REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

CONTEMPLANDO O SER INTEGRALMENTE NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA: EMARANHANDO SUAS DIMENÇÕES INTELECTUAIS, CORPORAIS E ESPIRITUAIS

A HOLISTIC APPROACH TO TEACHING AND LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION: INTERWEAVING INTELLECTUAL, BODILY AND SPIRITUAL DIMENSIONS

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 09/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794108125

Leticia Rodaczynski[1]

Soraya Corrêa Domingues[2]

Géssica Gaspar[3]

Leticia Bartholomeu de Queiroz Lima[4]

RESUMO

O estudo buscou desenvolver bases teóricas para o Ensino e Aprendizagem Integral que contemple o SER em suas dimensões intelectual, corporal e espiritual na Educação Física. Portanto, se tornou relevante percorrer pela contemplação e desenvolvimento da Educação Física, para que assim se torne possível entender como ela se encontra hoje, eventualmente podendo concretizar conceitos e teorias para uma nova abordagem e desenvolvimento. Diante disso, o estudo segue a metodologia com cunho de pesquisa social, frente a uma revisão de literatura, utilizando livros e estudos para a definição de conceitos e aprofundamento do estudo. Conclui-se que ainda nos dias de hoje a Educação Física se encontrar guiada pelas suas raízes e que elas fragmentam o ensino e aprendizagem da Educação Física. Portanto torna-se importante olhar para o estudante com um SER que aprende perante todas as suas dimensões e que a partir delas pode se desenvolver com o mundo e para ele, assim desenvolvendo a sua corporeidade e espiritualidade e com isso alcançando a sua emancipação e transcendência.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem Integral; Educação Física; Ser Humano; Corporeidade; Espírito.

ABSTRACT

The study aimed to develop theoretical foundations for an Integral Teaching and Learning approach that encompasses the human being (the SELF) in its intellectual, bodily, and spiritual dimensions within Physical Education. Therefore, it became relevant to explore the history and development of Physical Education to understand how it has evolved to its current state, eventually making it possible to establish concepts and theories for a new approach and further development. Therefore, the study follows a social research methodology based on a literature review, using books and

academic studies to define concepts and deepen the investigation. It can be concluded that, even today, Physical Education remains guided by its roots, which fragment the teaching and learning of Physical Education. Therefore, it is important to view the student as a BEING who learns through all of their dimensions and who, through these dimensions, can develop in and for the world, thus developing their corporeality and spirituality and, consequently, achieving emancipation and transcendence.
Keywords: Holistic Education; Physical Education; Human Development; Corporeality; Spirituality.

1. INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizagem do SER humano, é compreendido como desenvolvimento integral do indivíduo, no qual ele explora a sua aprendizagem por completo, enaltecendo seus valores, não somente ao que sabe, mas ao que é, e se tornará, deixando-se aprender a pensar e explorar-se. “Aprender a pensar é tomar a direção do que o homem tem de mais próprio, daquilo com que tem que entrar em sintonia para “tornar-se o que é” (Lyra, 2008, P.52). Assim compreendendo as origens e experiências de vida e correlacionando-as com o que é como SER, sujeito intelectual, corporal e espiritual.

Empenhando-se em explorar o crescimento intelectual, instiga-se aos estudantes o PENSAR, perante um ensino e aprendizagem de forma ativa, no qual o indivíduo é protagonista dialético no seu processo de aprendizagem afim de indagar investigações e debates em seu pensar, perante esse processo de construção do SER humano. Quando fornecemos a oportunidade de apresentar um conhecimento, como porta de entrada, possibilita-se a manifestação

dos estudantes diante provocações iniciais, assim, sendo possível contemplar o aprendizado como trocas de conhecimentos, culturas e vivências, e não como algo retratado e transportado somente pelo educador. Desse modo, fazendo com que os estudantes se sintam pertencentes e criadores do que estão aprendendo, pois o papel do educador é tornar o estudante protagonista de seu aprendizado, provocando-o para sua criação e descoberta, pois, "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 2026, p. 47).

A consolidação para um espaço de criação e pertencimento, exigem uma compreensão do ensino e aprendizado corporal que transcenda a técnica. Isto é, ocorre uma exploração e desenvolvimento sobre si mesmo, com o corpo em movimento, desde suas intenções, realizações e significados do que se expressa perante o processo de autoconhecimento da própria corporeidade. Diante a história individual e social, acumulada ao seu corpo, transformando sua ação apenas motora dos movimentos, em linguagem sensível de expressão e pertencimento, proporcionando, assim experiências corporais autenticas, que supere a simples imitação motora, e incentive o estudante a desejar, experimentar e criar seus próprios sentidos e espaços, ocupando e reconhecendo sua cnesfera[5], em busca de sua habitação em um campo de possibilidades, onde sua capacidade de transcender se manifeste plenamente.

É com o ensino e aprendizado espiritual que conseguimos transcender completamente a educação dos estudantes, emaranhando suas origens, vivências e descobertas da vida, pois, "antes do sujeito se atrelar ao sistema educacional formal, o espírito já está atrelado à pedagogia da existência na matéria, aprendendo a

seguir sua evolução" (Dultra, Moll, 2017, p. 108). O espiritual é o aprendizado mais interno e ensino mais complexo, pois é preciso fazer com que o estudante chegue ao seu ápice, correlacionando o que ele é com o que está aprendendo e o que se tornará com esse aprendizado, ultrapassando o saber para "SER". É no espiritual que é possível "[...] desenvolver as potencialidades mentais, criativas e a consciência de ser, pertencer e transcender" (Dultra, Moll, 2017, p. 109).

Quando buscamos o ensino e aprendizagem através do "SER", intelectual, corporal e espiritual, na Educação Física, estamos tratando de um alinhamento das vivências e dos aprendizados, com a união entre intelecto, corpo e espírito, onde essas dimensões se cruzam e emaranham-se, criando um espaço de crescimento e exploração de quem o indivíduo está se tornando. Sempre enaltecendo suas origens e trazendo para aquele que está aprendendo suas memórias de vida e desenvolvimento espiritual, através das práticas e do corpo em movimento, buscando o desenvolvimento do indivíduo, por completo, emaranhando todas as suas dimensões em uma caminhada de experiências e transcendências.

No entanto, para compreender o ensino e aprendizagem integral do SER, é importante, antes, reconhecer que existe historicamente uma fragmentação da ciência e da Educação Física, a qual se enraizou na modernidade, com o pensamento racionalista, permeando pelo séc. XVI, onde separou o entendimento do corpo em duas partes diferentes, **res cogitans e a res extensa**. Acompanhando essa fragmentação, compreende-se que o esporte e a escola se fragmentaram em conjunto. Segundo Surdi e Kunz (2007) o esporte começou a se manifestar através da instrumentalização do corpo e

hiperespecialização do saber e as escolas se manifestou diante a fragmentação dos saberes, juntamente com o distanciamento entre teoria e prática (Santos, Câmara, Fonseca, 2018) sua organização curricular e práticas da Educação Física.

2. METODOLOGIA

Com isso, este estudo busca uma fundamentação teórica sobre o ensino e aprendizagem da Educação Física que contemple a intelectualidade, corporeidade e espiritualidade, compreendendo raízes e fragmentações existentes em toda a consolidação e desenvolvimento da Educação Física, que se caracteriza por uma Pesquisa Social qualitativa de abordagem fenomenológica, a qual "pretende apreender o que acontece por meio do clareamento do fenômeno, construindo, assim, a compreensão de algo" (Amatuzzi, 2003 *apud* Andrade, Holanda, 2010, p.264). O estudo busca ampliar a compreensão do problema de pesquisa, se caracterizando a uma fase exploratória (Deslandes, Gomes, Minayo, 2009), e partindo da pergunta de pesquisa, como o histórico da fragmentação da ciência e Educação Física percorre na Formação Integral do SER, e quais fundamentos teóricos podem sustentar um ensino e aprendizado na Educação Física que contemple o intelecto, a corporeidade e o espírito no SER? Em busca de respostas e esclarecimentos, a pesquisa se desenvolve frente a uma revisão de literatura (Deslandes, Gomes, Minayo, 2009) com base nos seguintes livros, Ensino e mudança de Paulo Freire; Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa de Paulo Freire; Ser e tempo de Martin Heidegger; Heidegger e Educação de Roberto S. Kahlmeyer-Mertens; Sentir, Pensar e Agir: corporeidade e educação de Maria Augusta Salin Gonçalves; Educação Física ensino e mudança de Elenor Kunz; Educação Física cuida do corpo e "mente"

de João Paulo Subirá Medina e Fenomenologia do espírito de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, como bases teóricas, em conjunto de pesquisas e leituras de conceitos para o aprofundamento e definição do SER, corporeidade, espiritualidade e ensino e aprendizagem Integral. Desse modo fornecendo embasamentos teóricos e reflexivos para pensar em uma nova forma de ensino e aprendizagem contemplando o SER em suas dimensões de maneira igualitária e emaranhada.

3. REVISÃO LITERÁRIA

3.1. A Ruptura na Formação Integral: Ciência e Educação Física

O pensamento racionalista da modernidade, fundamentado pelas abordagens de René Descartes, abriu possibilidades para fragmentação do conhecimento sobre a realidade, pois se baseia na especialização científica com seus métodos específicos de cada área, neste contexto, a Educação Física, teve sua raiz cultivada pelo dualismo antropológico, onde Descartes divide o ser humano em dois elementos distintos: o RES COGITANS (consciência /alma) que expressa a importância para existir (“penso, logo existo”) e a RES EXTENSA (matéria/corpo). A concepção de um corpo fragmentado, desapropriado de sentidos originários define o corpo como partes separadas, com funções específicas de causa e efeito. Dessa maneira, a ciência trata a matéria/corpo como algo que pode ser alterado pela alma, por isso é necessária essa divisão para evitar que ocorresse a sabotagem das ideologias do corpo/matéria influenciada pela consciência/alma (Pereira, Cesário, Mortari, 2019).

Essa percepção do corpo passou a entender o ser humano como um aglomerado de órgão ou peças, que funcionam isoladamente,

exercem funções e trabalham para um todo.

> *Segundo Ferstenseifer (2001), a analogia corpo – máquina, baseada na semelhança entre o trabalhador e a máquina, produz a figura do robô. Esse modelo pode ser fundamentado na interdependência das partes, os mecanismos não possuem história própria e cada parte atua de forma isolada (Ferstenseifer, 2001, apud Surdi, Kunz, 2007, p. 12).*

Essa compreensão de SER humano máquina advém da primeira revolução cientifica, séc. XVI, marcada pela passagem do teocentrismo (Deus no centro), para uma visão antropocêntrica (o SER no centro), e o nascimento da racionalidade moderna que projetava melhores condições de vida para o SER humano, sem submissão às determinações sociais e teocêntricas, mas que se transformou, no decorrer de sua trajetória histórica, em razão científica que também oprime, domina o SER humano, isolando-o da sociedade e o automatizando em si mesmo. Nessa transformação, perdeu-se a visão de totalidade do SER humano e da vida social, criando de forma alienada a ciência e a técnica (Gonçalves, 1994). Perante os acontecimentos ocasionados pelo pensamento racionalista moderno, a ciência alcançou um avanço, onde consolidou-se o método científico através da simplificação e abstração da realidade. Desenrolando-se a hiperespecialização que "[...] impede de ver o global, ou seja, a especialização se fecha em si mesma" (Santos, Câmara, Fonseca, 2018, p.14) isso gera o domínio maior do "pouco" entretendo não se tem o domínio do "muito", pois os estudos das partes isoladas se tornam fragmentados e perdem sua conexão com a aprendizagem do todo.

Diante a concepção do SER humano como máquina e a hiperespecialização é possível se aproximar ao exemplo da ginástica, a qual foi o alicerce para o nascimento da Educação Física Moderna. Antes do advento do pensamento racionalista moderno, a ginástica passou algumas fases que a marcaram. A antiguidade grega buscava a Formação Integral do SER humano, com finalidades médicas, realizava exercícios ginásticos para manutenção da saúde, militares com preparação para os seres humanos defenderem a pátria e estarem prontos para a guerra, e para formação do SER humano com foco no desenvolvimento atlético para vencer competições (Pereira, Cesário, Mortari, 2019). Com a ascensão do cristianismo, na Idade Média, a concepção grega de valorização do corpo sofreu uma ruptura drástica, sendo vista como fonte de mal e pecado, diante a mentalidade transcendental.

> *Os filósofos medievais conciliam filosofia com relação de fé. Santo Agostinho (354/430 - sécs. IV e V) e Tomás de Aquino (1225/1274 - séc. XIII), em suas obras apresentam a concepção de "corpo instrumento da alma", marcada por um dualismo evidente traduzido nas dicotomias, tais como: o espírito e a carne, o bem e o mal, o sagrado e o profano. (Pereira, Cesário, Mortari, 2019).*

O conceito da idade média fragmentou as práticas corporais, ocasionando uma perda de valor pedagógico na ginástica e uma separação de classes, onde a nobreza dedicava-se a cavalaria, torneios e juntas, enquanto o povo praticava exercícios voltados a natureza, como: caça, escalada, danças populares e jogos. O carácter militar prevaleceu neste período, visando a formação de guerreiros e cavalheiros para a sociedade.

Considerando o marco inaugural da razão cientifica moderna, o renascimento rompeu com o teocentrismo e o dogmatismo medieval. Promovendo o resgate da cultura clássica greco-latina e os interesses pela ginástica. Entretanto, nesse período não ocorreu organização das atividades físicas, mas houve interesse pelas práticas populares, então a cultura motora se traduziu em diversificadas atividades: que eram os exercícios militares, antigas práticas gímnicas, danças e jogos de natureza popular (Pereira, Cesário, Mortari, 2019). A pedagogia inspirada nos princípios de Platão, a medicina, fundamentada nos preceitos de Galeno foi ressuscitada, tornaram-se as principais defensoras das atividades corporais.

Entretanto a ginástica não se fortaleceu como área do conhecimento autônoma. Por esse motivo nos séculos subsequentes, ela passou por transformações profundas, evoluindo de um resgate das práticas clássicas para uma sistematização científica e religiosa, o que deu origem à Educação Física moderna. Influenciado pelos ideais de John Locke e Jean Jacques Rousseau, o educador alemão Johann Bernhard Basedow buscou estabelecer um equilíbrio entre a educação intelectual e corporal no currículo escolar. Em 1774 Basedow fundou a escola *Philantropinum* em Dessau, onde inseriu a ginástica como componente curricular planejado (Quitzau, 2012). Essa iniciativa marcou o início da disciplinarização curricular da ginástica, estabelecendo as bases para a origem da Educação Física como disciplina curricular.

Em consequências do trabalho de Basedow, introduziu-se a base para a criação de novas escolas. Em 1793, Johann Christoph Guts Muths publicou sua obra “Ginástica para a juventude”, a qual foi intitulado o primeiro manual técnico-prático e uma das obras

fundamentadoras da ginastica alemã. Guts Muths estruturou a ginástica com um “exercício racional”, com sua proposta fundamentada nas teorias da polícia médica e no retorno regrado a natureza para combater a degenerescência urbana (Quitzau, 2012). A partir de trabalhos como o de Guts Muths, a ginástica se fragmentou em três grandes escolas Gímnicas, com objetivos políticos e científicos distintos.

3.2. A Compreensão Corporal Moderna: Originado nas Escolas Gímnicas

Seguindo com os trabalhos de Guts Muths, a escola alemã se manteve com seus objetivos de transformar a ginástica em exercício racional e em conjunto tratava que a educação se desenvolve-se ao ar livre, em meio a natureza, utilizando a própria para trabalhar de maneira igualitária e simultaneamente o corpo e a mente. Em conjunto com as ideias de Friedrich Ludwig Jahn que colocou um caráter fortemente nacionalista e patriótico, com objetivo de formar uma juventude fisicamente forte e moralmente disciplinada, para que assim fosse possível de libertar a pátria do domínio napoleônico e lutar pela unificação política da Alemanha (Pereira, Cesário, Mortari, 2019).

Per Henrik Ling liderou a Escola Sueca (Escandinava), com método baseado no rigor científico e na lógica cartesiana a anatomia, assim, criando exercidos analíticos e tratando o corpo sob um esquadrinhamento maquinal. Ling buscava a regeneração do povo sueco, debilitados por conflitos e doenças, instrumentalizando o corpo e disciplinando os indivíduos para que eles fossem úteis a sociedade (Pereira, Cesário, Mortari, 2019).

A Escola Francesa caracterizou-se pelo ecletismo, buscando desenvolvimento da educação pela natureza, aproximando corpo e natureza, para o próprio desenvolvimento, além do mais, a escola francesa buscava a eficiência produtiva do movimento. O Coronel Francisco Amoroso detinha de um foco na ginástica útil, militar e disciplinar, para servir o exército e a marinha. Posteriormente Amoros se alinhou a burguesia industrial, alinhando-se aos interesses de corpos produtivos e disciplinados. Seguido de Amoros, Georges Demeny consolidou o mecanismo fisiológico, utilizando-se de tecnologias para a busca de um gesto rentável e eficiente. Demeny entendia o corpo como uma máquina humana, o qual deveria ter um rendimento otimizado através da ciência (Pereira, Cesário, Mortari, 2019).

3.3. Corporeidade e Formação Humana: Da Ginástica à Constituição da Educação Física

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, a Ginástica passou por uma profunda transformação impulsionada pelos ideais do racionalismo moderno. Esse processo teve início com Basedow, que promoveu a disciplinarização curricular da prática ao inseri-la em um plano educativo formal. A estruturação metodológica avançou com Guts Muths, autor do primeiro manual técnico-prático da área "Ginástica para a Juventude", que concretizou a ideia do exercício racional. Em conjunto com o caráter nacionalista e militar de Jahn, esses pensadores serviram de base para as grandes escolas gímnicas europeias. Na Escola Sueca, liderada por Per Henrik Ling, o movimento foi esquadrinhado pela lógica cartesiana aplicada à anatomia, resultando em exercícios analíticos e rígidos. Paralelamente, a Escola Francesa consolidou-se com o ecletismo de

Amoros e o mecanicismo fisiológico de Demeny, que buscava a eficiência da “máquina humana”.

Foi nesse contexto de busca por legitimidade científica que a terminologia “Ginástica” começou a ceder lugar à “Educação Física”, expressão que se consolidou definitivamente entre o final do século XIX e o início do XX. Precisando se incorporar aos métodos das ciências naturais (biologia, fisiologia e biomecânica), que eram detentoras de critérios de verdade. Consequentemente, a Educação Física abandonou reflexões filosóficas e pedagógicas mais abrangentes, para se concentrar em dados comprovados por experimentos laboratoriais e dados matemáticos, recaindo sobre o que é visível, quantificável e numérico (Surdi; Kunz, 2007). Nesse paradigma, o corpo e o movimento humano perderam sua expressão de linguagem e passou a ser definido de forma mecânica. Com a investigação cientifica voltada para a eficácia técnica e no rendimento. Decorrente ao mencionado, tudo o que se compõe a riqueza do ser humano, mas não se encaixa em um gráfico ou número, foi rotulado como “não científico”, portanto, excluído da investigação. Com isso, ao buscar sua legitimação e cientificidades, acabou se fragmentando e reduzindo o SER humano a dados biológicos e perdendo a totalidade do SER humano como “ser-no-mundo".

3.4. Entre Formação e a Busca por Rendimento do Esporte e na Escola

A fragmentação entre a ciência e a Educação Física, ancorada na racionalidade moderna e no dualismo cartesiano, consolidou uma visão do corpo como máquina puramente biológica e técnica, onde o movimento devia apenas obedecer a padrões externos de

desempenho. Essa concepção exerceu grande influência para o desenvolvimento da fragmentação entre a escola e o esporte, promovendo uma “esportivização” da Educação Física escolar, que a reduziu a fins competitivos e a imitação de movimentos da alta performance. Esse movimento ocasionou uma exclusão dos estudantes que não conseguia entregar padrões de movimentos e rendimento desejado, sendo marginalizados e desfavorecido nas aulas de Educação Física. Todo esse movimento gerou o afastamento da experimentação e do diálogo do corpo e do movimento com o mundo, submetendo-o a uma extrema especialização, regras e aplicação de técnicas simplesmente para atingir resultados (Surdi; Kunz, 2007).

Neste contexto, o desenvolvimento da Educação Física escolar é marcado por uma fragmentação curricular que não ocorre de forma isolada, mas é resultado de um processo histórico e epistemológico consolidado na modernidade. Em reflexo do pensamento racionalista moderno, as escolas estruturam currículos unidisciplinares, tratando as matérias e conhecimentos como fragmentos desarticulados e incomunicáveis entre si. Essa hiperespecialização do saber, que privilegia o particular em detrimento do todo, gera lacunas pedagógicas significativas, impossibilitando que o estudante compreenda a realidade de forma global e complexa e perceba o SER humano em sua totalidade (Surdi; Kunz, 2007) e (Medina, 2007).

Decorrente da fragmentação curricular, à modernidade consolidou-se na Educação Física uma persistente dicotomia entre teoria e prática. Nesse cenário, a teoria foi frequentemente confinada ao espaço da sala de aula, reduzida a um acúmulo de informações abstratas, servindo apenas como uma introdução para a prática e

buscando legitimação intelectual perante outras disciplinas, contudo, falhando em promover uma transformação concreta na práxis pedagógica (Medina, 2007). Simultaneamente, a quadra se tornou palco para a prática desprovida de reflexão crítica, na qual o estudante é tratado como um objeto de investimento e manipulação. Na maioria das vezes, as aulas de Educação Física, segundo (Gonçalves, 1994, p 36), “Não se constituem, em geral, como se deveria esperar, em momentos de autenticas experiências de movimento, que expressam a totalidade do ser humano, mas, sim, desenrolam-se com o objetivo primordial de disciplinar o corpo”.

Diante a compreensão da disciplinarização do corpo, hiperespecialização do saber, a instrumentalização e a divisão entre teoria e prática, transcorre para a esportivização da Educação Física. Educadores começam a mudar as estruturas das aulas, mudando o foco do esporte de um conteúdo pedagógico para reproduzi-lo a ideia do esporte de auto rendimento. Logo, o esporte na escola renunciou a aprendizagem pedagógica e centralizou-se na repetição de gestos técnicos e na eficácia do movimento (Pereira, Cesário, Mortari, 2019), ignorando a subjetividade, intencionalidade e criatividade dos estudantes. A vista da esportivização escolar, além de os estudantes serem inseridos em uma lógica de performance, gerou-se uma separação entre eles, onde o intuito não era mais ensinar e desenvolvê-los, mas os treinarem tecnicamente para o esporte.

Desse modo, os estudantes que não se encaixavam no padrão de movimento e auto rendimento desejado, eram separados dos que se mondavam ao resultado esperado no esporte. Isso ocasionou uma exclusão dos estudantes, entre os “aptos” (os que se encaixavam nas regras do movimento esportivo) e os “inaptos” (o quais, por algum

motivo não entregavam os resultados que o educador desejava), assim sendo marginalizados e excluídos das atividades, enquanto os aptos eram privilegiados (Kunz, 2004). Em decorrência o selecionamento e exclusão de estudantes, o esporte de auto rendimento, que toma conta das práticas escolares, gera uma especialização precoce dos estudantes em determinadas atividades, diante a excessiva prática dele, excluindo e negligenciando a riqueza da cultura corporal, o desenvolvimento pelo todo e as experiências de vida dos estudantes fora da escola. Como é retratado por (Gonçalves, 1994, p.33) a escola “pretende não somente disciplinar o corpo e, com ele, os sentimentos, as ideias e as lembranças a ele associadas, mas também anulá-lo”.

Desse modo, compreende-se que a lógica da esportivização da Educação Física escolar, está correlacionadas diretamente com a hegemonização da Educação Física, o movimento esportivo sob a influência da razão moderna, busca auto rendimento, padronização e controle técnico, entregando os resultados esperados pela sociedade e seu sistema capitalista, que financia o esporte para obter espetáculos, gerando assim, desejos de consumos para a sociedade. Diante a influência que o esporte e seu movimento têm na sociedade e sua construção antipedagógica na escola, se faz relevante entender como ele se permeou pós pensamento racionalista, para que assim, seja possível compreender por completo como educadores e a escola se posicionavam frente à esportivização. Contudo, o movimento esportivo, sob a influência do racionalismo, passou a ser pautado na instrumentalização, em busca de eficácia técnica e os melhores resultados. Tratando o corpo do estudante como ferramenta do esporte, para o rendimento e seguir a lógica mecânica, que busca maximizar o resultado proporcionalmente a energia consumida (Surdi; Kunz, 2007).

Logo o movimento humano foi reduzido ao deslocamento de um corpo físico no tempo e no espaço, possível de ser medido, qualificado e analisado em gráficos. Em busca de embasamento científico e produção de conhecimento, o movimento esportivo se incorporou as ciências naturais, onde a biologia e fisiologia estudam o funcionamento orgânico da "máquina humana" - o corpo -, enquanto a biomecânica aplica as leis da física e estuda a mecânica do movimento humano. Dentro do esporte busca encontrar o "movimento correto", a fim da técnica para a padronização do movimento e otimização de resultados. Consequentemente, o sistema esportivo pautado na lógica de rendimento, desencadeou-se efeitos na sociedade, como exclusão. Pois, com os padrões gerados pela mecânica do movimento, o esporte focava nos corpos que fossem capazes de atingir a eficiência técnica para a alta performasse. Assim, deixando à margem aqueles que não se enquadravam nos padrões estabelecidos.

Além disso, os estudantes que atuavam como atletas pela escola, eram selecionados para o alto rendimento, sendo reduzidos a um aparelho locomotor, que sempre deveria ser reajustado para cada vez render mais, com suas vivências, sentimentos e desejos sendo negados em favor da eficácia técnica. Sendo assim, quem estava no controle dos movimentos a serem feitos era os treinadores e especialistas, e não os estudantes. Os quais seguiam o que era imposto e validado biomecanicamente, sem poder criar seus próprios movimentos, logo se tornava uma "peça dócil" ás demandas do mercado capitalista, da indústria, e dos interesses do esporte, que se espelhava na Educação Física escolar (Surdi; Kunz, 2010).

Como um espelho do capitalismo, o esporte disseminou princípios fundamentais para a manutenção do sistema. Tornando-se um fenômeno de massa que dissemina competições desenfreadas, com o foco na vitória e superação constante de recordes, exclusão, selecionando somente grandes talentos, produtividade e disciplina, funcionando como um mecanismo de adestramento corporal e controle social. Desse modo, o esporte passou a ser visto como mercadoria de consumo de massa, transformando prática física em consolidação do fenômeno esporte espetáculo. Consequentemente o Estado começou a financiar a infraestrutura para os esportes e a busca por talentos para projetar uma imagem de força e progresso, juntamente com a mídia que estava para a coordenação do espetáculo, criando expectativas de mercado e desejos de consumo. Logo, toda essa oferta de consumo para os espectadores, priorizou a lucratividade gerada para o estado ao invés do bem-estar humano (Surdi; Kunz, 2010).

3.5. Emaranhamento do Intelecto e a Corporeidade no Ensino e Aprendizado

Diante o entendimento das fragmentações descritas, impulsionadas pelo dualismo e mecanização do corpo, compreende-se a criação de lacunas que anulam a essência humana e o Ensino e Aprendizado Integral. Tais omissões, como a redução da totalidade do SER humano, a dicotomia entre teoria e prática, desprovida de criticidade, exclusão da criatividade e a anulação de sentimentos e memórias, ainda permeiam e estão presentes na sociedade atual. Torna-se necessário, portanto, uma ruptura dessas lacunas para adotar uma pedagogia que integre o indivíduo em sua completude. Emaranhando-se o SER em sua dimensão intelectual, corporal e espiritual, permitindo que o estudante deixe de ser uma peça

mecânica para se manifestar como o “ser-no-mundo", criando possibilidades para que ele possa “tornar-se o que é” em sua totalidade.

Para o desenvolvimento integral do ser humano, é essencial compreendê-lo em ação no seu processo de ensino aprendizagem, diante a concepção heideggeriana de Dasein (ser-aí) - onde (Da) entende-se como abertura possibilitadora de que o mundo se mostre como uma estrutura fundamental do SER humano ser-no-mundo, enquanto (Sein) representa o acontecer lançado no mundo. Desse modo compreende-se dasein como uma totalidade temporal e histórica, movida pelas possibilidades de SER (Cardinalli, 2015). Mas antes de priorizar este indivíduo, se faz necessário entender a diferençada ontológica entre o Ente – o que designa tudo em sua integralidade. Em Heidegger, 2013 entende-se que chamamos de Ente tudo aquilo de que falamos, entendemos ou com o qual nos comportamos de determinada maneira, e não podendo confundi-lo com um objeto ou uma “coisa”, o SER – que é o que determina o Ente enquanto Ente, sendo o fundamento de possibilidade e um horizonte que permite que os Entes apareçam e se desenvolvam.

A partir dessa abordagem conceitual do Ente, é possível pensar no ensino e aprendizagem como uma preparação para o acolhimento do SER (Kahlmeyer-Mertens, 2008), transformando o espaço educativo em um lugar para aberturas de caminhos para o pensar. Nessa perspectiva, compreende-se que o ensinar é mais difícil que o aprender, pois exige do educador a capacidade de “deixar aprender”, ao educando (Freire, 2013). Compreendendo o “deixar” não como uma passividade, mas colocando o estudante em um encontro consigo mesmo e com o seu lugar de aprender autonomamente em sintonia com sua essência e experiência.

Consequentemente entende-se que o estudante precisa ser protagonista em seu aprendizado, e o educador não pode ser um mero transmissor de conhecimento e informações, mas sim um acolhedor e companheiro que provoca o estudante a um encontro consigo mesmo e com o seu SER. Nessa perspectiva encontra-se proximidade entre Heidegger e Paulo Freire, pois, ambos buscam uma formação emancipada, onde Heidegeer parte de um pressuposto de emancipação para a apropriação da autenticidade do SER e Paulo Freire para uma emancipação por meio da consciência crítica e o diálogo.

Desse modo, as suas filosofias convergem na resistência à educação instrumentalizada e técnica, que reduz o aprendizado ao utilitarismo. Em conjunto, ambos defendem a necessidade de "deixar aprender", pois o educador pode estar diante o seu estudante como um criador de espaço e liberdade, abrindo caminhos para que seus estudantes consigam desfrutar de um aprendizado de si mesmo, se descobrindo como Dasein (ser-ai), criando-se sua autonomia com o mundo, e se responsabilizando diante o seu SER (Martini, 2005).

Para Paulo Freire a educação é a base essencial para o desenvolvimento do SER, que diante seu pensamento é fundamentado pela vocação ontológica do "Ser mais", pois, o SER humano é um SER inacabado e inconcluso, e se tem a consciência de seu estado, diferente de outros seres vivos, ele existe no tempo, emergindo, objetivando-se e temporalizando-se, assim, se educando e colocando-o em busca de "ser mais", como sujeito de sua própria história e educação (Freire, 2013).

Perante esta busca e pertencimento do sujeito em sua educação, compreende-se que o ensino e aprendizado pode ser horizontalizado e dialético, e o papel do educador é criar possibilidades para o estudante construir e produzir seu próprio conhecimento (Freitas; Forster, 2016). Nessa relação de educador-educando estão em complexa aprendizagem, a qual deve ser uma autotransformação que permita o SER humano reconhecer sua inconclusão e descobrir-se como sujeito de sua própria história, em busca da vocação ontológica de "ser mais".

Essa descoberta do SER como sujeito histórico é inseparável da práxis, pois é através da unidade do fenômeno indissociável entre ação e reflexão ocorre a libertação autêntica do sujeito, realizando atividades questionadoras, sugestivas, críticas e práticas, que se visualiza a libertação na abstração e objetivação construída nas transformações do SER humano com a realidade e entre si (Carvalho; Pio, 2017). Para que a educação seja verdadeiramente libertadora, ela deve constituir-se como práxis, pois a conscientização não ocorre apenas no plano intelectual; ela exige o engajamento em uma prática transformadora que denuncie as estruturas opressoras e anuncie novas possibilidades de existência (Carvalho; Pio, 2017).

3.6. Corporeidade Como Abertura Ao SER

Consequentemente, o engajamento de uma educação transformadora, que busca “[...]promover a liberdade pessoal, levando o estudante a um autoconhecimento que lhe possibilite superar suas próprias contradições, desenvolvendo a capacidade de compreender a si mesmo e a seu mundo” (Gonçalves, 1994, P. 127), assim, sendo possível acessar o indivíduo integralmente e colocá-lo

em seu lugar de relações, que está “no mundo e com o mundo”, sendo capaz de transcender, discernir e comunicar-se. Perante a busca por transcendência, é importante compreender o sujeito além de sua educação intelectual, partindo para uma prática libertadora corporal, que compreende a transcendência como possibilidade para uma educação integral, na qual o SER pode estar em completa conexão com o seu desenvolvimento, um emaranhado entre intelecto, corpo, espírito e transcendência.

Para a possibilidade de perceber o corpo para além do intelecto, e a transcendência diante dele, é importante compreender o todo, sem fragmentações. Buscando superar a história da Educação Física para compreender o SER corpo no mundo, corpo e pertencimento, ao mundo e com ele, suas trocas, culturas, vivências, sentimentos, experiências e concepções, em incessantes transformações, experiências e transcendências.

Diante (Gonçalves, 1994, p.147) “o “corpo próprio” não se reduz ao nosso corpo físico (músculos, órgão, tendões etc.), mas sim, nele encontra suas possibilidades e seus limites”. Com isso, é importante pensar em um ensino e aprendizado que busca a exploração, criação e pertencimento, entrando em alinhamento e concepção com sua parte intelectual, corporal e espiritual, desenvolvendo todas as suas vertentes e em seu entendimento de SER (dasein), que se constrói e se constitui em relações e vivências que permeia por toda sua vida.

O corpo se estabelece como principal fonte de acesso, pois ele e diante dele conseguimos estar no mundo e com o mundo, se transformando durante a vida, em decorrência de experiências, que faz com que seja possível a estruturação, reestruturação e

interpretação de si e do mundo, transformando o seu próprio SER (Gonçalves, 1994, p.151).

Toda capacidade de acesso e transformação que o corpo proporciona ao SER, é possível pois ele sente, expressa, comunica, cria e significa. O SENTIR não é um ato isolado, mas uma unidade indissociável entre sensação, percepção e ação, que antecede do pensamento intelectual. Consequentemente o corpo se EXPRESSA, de vários modos, não apenas a suas vivências imediatas, mas toda a sua história individual e social acumulada, revelando a sua interioridade e se COMUNICANDO através de sua corporeidade, que antecede a sua verbalidade, em um processo sensível de produção de sentido em que o corpo habita e dialoga com o mundo. Como um corpo que CRIA e SIGNIFICA, em um ato de intencionalidade, no qual a comunicação e o movimento se entrelaçam para dar forma à concepção de si e da realidade (Gonçalves, 1994).

Para que essa transformação ocorra, é importante proporcionar um ambiente de aprendizagem que o SER dialogue com a realidade através do seu “se-movimentar", pois o diálogo é a própria essência do movimento humano, e não permite que qualquer fragmentação ocorra. Nessa perspectiva, a partir do diálogo coloca-se o corpo ativamente em seu conhecer, entendendo que os movimentos desse SER só fazem sentido perante toda sua trajetória. Essa comunicação com o mundo, permite a apropriação de conhecimentos, pois somente, em sua relação com o outro é possível de reconhecer a própria corporeidade e individualidade. Diante disso, as diferentes intencionalidades, que são manifestadas em cada gesto, abrem caminho para uma dialética criativa, oportunizando a transcendência de si mesmo com o mundo (Araújo, *et al.* 2010). Essas manifestações de cada gesto, tornam-se

consciências, que advém em conjunto com suas experiências corporais, onde entende que “a experiência corporal seria, assim, a experiência originária de nossa corporeidade e de nosso ser motriz” (Gonçalves, 1994).

É nessa perspectiva que a Educação Física pode ser um espaço para diálogo entre as experiências corporais, trocas sobre a sua própria corporeidade e movimento com os outros e com o mundo. Deve-se buscar desenvolver o SER por completo, sempre o integrando e dialogando com seu presente e com suas experiências corporais, promovendo a humanização, libertação e emancipação, do próprio corpo, como uma construção da identidade humana, um encontro de si com o outro a significância de engajamento da práxis, para desenvolver o SER diante características como a consciência, socialidade e a liberdade, a qual vêm de uma superação, das ideologias de transformações do SER humano em objeto. Desse modo a Educação Física entra como possibilidade de experiência para proporcionar transformação, emancipação do SER e transcendência da consciência crítica, permitindo ao ser humano, transcender a partir da intencionalidade, que transforma o obscuro em conhecimento, alcançado a autonomia e criatividade desse SER (Gonçalves, 1994).

Consequentemente é importante compreender o movimento humano em uma relação existencial e intencional do sujeito com o mundo, pois, o movimento é a linguagem pela qual o SER, se tonar possível a comunicação, aprendizagem e transformação. Tal linguagem, interpretada pela intencionalidade e intersubjetividade, sendo ambos internos e pertencentes ao seu movimento, desde o início até o final, se transformando diante o seu entendimento de sua própria essência e capacidade de transcender (Araújo, *et al.*

2010), entendendo-se que esse SER carrega consigo a sua consciência e corporeidade histórica.

Portanto, é possível que nessa abordagem a Educação Física crie ambientes de aprendizagem que dê oportunidade para superação das dominações ideológicas de práticas corporais e dicotomias do corpo, questionando a neutralidade e fragmentação cientifica do conhecimento e da educação, buscando possibilidades de novos sentidos e intencionalidades nos gestos e movimentos de cada SER, pois segundo Gonçalves, a Educação Física tem como objetivo:

> *Formar a personalidade do estudante mediante a atividade física, de modo a torná-lo capaz de enriquecer e organizar sua vida pessoal. Lidando com o corpo e o movimento integrado na totalidade do ser humano, a Educação Física atua nas camadas mais profundas da personalidade, onde se formam os interesses, as inclinações pessoais, as aspirações e os pensamentos. Inserida em uma luta política pela transformação social, a Educação Física busca, em última instância, a mudança de consciência (Gonçalves, 1994, p. 158).*

Consequentemente, o educador tem um papel fundamental no ensino e aprendizado do SER, ele é capaz de proporcionar aos seus estudantes uma autêntica experiência corporal, estando aberto para possíveis alterações aos conteúdos das aulas (Gonçalves, 1994), utilizando de toda a corporeidade histórica de seus estudantes para a busca pela transcendência dos próprios, colocando-os em complexos diálogos entre si e os oportunizando espaço para o conhecimento, desenvolvimento e aprendizado da própria corporeidade. O educador, nesse sentido, pode desenvolver um diálogo crítico, onde o estudante se percebe em todos os seus

gestos e expressões corporais, explorando cada linguagem, como significativa no mundo, uma ação educativa que valoriza o agir, pensar e sentir diante a sua espiritualidade.

3.7. Corporeidade e a Espiritualidade: Perspectivas da Existência e Pertencimento

A indissociabilidade entre corpo e espírito influencia diretamente a forma de organizar ambientes de aprendizagem, que envolvem corporeidade, cultura, expressão, movimento, afetividade e sensibilidade em uma relação mútua e continua, um emaranhado entre o corpo e o espírito. O corpo não é um objeto, mas sim princípio, meio e fim do ser, existência que é discernível, porém inseparável entre essência e existência, corpo e substância, imaterial e espírito (Dentz, 2008). Um ambiente de aprendizagem, neste sentido compreende o SER de forma integral, que de acordo com Hegel, 2014 "[...] A essência em-si-e-para-si-essente, que ao mesmo tempo é para si efetiva como consciência, e que se representa a si mesma para si, é o espírito" (Hegel, 2002, p.304).

O ambiente de aprendizagem a partir desta compreensão propõe o conhecimento sobre a consciência “Em si” e “para si”. O “Em si” está relacionada com a essência em que o indivíduo tem consigo, mesmo não a percebendo, essa consciência já existe nesse SER. Neste processo, o SER toma consciência de si mesmo, é assim que se torna possível entender sobre a consciência “para si” de Hegel. Uma mudança de percepção, onde esse SER começa a se descobrir, reconhecendo que possui uma essência possível de ser acessada ampliando oportunidades para perceber e ter consciência de seu espírito. “[...] O espírito é a substância e a essência universal, igual a si mesma e permanente: o inabalável e irredutível fundamento e

ponto de partida do agir de todos, seu fim e sua meta, como [também] o Em-si pensando de toda a consciência-de-si.” (Hegel, 2002, p.305).

A consciência imediata “Em si”, é um mergulho em sua alma e em sua sensibilidade natural, e a educação, pode ser uma via de acesso para o SER acessar a si mesmo como um “segundo nascimento”, acessando o conhecimento e aprendizado de seu intelecto e corporeidade, proporcionando relações com o mundo e com o outro. Ao mediar sua existência, o ser não se desagrega dessas instâncias, pois o espírito é a “alma da substância”, o movimento vivo que integra pensamento, afeto e ação em um todo indissociável (Novelli, 2001).

O acesso ao espírito no ambiente de aprendizagem é um processo que abre possibilidade para transcendência da singularidade do SER, essa transcendência quebra paradigmas sobre o conceito do "eu", do "corpo", constituídos historicamente pela sociedade e impostos para a formação deste mesmo "SER", portanto, relevante que ocorra, uma educação aberta às experiências de corpo em movimento para acessar a educação integral, que considera o espiritual e a subjetividade constituída no corpo, entendendo toda a influência de afeto, emoção, e desejos do que constitui um ser historicamente e socialmente, representadas diante das expressões corporais desse ser no mundo.

Acessar o espírito no processo educativo significa sair de si, do olhar de sua consciência inicial, para acessar o mundo, exercer suas trocas com a sociedade e adquirir conhecimentos, entender a sua cultura e história acumulada, dos lugares que esse SER vive, como interfere em suas trocas e conhecimentos, como ele próprio se desenvolve

nesse meio Novelli, 2001). Para que assim seja possível estabelecer relações consigo mesmo e iniciar um novo processo da sua consciência: “para sí”, o lugar onde o SER realmente vai conhecer a sua consciência e não só saber de sua existência, assim criando caminhos e aprofundamento para o despertar do seu espiritual Novelli, 2001).

O papel docente no processo de acesso ao espírito, é atuar como um mediador do seu “segundo nascimento”, proporcionando a transição espiritual do SER, para o alcance de sua liberdade espiritual. Considerando a individualidade de cada SER, a história que carrega consigo, ao longo de sua vida, seus sentimentos, vivências, emoções e tudo que compõe a alma de cada estudante, para que assim, realmente consiga alcançar a transformação, a relação entre subjetividade e objetividade de cada SER, para uma concreta universalidade, conhecimento da sua cultura, permitindo que o espirito individual desse SER se reconheça e correlacione perante a cultura universal, da qual participam todos, com as verdadeiras riquezas criadas pelos povos em conjunto com um saber histórico, clássico e científico. Portanto, o docente pode estabelecer ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento dos envolvidos no processo educacional, proporcionando um ensino e aprendizagem horizontalizado, em um processo no qual os seres participam compartilhando conhecimentos, cultura, história e diversidade, e abrindo caminhos profundos para o próprio conhecimento interior, correlacionado todas as suas trocas com o mundo Novelli, 2001).

Nas aulas de Educação Física, é importante acessar a corporeidade, desenvolver o intelecto e o corpo de forma indissociável, onde o indivíduo toma consciência de si e se manifesta perante a sua

essência, com o SER, se dando conta de sua real existência, manifestando-se seu espírito com sua corporeidade, com movimentos que contempla a sua própria história, o seu pertencimento e o seu espírito.

Esse acesso a corporeidade estabelece, pelo movimento, uma relação consciente com o mundo, gerando significados e sentidos para si, em um diálogo com os outros e com o mundo, que ultrapassa o mecanicismo estabelecido historicamente na Educação Física. Abre possibilidade para uma outra forma intencional de sentidos e de significados, transcendendo linguagem e expressões do movimento corporal (Kunz, 2004). Desse modo, o ambiente de aprendizagem pode superar a visão “corpo-máquina”, herdada pelo dualismo racionalista, que fragmenta o SER para uma práxis, que implica na ação e na reflexão do ser sobre o mundo com intenção não apenas de contemplá-lo, mas de transformá-lo, proporcionando um desenvolvimento integral com uma leitura crítica ao mundo (Freire, 1970, P.38).

Consequentemente, analisando o porquê de cada gesto, movimento, posicionamento, expressão, emoção e intencionalidade, traz o emaranhado da realidade expressa no movimento do corpo, "mundo vivido" de cada SER de diferentes formas, que carrega consigo e as trocas, a relação horizontal que se estabelece entre ensino e aprendizado, onde o SER, docente e discente, participam do processo de maneira diversa e que respeita os limites de cada SER, sem hierarquização, entendendo que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2026, p. 25). É a delimitação de um processo de trocas entre o coletivo e o indivíduo, uma práxis libertadora, na qual o SER se percebe enquanto um

sujeito que dialoga com o mundo, se expressa e manifesta perante a própria identidade (Carvalho, Pio, 2017).

Na práxis libertadora é possível estabelecer uma educação integral em que o SER possa acessar seu espírito, partido de uma consciência de "Em SÍ" para um desenvolvimento da consciência "Para Sí", entendendo quem ele é e como se relaciona com ele mesmo e com o mundo, abrindo possibilidades para o viver o movimento corporal que cria e recria e transcende o acesso a si próprio e ao mundo, se tornando crítico e emancipado em relação ao seu desenvolvimento no ambiente de aprendizagem e na vida.

4. CONCLUSÃO

Este estudo abordou sobre a compreensão de como se desenvolveu a história do início da Educação Física, sua consolidação e crescimento, compreendendo que todos os eventos ocorridos ao longo das décadas influenciaram em seu desenvolvimento e em como ela se encontra nos dias de hoje. Neste percurso, a ginástica atuou como base para o nascimento e consolidação da Educação Física, permeando por diferentes fases que moldaram a sua identidade. Desde a antiguidade grega que buscava a Formação Integral do SER humano, se desenvolvendo com finalidades médicas, militares e atléticas. Permeando pela Idade Média, com a ascensão do cristianismo ocorreu uma ruptura dos ideais da antiguidade grega, assim perdendo o valor da ginástica e de classe por meio das práticas corporais. Chegando assim à racionalidade moderna que quebrou essas crenças da Idade Média e promoveu o resgate da cultura da antiguidade grega e os interesses pela ginástica. Assim ocorrendo o surgimento dos métodos ginásticos e por consequência as escolas gímnicas.

Em busca de legitimidade da ginástica, ocorreu a consolidação da Educação Física, a qual passou por várias instabilidades e mudanças. Compreendendo que o desenvolvimento histórico da Educação Física foi marcado por duas grandes fragmentações, entre a ciência e a própria Educação Física, que se resultou do pensamento racionalista moderno, com interferência do positivismo tratando o corpo como máquina para entregar resultados, oprimindo e dominando o SER humano para uma hiperespecialização do saber, com isso gerando um silenciamento do desenvolvimento da corporeidade das pessoas, não tendo espaço para se desenvolver corporalmente em sua cultura e história, assim perdendo o seu espaço de linguagem corporal. Consequentemente, todo esse movimento gerou uma outra fragmentação, entre a escola e o esporte, onde essa perca do desenvolvimento da corporeidade foi parar dentro das escolas, que gerou uma esportivização da Educação Física, onde somente o esporte servia como conteúdo pedagógico e era levado para seu alto rendimento. Os alunos que não conseguisse acompanhar, receberia suas consequências e advertências, com as aulas de Educação Física ocorrendo para disciplinarização e instrumentalização do corpo. Consequentemente, as lacunas de ambas as fragmentações influenciam na Educação Física até os dias de hoje.

Desse modo, é importante reconhecer que as aulas de educação física podem ser uma experiência para romper com essas lacunas, adotando um nova pedagogia que visa a formação integral do Ser, compreendendo-o como “ser-no-mundo", correlacionando toda sua história vivida e sua expressão cultural, com a aprendizagem, se reconhecendo perante a sua corporeidade e desenvolvimento espiritual, em um emaranhado indissociável entre intelecto, corpo e espírito em que se busca uma experiência, transformação e

transcendência para a emancipação. A Educação Física Integral, se fundamenta em uma nova abordagem ao conhecimento e desenvolvimento, onde o educador e o aluno dialogam de maneira horizontal e dialética, oportunizado situações para o autodesenvolvimento, fornecendo espaço para o seu "deixar aprender", onde o estudante consiga se encontrar consigo mesmo, com ambiente, os outros e o mundo, compreendendo assim seus limites e possibilidades da sua essência e da sua realidade. Para que assim seja possível gerar novas experiências e práticas sobre a corporeidade, o conhecimento de diferentes conteúdos, culturas e histórias, permitindo construir o conhecimento, vocação ontológica do "ser mais", se desenvolvendo para o seu "segundo nascimento" espiritual, perante o emaranhamento entre intelecto, corpo e espírito, experiência, trasnformação, transcendência e emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. **Estudos de Psicologia (Campinas),** *[S. l.]*, v. 27, n. 2, 2010. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/7146. Acesso em: 19 ago. 2026.

ARAÚJO, Lísia Costa Gonçalves de et al. Ontologia do movimento humano: teoria do "se-movimentar" humano. **Pensar a Prática,** v.13, n.3, p. 1 - 12, 2010.

CARDINALLI, Ida Elizabeth. Heidegger: o estudo dos fenômenos humanos baseados na existência humana como ser-aí (Dasein). **Psicologia USP,** *[S. l.]*, v. 26, n. 2, p. 249-258, 2015. Disponível em:

https://revistas.usp.br/psicousp/article/view/102402. Acesso em: 8 jul. 2026.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 98, n. 249, p. 428-445, 2017.

DENTZ, René Armand. Corporeidade e subjetividade em Merleau-Ponty. **Intuitio,** *[S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 296-307, 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/intuitio/article/view/4238. Acesso em: 8 jul. 2026.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUTRA, Thiago; MOLL, Jaqueline. Educação Integral e espiritualidade: os benefícios dessa relação para uma formação integral do ser humano. **Revista Prática Docente,** *[S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 97–111, 2017. DOI: 10.23926/rpd.v2i1.48. Disponível em: https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/647. Acesso em: 8 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 1. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra,** 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2026.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Paulo Freire na formação de educadores: contribuições para o

desenvolvimento de práticas crítico-reflexivas. **Educar em Revista,** *[S. l.]*, v. 32, n. 61, p. 55–69, 2016. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47206. Acesso em: 8 jul. 2026.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** ed. Campinas: Papirus, 1994.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito.** Tradução de Paulo Meneses; com a colaboração de Karl-Heinz Efken e José Nogueira Machado. 07. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 08. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

KAHLMEYER-MERTENS, Roberto S. **Heidegger & a educação.** ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudança.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** Edição organizada por Lisa Ullmann. Tradução de Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto; revisão técnica de Anna Maria Barros De Vecchi. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

LYRA, Edgar. Heidegger e a Educação. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação,** [S. l.], v.1, n. 10, p. 33-55, 2008. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/3130. Acesso em: 8 jul. 2026.

MARTINI, Rosa Maria F. Paulo Freire e Heidegger: o essencial é deixar aprender. **Educação Unisinos,** v. 9, n. 1, p. 5-13, 2005.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e "mente".** 22. ed. Campinas: Papirus, 2007.

NOVELLI, Pedro Geraldo. O conceito de Educação em Hegel. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação,** v. 5, n. 9, p. 65-88, 2001. Disponível em: http://issuu.com/revista.interface/docs/09. Acesso em: 8 jul. 2026.

PEREIRA, Ana Maria; CESÁRIO, Marilene; MORTARI, Kátia. Da ginástica ao nascimento da educação física e o advento do racionalismo. **Instituto Politécnico da Guarda,** Guarda, Portugal, v.2, n., p. 154 – 160, 2019.

QUITZAU, Evelise Amgarten. O trabalho na forma de alegria juvenil: a ginástica segundo Johann Christoph Friedrich Guts Muths. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** v. 34, n. 2, p. 359-373, 2012.

SANTOS, Adriana Melquíades dos; CÂMARA, Helder Cavalcante; FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa. Fragmentação dos saberes: um breve olhar sobre a educação física escolar. **REDFOCO,** Pau dos Ferros-RN, v.5, n.1, p. 12-28, 2018. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RDF/article/view/693. Acesso em: 8 jul. 2026.

SURDI, Aguinaldo Cesar; KUNZ, Elenor. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Movimento,** *[S. l.]*, v. 16, n. 4, p. 263–290, 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/16075. Acesso em: 8 jul. 2026.

SURDI, Aguinaldo César; KUNZ, Elenor. O pensamento moderno e a crise na Educação Física. **Roteiro,** *[S. l.]*, v. 32, n. 1, p. 7–36, 2007. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/335. Acesso em: 8 jul. 2026.

---

[1] Graduanda em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2004486136928447

[2] Professora do curso de Educação Física da UFPR, vínculo Graduação e Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutora pelo programa de pós-graduação em Educação Física na UFSC, Mestrado em Educação pela UFBA (2005), Pós graduação em Potenciais da Imagem nas Ciências Humanas (UFBA), Pós graduação em Ensino de Filosofia no Ensino Médio (UFPR), Licenciada em Educação Física (UFBA, 1999), e Filosofia (UFBA, incompleto). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0780819736971992

[3] Mestranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Letras - Inglês (FABRAS-SP). Tem experiência profissional na área de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Ensino Bilíngue, Coordenação Pedagógica e Tutoria em Ensino a Distância. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0411737668668205

[4] Professora do curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Bacharelado em Esporte pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (USP - 2012) com período sanduíche na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (Portugal), mestrado em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp - 2016) e doutorado em Educação Física e Sociedade pela Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas (Unicamp - 2020). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1972028713208884

[5] A cnesfera é a esfera de movimento e/ou espaço pessoal, cujo limites naturais são determinados pelo alcance máximo dos membros do indivíduo ao se estenderem para longe do corpo, mantendo-se a posição (Laban, 1978)