

# **Contribuições de Paulo Freire para a Educação Física escolar**

Renan Santos Furtado<sup>1</sup>

## **Resumo**

O presente estudo apresenta algumas contribuições teórico-conceituais de Paulo Freire para pensar a legitimidade da Educação Física escolar como componente da formação humana ampliada de crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola. Propõe-se analisar a problemática da legitimidade da Educação Física na escola, a partir do aporte teórico-conceitual freireano. O trabalho tem como questão norteadora analisar as contribuições que esse aporte apresenta para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias na Educação Física escolar. Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico de orientação reflexiva, pautado em estudos de Paulo Freire e do campo da Educação Física brasileira. Em termos de apontamentos, o escrito sugere que é possível pensar as colaborações desse educador, ao mesmo tempo, os desafios do tempo presente para a Educação Física escolar nas dimensões ontológicas, epistemológicas e ético-políticas.

## **Palavras-chave**

Paulo Freire. Corpo Consciente. Educação Física Escolar. Legitimidade.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, Brasil; professor DIII-1 na mesma instituição; pesquisador do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ-UFPA). E-mail: renan.furtado@yahoo.com.br.

## **Contributions by Paulo Freire to school Physical Education**

Renan Santos Furtado<sup>2</sup>

### **Abstract**

This study presents some theoretical-conceptual contributions by Paulo Freire to think about the legitimacy of Physical Education at school as a component of the expanded human formation of people of every age who attend school. It proposes to analyze the issue of the legitimacy of Physical Education at school based on Freire's theoretical-conceptual contribution. The work's guiding question is to investigate how this contribution helps the development of emancipatory pedagogical practices in Physical Education at school. Methodologically, it is a theoretical essay with a reflective orientation based on studies by Paulo Freire and the field of Brazilian Physical Education. In terms of notes, the writing suggests that it is possible to think about the collaborations of this educator, at the same time, the challenges of the present time for school Physical Education in ontological, epistemological, and ethical-political dimensions.

### **Keywords**

Paulo Freire. Body Conscious. School Physical Education. Legitimacy.

---

<sup>2</sup> PhD in Education, Federal University of Pará, State of Pará, Brazil; professor DIII-1 at the same institution; researcher at the Advanced Center for Studies in Education and Physical Education (CAÊ-UFGA). E-mail: renan.furtado@yahoo.com.br.

## Introdução

O presente estudo visa discutir o campo da Educação Física com foco nas questões acerca da legitimidade dessa disciplina na escola<sup>3</sup>. Por legitimidade, entende-se não apenas os dispositivos legais que garantem a presença da Educação Física no currículo da Educação Básica, mas também todo um conjunto de discursos e práticas que estabelecem o sentido e a razão de ser da Educação Física na escola brasileira (BRACHT, 1997). Ou seja, leis nacionais e regionais, concepções acerca da Educação Física presentes na formação inicial de professores, organizações curriculares produzidas nas escolas e práticas de escolarização apresentam, direta ou indiretamente, sentidos e finalidades para a Educação Física escolar.

De acordo com Bracht (2019), a Educação Física como atividade/disciplina<sup>4</sup> da escola brasileira tem passado por diversas celemas desde o século XIX, principalmente no século XX, as quais dificultam a inserção dela na qualidade de campo de conhecimento formativo para crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola. Como exemplo, pode-se falar da forte influência do campo esportivo e do ideário do desenvolvimento da aptidão física dos educandos como eixos suleadores das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas brasileiras por um longo período. Sendo assim, quase sempre, a disciplina foi concebida como uma atividade compensatória e de pouca relevância para o processo de escolarização dos estudantes.

Na compreensão de Soares (2000) e Bracht (2019), o fenômeno da não legitimidade da Educação Física na qualidade de componente curricular formativo da educação escolar pode ser melhor entendido a partir da análise histórica das profundas influências de médicos, militares, intelectuais e pedagogos na constituição de um imaginário limitado a respeito do corpo e das práticas corporais na escola. Em síntese, a Educação Física foi idealizada como uma atividade de intervenção no físico – do ponto de vista natural – dos sujeitos, tendo em vista a produção de uma moralidade e conformidade com as pretensões de poder dos grupos

---

<sup>3</sup> Neste estudo, as expressões “campo” e “área” fazem menção à Educação Física como lugar de produção de conhecimento, ramo de intervenção e formação profissional. Com o termo “disciplina”, fala-se especificamente do componente curricular da Educação Básica.

<sup>4</sup> Do ponto de vista legal, a Educação Física alcançou o *status* de disciplina do currículo da escola com a promulgação da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse sentido, cabe lembrar que, até então, a Educação Física era concebida em termos de atividade escolar, e não como uma disciplina curricular. Portanto, a Educação Física compõe o currículo da escola, todavia, na condição de atividade. Tal compreensão tem seu auge legislativo no Brasil com a promulgação do Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971, o qual, no Art.1º, afirma que “a educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (BRASIL, 1971).

dominantes<sup>5</sup>. Nessa condição, o corpo e as práticas corporais ganham a conotação de ferramentas para o processo de controle social dos sujeitos.

No Brasil, foi hegemônica, até a década de 1980, a ideia de que a Educação Física é uma disciplina de segunda classe e de menor *status* dentro da escola, que deveria ser utilizada somente como ferramenta para a educação moral por meio da intervenção na dimensão natural do corpo, ou como mera atividade compensatória e recreativa, capaz de momentaneamente “relaxar” os estudantes que ficavam exauridos do trabalho escolar intelectual presente em disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História etc. (BRACHT; ALMEIDA; WENETZ, 2018)<sup>6</sup>.

Todavia, a partir do final da década de 1970, sendo impulsionada por uma gama de fatores, – por exemplo, o movimento de redemocratização da sociedade brasileira e a organização política de partidos e movimentos sociais progressistas, a constituição de um campo acadêmico suleado não apenas pelos paradigmas das Ciências Naturais, e a emergente presença de referências teóricas no campo, como Karl Marx, Theodor Adorno, Michael Foucault, Jean Piaget e Merleau-Ponty –, a Educação Física construiu o seu movimento de renovação das bases pedagógicas e epistemológicas (BRACHT, 2019). Segundo Vaz (2019), o Movimento Renovador da Educação Física brasileira pode ser entendido como um amplo processo de crítica teórica e de formulação de um conjunto de proposições didático-pedagógicas contrárias a uma lógica de dominação por meio do corpo e das práticas corporais instauradas pelos mecanismos de poder que se manifestavam nas escolas e na produção de conhecimento.

Nesse movimento, dois renomados autores do campo educacional brasileiro emergiram como referências para a reflexão pedagógica, a dizer, Dermeval Saviani e Paulo Freire. O primeiro teve mais impacto na área da Educação Física, e a repercussão e a dimensão do autor podem ser mais bem compreendidas no estudo de Almeida, Bracht e Vaz (2015), que trata sobre a gênese e as interpretações da pedagogia crítica, em especial da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Física brasileira. Pode-se mencionar, também, a notável influência do trabalho de Dermeval Saviani no clássico estudo sobre metodologia de ensino de Educação Física de Soares *et al.* (1992).

Já Paulo Freire esteve presente em formulações que, entre os anos 1980 e 1990, denunciavam os usos instrumentais do corpo, do esporte e das demais práticas corporais na

---

<sup>5</sup> Sobre o projeto moderno/eurocêntrico de educação moral para a coesão e a adaptação social a partir da educação intelectual de base científica e da intervenção na dimensão física/natural dos indivíduos, ler Durkheim (2018).

<sup>6</sup> Como destaca Bracht (2019), hegemonia não quer dizer homogeneidade, pois sempre existiram práticas e processos de resistência a tal lógica.

sociedade brasileira, tal como nos conhecidos trabalhos de Medina (1983) e Kunz (1991, 1994). Em Medina (1983), são os níveis de consciência – consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica – elaborados por Freire (2003a) e toda uma elaboração sobre a natureza dialógica da prática educativa que sustentam a reflexão sobre a consciência da área e do professor de Educação Física em tempos de transformação. Kunz (1991, 1994) faz uso de ideias freireanas, como comunicação, diálogo, problematização, liberdade, transformação etc., para pensar possibilidades didático-pedagógicas de se movimentar e aprender no campo das práticas corporais que transcendam os modos instrumentais e racionalizados construídos historicamente pelo esporte de alto rendimento e todas as outras instituições modernas que influenciaram a Educação Física brasileira.

Neste momento, cita-se Elenor Kunz e João Paulo Subirá Medina, autores com notável impacto no campo acadêmico e no movimento de renovação da Educação Física que fizeram uso de contribuições de Paulo Freire. Certamente, o campo ainda carece de mais estudos que identifiquem as inserções, os usos e as incorporações das ideias freireanas na Educação Física brasileira. Todavia, apesar de todo o movimento crítico instaurado, a crise de legitimidade da disciplina persiste atualmente, sendo, inclusive, intensificada no clima das atuais políticas neoliberais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que veladamente orienta o ensino das práticas corporais para a formação de consumidores na dimensão do privado.

Dentro dessa complexa problemática, este estudo busca revitalizar e analisar as imbricações das ideias e da concepção freireana de educação para pensar a questão da legitimidade da Educação Física na escola. Assim, tem-se a seguinte questão norteadora: que contribuições o aporte teórico-conceitual de Paulo Freire apresenta para o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias na Educação Física escolar?

## **Metodologia e justificativa do estudo**

Do ponto de vista das orientações metodológicas deste estudo, a intenção é pensar as colaborações de Paulo Freire em debates, como: o lugar do corpo na educação, na Educação Física e na concepção de homem e mulher; a concepção de educação e sua mediação com o tema dos saberes e experiências; e o compromisso ético-político de educar para a desconstrução das ideologias dominantes na esfera das práticas corporais. Se fosse necessário traduzir essa reflexão usando termos mais conhecidos nos debates em humanidades, pode-se dizer que se pensaria a potência das ideias freireanas para a Educação Física nas dimensões ontológicas (concepção de sujeito), epistêmicas (conhecimento a ser tematizado) e ético-políticas

(finalidades e sentidos práticos da Educação Física). Para tal, faz-se uso do ensaio teórico de cunho reflexivo (SEVERINO, 2016), com base na constituição de um quadro teórico e argumentativo derivado das obras de Paulo Freire e de trabalhos do campo da Educação Física brasileira. No que diz respeito ao campo conceitual freireano, o presente estudo faz uso de contribuições presentes em Freire (1997, 2003a, 2003b, 2008, 2016) e em Freire e Shor (2021).

Vale destacar que o foco recai em algumas formulações do educador brasileiro que potencializam o debate a respeito da educação escolar, tais como as noções de corpo consciente, educação libertadora, dialogicidade, síntese cultural e dimensão ético-política da educação. Acerca do quadro teórico da Educação Física, optou-se pela exploração de trabalhos que versam sobre a Educação Física escolar e as formas de legitimidade dela na escola brasileira. Desse modo, destaca-se as elaborações de Medina (1983), Soares (2000, 2007) e Bracht (2019).

No âmbito da justificativa deste estudo, pontua-se que as contribuições de Paulo Freire têm sido pouco utilizadas na área da Educação Física, especialmente no campo escolar. Diz-se isso com base na pesquisa de Nogueira *et al.* (2018), que, ao investigar produções sobre Paulo Freire, Educação Física e práticas corporais em bases de dados nacionais e internacionais, considerando textos produzidos em língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola, entre 1990 e 2017, encontraram somente dezenove trabalhos que utilizam conceitos freireanos como centrais. Além da pequena quantidade de textos, chama a atenção o fato de apenas sete pesquisas serem publicadas em revistas da área da Educação Física e somente duas tratarem diretamente sobre a Educação Física escolar (NOGUEIRA *et al.*, 2018). Com base nos dados apresentados, justifica-se o aprofundamento da reflexão a respeito de contribuições de Paulo Freire para a Educação Física escolar na contemporaneidade.

Para dar conta do objetivo e das problemáticas apresentadas até então, divide-se este trabalho em mais três tópicos, além da introdução e desta seção de metodologia. No terceiro, amplia-se a discussão acerca da legitimidade da Educação Física escolar e o lugar do corpo nesse processo. Posteriormente, faz-se o debate sobre as possibilidades de reorientação do sentido da Educação Física escolar a partir de algumas colaborações teórico-conceituais de Paulo Freire. Por último, realiza-se as considerações finais.

### **Corpo, legitimidade e Educação Física escolar**

A ideia de que a Educação Física se encontra em crise foi advogada por Medina (1983). Na ocasião, o autor dizia que seria preciso questionar todas as bases e os pressupostos de orientação biológica, os quais, até então, direcionaram as intervenções pedagógicas da

disciplina. Segundo o autor, a chamada Educação Física convencional, “quando trabalha o corpo, faz isso de maneira fragmentada e não o percebe além dos seus limites biológicos” (MEDINA, 1983, p. 78). Nessa concepção, que foi hegemônica no Brasil no século XIX e em grande parte do século XX, fala-se mais em adestramento do que em educação, pois “o seu conceito básico é que a Educação Física se constitui numa ‘educação do físico’” (MEDINA, 1983, p. 78).

Essas ideias confirmam que, quase sempre, a razão de ser da Educação Física na escola brasileira era respaldada no potencial moralizador do exercício físico e na noção de que seria necessário desenvolver corpos libertos de todas as enfermidades e hábitos que pudessem comprometer a formação do futuro trabalhador, o qual deveria ser moralmente disciplinado e fisicamente preparado para os encargos do trabalho. Segundo Soares (2007), as noções de produtividade, hábitos higiênicos, saúde, raça, moral e ciência são ideários que foram construídos na Europa, entre os séculos XIX e XX, e se fortaleceram no Brasil principalmente por meio das chamadas escolas de ginástica.

Esse aspecto é interessante de ser analisado, uma vez que todo o poder eurocêntrico moderno que tem sido exercido por intermédio de um padrão mundial, – o qual articula a colonialidade do poder (classificação social e distinção entre povos a partir da ideia de raça), o capitalismo (padrão universal de exploração do trabalho), o Estado-nação (forma universal de controle da autoridade) e o eurocentrismo do conhecimento (controle da subjetividade e intersubjetividade) (QUIJANO, 2002) –, necessita, também, de formas de educação do corpo que sejam capazes de moralizar e conformar os sujeitos para a dominação global. Foi nesse sentido que a constituição da Educação Física brasileira se fez com forte influência de um padrão de se exercitar produzido nos modernos estados nacionais europeus, os quais ficaram conhecidos como sistemas ginásticos europeus.

Conforme Soares (2000), por sistemas ginásticos pode-se conceber um conjunto de conhecimentos sistematizados pelo pensamento científico europeu do século XIX que buscava intervir de forma racionalizadora na educação do corpo dos sujeitos. Em termos de influências, é possível identificar, nesse conjunto de conhecimentos e práticas que tiveram forte adesão em países como França, Alemanha, Suécia e Dinamarca, a presença dos preceitos e práticas de médicos – como uma forma hegemônica de conhecimento sobre o corpo –, militares, pedagogos e atividades corporais populares, como o circo. Dessa construção que ocorreu paulatinamente e de modo diferente em cada lugar, surgiram as bases da Educação Física moderna, que foram arbitrariamente transpostas para outras nações, como o Brasil (SOARES, 2000, 2007).

De acordo com Quijano (2010), a corporalidade é o nível decisivo das relações de poder. Nesse sentido, todo o investimento moderno de cuidado, adestramento e formação de indivíduos docilizados se materializa no corpo, visto que:

Na exploração, é o “corpo” que é usado e consumido no trabalho e, na maior parte do mundo, na pobreza, na fome, na má nutrição e na doença. É o “corpo” o implicado no castigo, na repressão, nas torturas e nos massacres durante as lutas contra os exploradores. Pinochet é um nome do que ocorre aos explorados no seu “corpo” quando são derrotados nessas lutas. Nas relações de gênero, trata-se do “corpo”. Na raça, a referência é a “corpo”, a “cor” presume o “corpo”. (QUIJANO, 2010, p. 126).

Tais reflexões ajudam a pensar que as práticas corporais historicamente construídas e utilizadas nas instituições educativas não se encontram alheias aos esquemas de dominação e poder construídos na modernidade. A respeito especialmente da Educação Física no Brasil e da legitimidade dela nas escolas, Bracht (2019) apresenta uma instigante sistematização para a análise dos universos simbólicos de legitimação da disciplina construídos no século XX. Na concepção do autor, munida de toda a herança dos sistemas ginásticos europeus e demais sistematizações oriundas da Europa e dos Estados Unidos, a Educação Física brasileira tem sido marcada por algumas referências e discursos que denotam o seu sentido nas instituições educativas. Para o professor, trabalho/lazer, esporte, saúde e corpo, e movimento são conceitos e, ao mesmo tempo, um conjunto de práticas que têm, durante o século XX, estipulado a finalidade da Educação Física nas escolas.

A respeito da referência da Educação Física ao trabalho, Bracht (2019) sinaliza que tal concepção apresenta influência decisiva dos sistemas ginásticos europeus e das práticas de educação do corpo produzidas na modernidade. Na sociedade brasileira, o discurso de que a Educação Física prepara para o trabalho produtivo e de que o exercício corporal necessita ser tratado aos moldes do trabalho, rígido e desatrelado da teoria, é muito presente durante o século XX, sobretudo entre 1930 e 1970. É fundamental frisar que essa referência ao trabalho é correlata da ideologia burguesa e da generalização da ideia de que as pessoas devem ser socializadas, no sentido de formadas, para o trabalho. Logo, “a escola foi vista no Brasil e alhures, como um *locus* privilegiado para incutir a ética do trabalho” (BRACHT, 2019, p. 53).

Outro ponto que merece menção é que o Estado Novo (1937-1945), de caráter moralizador e racista, também propagou a retórica de preparação física para o trabalho e para a guerra, em um contexto de emergente industrialização, principalmente no sudeste brasileiro. Nessa perspectiva, a exercitação corporal, que, na Educação Física, foi quase sempre tratada

como sinônimo de ginástica e esporte, era pensada e utilizada tendo em vista a moralização do futuro trabalhador (BRACHT, 2019).

Em tal cenário, quando a ênfase se deu ao trabalho, o lazer, compreendido como recreação, foi utilizado como funcional ao trabalho na Educação Física e na sociedade, não como um direito social de pleno acesso para todos, mas na forma de uma atividade compensatória. A Educação Física se aproxima da recreação quando ela atua no controle dos corpos e na contenção dos seus possíveis excessos, que poderiam causar problemas à atividade produtiva. Essa concepção funcional de lazer e da recreação como ferramenta compensatória na Educação Física escolar tem significativa inserção no discurso legitimador da disciplina até a década de 1980 (BRACHT, 2019). Foi desse tipo de prática e concepção de recreação, desprovida de sentido formativo e conteúdo educacional, que se formou, na Educação Física, a tradição das chamadas aulas livres.

Dando prosseguimento à exposição dos universos simbólicos de legitimação da Educação Física brasileira, ainda sob forte influência da lógica do trabalho, Bracht (2019) afirma que o esporte, sobretudo nos meandros das décadas de 1960 e 1970, passou a ter notável impacto na Educação Física escolar, constituindo-se como conteúdo hegemônico da disciplina nesse período. Cabe pontuar que, inicialmente, o esporte era tematizado bem mais na lógica denominada esporte virtuoso, ou seja, como meio de formar a lealdade, a disciplina e a moralidade dos estudantes, sem necessariamente ser tratado com todas as orientações e nuances das práticas do alto rendimento esportivo.

Nos termos de Marinho (2011), esporte e ideologia sempre estiveram muito próximos, ao ponto de se acreditar que, por si só, o esporte educa, o esporte moraliza, o esporte combate o uso de drogas, o esporte é saúde, o esporte forma o sujeito integral. Esse foi o espírito da inserção das práticas esportivas em combinação com as atividades corporais associadas à ginástica na Educação Física escolar na década de 1960.

Soma-se ao discurso moralizador e de formação integral, por via do esporte, o fato de que, especialmente entre 1970 e 1980, passa a circular na sociedade brasileira a ideia de que o esporte de alto rendimento necessita ser praticado nas escolas, seja nas aulas de Educação Física ou nas turmas específicas de treinamento desportivo, que se baseavam na formação de equipes escolares e atletas para competições nacionais e internacionais. Foi nesse período que a Educação Física escolar passou a adotar o discurso oficial das instituições esportivas, fazendo com que a competição e a exclusão dos não aptos, do ponto de vista motor, se tornasse princípio organizacional e didático das aulas. Em tempos de governos militares, o esporte, reduzido somente à prática motora e à supervalorização do valor da competição, passou a ser utilizado

como instrumento de desmobilização social, especialmente da juventude, seja nas escolas ou universidades (BRACHT, 2019).

Além do trabalho/lazer e do esporte, virtuoso e de alto rendimento, Bracht (2019) identifica outra referência que tem sido importante na constituição da legitimidade da Educação Física escolar, a dizer, a conexão com a saúde. Em forte associação com a lógica da ética do trabalho e com o ideário de que o esporte pode desenvolver o indivíduo saudável do ponto de vista biológico, a saúde sempre esteve presente nas representações acerca da Educação Física brasileira, desde a consolidação das políticas higienistas para o controle do corpo social no século XX até a efetivação delas no corpo dos estudantes por intermédio dos sistemas ginásticos europeus implementados nas aulas de Educação Física.

A ideia de que a Educação Física, por meio de um conjunto de exercícios, gera saúde foi muito forte no século XX e se revitalizou no século XXI. A partir dos diversos dispositivos midiáticos e mercadológicos que, cada vez mais, propagam um estilo de vida ativo e saudável, que deve ser buscado como responsabilidade do indivíduo e não como direito social, assistimos à constituição de subjetividades e sujeitos induzidos a pensar que a saúde é somente uma condição individual e não o resultado de processos coletivos que dizem respeito à condição dos sujeitos para o acesso aos direitos sociais básicos e condições dignas de vida. Nesse momento, pode-se dizer que uma aproximação das leituras freireanas ajudam a pensar a saúde e o direito ao esporte e demais práticas corporais como uma luta contra o sistema neoliberal fatalista, o qual visa eternizar a ideia do indivíduo passivo, consumidor, sem direitos sociais, políticos e civis e como único responsável por sua pobreza e condição de opressão (FREIRE, 2008).

Como último elemento que, segundo Bracht (2019), forma o universo legitimador da Educação Física escolar brasileira no século XX, o autor aborda algumas significações a respeito do corpo e do movimento na escola brasileira. Principalmente na primeira metade desse século, o discurso sobre o corpo em geral foi orientado pelos paradigmas das ciências biológicas, devendo ser preparado para o trabalho. Desse modo, a ideia de controle social e do comportamento dos indivíduos encontrava nas práticas ginásticas e no esporte de alto rendimento as vias mais adequadas para a sua efetivação. De acordo com Bracht (2019, p. 132):

Nessa perspectiva, o movimento (corporal) também era entendido como o realizado por um organismo biológico. As expressões “atividades físicas” e “exercícios físicos” cunhadas e utilizadas nesse discurso, estão historicamente ligadas e comprometidas com um entendimento de corpo baseado na Biologia; estão comprometidas com a ideia de que o nosso corpo (o humano) pertence ao mundo da natureza e que, portanto, obedece a leis naturais possíveis de serem descobertas pela ciência.

Cabe destacar que todo esse universo simbólico de legitimação instaurado no século XX, de certa forma, ainda se encontra presente nas instituições educativas, corroborando uma produção de sentido da Educação Física escolar que não a concebe como disciplina formativa e campo de conhecimento impreterível para a formação das crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola. Sendo assim, toda a lógica da Educação Física escolar tem sido elaborada dentro da perspectiva do “exercita-se para”, quer dizer, exercita-se para a saúde, para o trabalho, para formar o caráter, para a formação integral etc. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), e não sob o princípio de que existe um conhecimento a respeito do universo das práticas corporais que necessita ser socializado nas instituições educativas de modo crítico, criativo e reflexivo.

Aliás, os sentidos e os universos simbólicos de legitimação da Educação Física se encontram cada vez mais pulverizados na contemporaneidade. Ao observar as recentes políticas educacionais, como a BNCC (BRASIL, 2018) e a Reforma do Ensino Médio, instituída pela lei nº 13. 415 (BRASIL, 2017), percebe-se que o espírito neoliberal privatista e de esvaziamento do sentido formativo da Educação Física e de outros campos de conhecimento está presente nesses documentos, aspecto que já era anunciado por Freire (2008) em Pedagogia da Autonomia. Na BNCC, o discurso da saúde e do lazer é revitalizado, agora com os termos saúde/cuidado com o corpo e lazer/entretenimento, que dizem respeito aos objetivos da formação a partir das práticas corporais na escola – formar para e a partir do entretenimento e cuidado com o corpo. Na Reforma do Ensino Médio, a Educação Física e outras disciplinas, como Artes, Filosofia e Sociologia, foram concebidas como espaço de estudos e práticas, não tendo o mesmo *status* que possuem as disciplinas de Português e Matemática.

Com vistas a ampliar a reflexão e apresentar possibilidades para uma reorientação da legitimidade e dos sentidos da disciplina na escola, no próximo tópico, apresenta-se algumas contribuições de Paulo Freire para pensar a Educação Física e o ensino das práticas corporais na contemporaneidade.

### **Contribuições de Paulo Freire para a Educação Física escolar**

No tópico anterior, discutiu-se formas históricas e contemporâneas de legitimidade da Educação Física, que, na verdade, não a concebem como campo de conhecimento impreterível na formação de crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola. Todavia, a ideia de legitimidade carrega a possibilidade de pensarmos sobre argumentos, discursos e práticas que sustentam um outro lugar e uma nova função para a disciplina na escola. Por essa razão,

acredita-se que as contribuições de Paulo Freire ajudam a refletir aspectos relacionados à concepção de homem e mulher que se pretende formar na escola, em geral, e na Educação Física, em particular, a questão epistemológica do conhecimento a ser tratado na disciplina e as nuances ético-políticas no campo das práticas corporais, na mediação entre escola e sociedade.

Historicamente, a educação tem ocorrido com base em um pressuposto moderno/eurocêntrico de cisão entre corpo e mente. Como mencionado anteriormente, a partir de Medina (1983), a Educação do Físico quase sempre foi concebida na escola como pólo antagônico à educação intelectual – da consciência. Tal pressuposto se assenta no processo histórico de divisão social do trabalho, que generalizou a noção de que a atividade intelectual possui mais valor do que a corporal<sup>7</sup>. Essa compreensão reduzida de sujeito, e, conseqüentemente, de educação, tem sustentado o não lugar e o menor *status* de disciplinas como Artes e Educação Física nos currículos escolares. Nóbrega (2005, p. 606) realiza uma densa crítica a todo esse pressuposto que desatrela o corpo e a expressão corporal da reflexão e aprendizagem, pois “a cognição emerge da corporeidade, expressando-se na compreensão da percepção como movimento e não como processamento de informações. Somos seres corporais, corpos em movimento”.

No campo educacional, Freire (1987) apresenta uma concepção de homem e mulher que supera a clássica definição de que existe uma parte de nós destinada para o pensar e outra para o fazer. Para o autor, somos um corpo consciente, na medida em que vivemos as tensões e as contradições da realidade de corpo inteiro, ou seja, repletos de pensamento, emoção, razão, corporeidade, expressão, cognição etc. Com o conceito de corpo consciente, Freire (1987, p. 51) frisa que a nossa consciência se constitui na materialidade das relações sociais, não sendo alguma coisa isolada das nossas formas de sentir o mundo, já que “os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade”.

Freire (2016) amplia a reflexão a respeito da noção de corpo consciente como possibilidade de compreender o humano de modo não dicotômico. De acordo com o autor, a forma como nos relacionamos com o mundo e com os objetos necessita considerar que somos corpos conscientes. Como corpos conscientes, somos capazes de imbricar sensibilidade e

---

<sup>7</sup> Apesar dos inegáveis avanços de, já no século XIX, falarem em educação politécnica e tecnológica, Marx e Engels (2011, p. 85) também pensavam a educação intelectual como um eixo diferente da Educação Física, como constata-se no trecho a seguir: “Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual; 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais”.

racionalidade no ato de aprender, até o ponto de refletirmos acerca da possibilidade de sermos críticos não somente no pensar, mas com o corpo: “já disse que conheço com meu corpo inteiro: sentimentos, emoções, mente crítica” (FREIRE, 2016, p. 174).

Com essa última citação, torna-se evidente que essa ampliada concepção do humano proposta por Freire desemboca em uma reorientação e descentramento de todo o debate pedagógico que historicamente tem pensado o ser humano em termos de uma racionalidade incorpórea. Sendo assim, a educação libertadora e problematizadora, que contesta todas as formas bancárias, mecânicas e não dialógicas de ensinar e de aprender, necessita partir do homem como corpo consciente. Nas palavras de Freire (1987, p. 38),

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada no mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Para a Educação Física e sua pretensão de legitimidade na escola, de modo crítico, reflexivo e dialógico, interessa pensar o corpo para além de uma instância natural (biológica), isto é, como uma condição do humano não desatrelada dos processos de pensar e que revela toda a sua complexidade. Como corpos conscientes programados para aprender (FREIRE, 2016), precisamos pensar a Educação Física e os saberes dela no plano da comunicação e a inter-relação entre sujeitos com o mundo em busca de emancipação. Aliás, esse era, em parte, o projeto de Kunz (1991, 1994) para a Educação Física, ou seja, propor possibilidades críticas e relacionais de movimento no plano da comunicação entre sujeitos.

Cabe dizer que, além de condição humana para homens e mulheres, ou seja, somos corpos conscientes, em Freire (2016), essa noção se conecta às formas de aprendizagem, dado que aprendemos de corpo inteiro. De acordo com Gonçalves (2019), a noção de corpo consciente, que aparece pela primeira vez, na obra de Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, trabalho icônico publicado em 1968, primeiramente fora do Brasil, apresenta diferentes sentidos no decorrer da construção teórica do autor. Durante os anos 1970 e 1980, o conceito faz menção ao ser humano em geral, que não seria somente uma consciência encarnada em um corpo, mas um corpo consciente que experiencia o mundo de modo singular, “nesse caso, a experiência do corpo consciente é intransferível” (GONÇALVES, 2019, p. 133). Outro enfoque, aprofundado a partir dos anos 1990 por Freire, refere-se à noção de corpo consciente como modo de

pertencimento social e possibilidade cognoscente, imbricando-se em relações profundas de aprendizagem.

Bracht (2019), ao revitalizar o debate crítico em Educação Física e os universos simbólicos de legitimação da área, em especial aquele atrelado ao corpo e ao movimento, sugere que, agora, é preciso superar a ideia de que a criticidade é algo oriundo somente da cognição. Para isso, reforçando a noção de corpo consciente, necessita-se construir perspectivas educativas em que o ser crítico, dialógico, reflexivo e transformador perpassa necessariamente pelo corpo. Do mesmo modo que Foucault (1998) e Quijano (2010), Freire (2008) já assinalava que a dominação burguesa ocorre diretamente na condição corporal dos sujeitos. Por essa razão, os processos de libertação necessitam reorientar os seus modos de compreender o corpo.

Vale frisar que a noção de corpo consciente de Freire, que se aponta, neste estudo, como possibilidade emancipatória para o campo da Educação Física escolar, difere radicalmente de algumas construções teóricas que tematizam o corpo, presentes na área da Educação Física desde os anos 1980, sejam elas de orientação fenomenológica ou do âmbito da psicologia piagetiana. Por exemplo, a clássica elaboração de João Batista Freire (1989) trabalha com a ideia de educação de corpo inteiro e formação integral com foco nas condutas motoras que podem ser desenvolvidas a partir da atividade lúdica nas aulas de Educação Física. Contudo, apesar das inegáveis contribuições da referida obra para o fazer prático de professores de Educação Física que atuam principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a proposta de educação de corpo inteiro do autor apresenta limites na própria perspectiva psicologizante e individualista da aprendizagem e educação do corpo. Em Paulo Freire, o corpo é entendido em sua dimensão social, sendo o lugar da experiência da opressão e da possível libertação dos sujeitos, por isso mesmo, torna-se corpo consciente situado na história das lutas sociais, e não somente alguma coisa que se manifesta em situações particulares de aprendizagem e vivências motoras.

O estudo de Martins e Nogueira (2021) visou materializar uma pedagogia do corpo consciente na Educação Física escolar a partir da proposição de unidades temáticas para as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com os autores, o corpo consciente pode ser tematizado como objeto de conhecimento nas aulas de Educação Física, imbricando-se com o universo das práticas corporais, saúde e lazer. Na proposta apresentada, que foi também materializada em aulas remotas no Ensino Médio, no ano de 2021, a partir de uma aproximação com a organização do conhecimento das práticas corporais na BNCC (BRASIL, 2018), propõe-se que o corpo consciente seja tematizado por meio de dois grandes eixos, a dizer: organização interna do corpo consciente (questões de cuidado com o corpo, anatomia,

diversidade, imagem corporal, distúrbios e capacidades físicas) e dimensão social do corpo consciente (questões de mídia, redes sociais, corpo e realidade local e mundial, corpo consciente de matrizes africanas e indígenas). Nesse estudo, é interessante notar que os autores conseguiram superar os limites neoliberais e reducionistas da BNCC, propondo uma elaboração didática que a transcende, na medida em que o conceito de corpo consciente passa a ser a base para a organização do ensino dos conhecimentos relacionados à Educação Física na escola.

Acredita-se que a contribuição freireana a respeito da noção de corpo consciente e da educação libertadora e dialógica, em sentido amplo, ajuda não somente a área da Educação Física, mas todo o campo da educação a fazer uma inflexão nas suas formas de entender a prática educativa. Além disso, essa concepção de humano e educação em interface com a noção de corpo consciente sugere a possibilidade do trabalho interdisciplinar e dialógico, na escola, entre todos os campos de conhecimento, que, de uma forma ou outra, tratam do ser humano em sua relação como corpo consciente com o meio social e natural.

Derivada da contribuição do conceito de corpo consciente e da compreensão ampliada de educação de Freire, acredita-se que a discussão epistêmica do autor a respeito do conhecimento a ser tematizado nas práticas educativas libertadoras pode ajudar a superar algumas das imprecisões presentes nos campos da Educação e Educação Física. Em geral, duas grandes teses circulam no debate pedagógico acerca da relação entre escola e conhecimento. A primeira, que tem adeptos tanto no campo conservador como no das pedagogias críticas, acredita que a escola é o espaço de socialização do conhecimento científico, da chamada cultura erudita em contraposição à cultura popular. Uma outra, mais conectada com os setores progressistas e democráticos, defende a ideia de conhecimento local, isto é, o conhecimento popular, identificado com os diferentes grupos sociais e contextos culturais como resistência às imposições arbitrárias do chamado conhecimento científico e erudito.

A partir de Freire (1987), há a possibilidade de se falar em síntese cultural, quer dizer, em um conhecimento que parte da cultura, experiências e modos de vida dos sujeitos, mas que não nega a possibilidade e a necessidade de reflexão sobre outros saberes. Para além do localismo irrefletido e do universalismo abstrato de tendência homogeneizadora, Freire (1987, 2003b, 2008, 2016) defende a ideia de contextualização do conhecimento. Por exemplo, se em um determinado momento, o educador está discutindo com os estudantes as categorias trabalho e cultura, as quais certamente existem como condição existencial nos mais diferentes lugares, em uma perspectiva de contextualização e diálogo com os educandos, a reflexão necessita partir das experiências e formas concretas do trabalho e cultura presentes nos modos de vida dos educandos. Isso não quer dizer que os estudantes não possam e não devam conhecer outras

formas e relações de trabalho e cultura produzidas pelo conjunto da humanidade em outras relações tempo e espaço. Porém,

Pensar que é possível a realização de um tal trabalho em que o contexto teórico se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu contexto concreto só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz indiferentemente do e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola. E não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre contexto concreto e contexto teórico. O ensino dos conteúdos não pode ser feito, a não ser autoritariamente, vanguardistamente, como se fossem coisas, saberes, que se podem superpor ou justapor ao corpo consciente dos educandos. Ensinar, aprender, conhecer não têm nada que ver com essa prática mecanicista. (FREIRE, 2016, p. 99).

Na concepção de Freire (1987, 2008, 2016), a educação é entendida como a prática de mediação entre conhecer melhor o que se vivencia no contexto prático, conhecer o que não se conhece e, posteriormente, o ato de produzir novos conhecimentos. Do ponto de vista dialógico, a educação é sempre um processo conjunto – sujeitos, conhecimento e mundo – de comunicação e produção de compreensão acerca dos objetos estudados. Contudo, nesse processo de produção de compreensão, do mesmo modo que corpo e mente não se separam, não existe justaposição e nem hierarquia entre conhecimento científico e cultura popular, mas mediação, diálogo e reflexão acerca de todos os saberes que compõem a historicidade da experiência humana transformadora e criativa com o mundo.

Freire (2003b) assevera a necessidade de trato com os conhecimentos produzidos pela humanidade nos seus mais diferentes contextos. O saber da experiência não é inferior, bem como o rigoroso saber intelectual não é a única forma de conhecimento válido para a escola. Na verdade, “este saber tão desdenhado, ‘saber da experiência feito’ tem de ser o ponto de partida de qualquer trabalho de educação popular orientado no sentido da criação de um conhecimento mais rigoroso por parte das massas populares” (FREIRE, 2003b, p. 59).

Sendo assim, acredita-se que a reflexão freireana sobre a relação entre conhecimento e educação permite defender uma Cultura Corporal de Movimento<sup>8</sup> contextualizada nas experiências e contextos práticos dos educandos. Quer dizer, os seres humanos jogam, brincam, lutam, praticam esportes e outras formas de exercitação corporal dos mais diferentes modos e com as mais variadas intencionalidades. Por esse ângulo, a tarefa da escola é oportunizar um

---

<sup>8</sup> Termo utilizado por Bracht (2019) para fazer menção ao objeto de estudo da Educação Física na escola. A Cultura Corporal de Movimento pode ser entendida como um conjunto de manifestações/expressões corporais produzido e reconstruído histórica e diariamente pelo conjunto da humanidade nos mais diferentes contextos culturais, políticos, sociais e econômicos.

conjunto de experiências reflexivas com as mais variadas práticas corporais da Cultura Corporal de Movimento, com o intuito de fazer com que os educandos compreendam as relações de poder presentes neste universo e as possibilidades libertadoras do corpo e do movimento. Para isso ser efetivado, precisa-se da experiência atrelada ao conceito, o que fatalmente nos aproxima novamente da noção freireana de corpo consciente.

Em nosso entendimento, a ideia de Cultura Corporal de Movimento contextualizada apresenta importantes indicativos práticos para o campo escolar. Assim, para além de selecionar-se uma determinada prática corporal para ser ensinada, levando em consideração somente o seu local de origem, faria mais sentido, do ponto de vista do legado freireano, considerar-se a maneira como determinado fenômeno é compreendido e produzido em cada contexto sociocultural para, desse modo, a partir de certa concretude das experiências dos educandos, propor reflexões e aprendizagens que demonstrem como cada conhecimento se manifesta globalmente. Logo, torna-se fundamental tratar das relações de poder e dominação que estão presentes no âmbito das práticas corporais, sejam elas manifestadas em nossos contextos locais ou em “outros lugares”.

Como terceira contribuição de Freire para a Educação Física escolar, é válido pensar a dimensão ético-política do ensino das práticas corporais. Como as práticas corporais estão inseridas nos mais variados contextos e disputas de poder, uma reflexão ampliada, dialógica e crítica a respeito desse campo não pode conceber o objeto de estudo da Educação Física como um conjunto de movimentos e técnicas que deve ser apenas transmitido para os educandos. Caso essa seja a opção, ainda paira no campo da Educação Física convencional criticada por Medina (1983).

Em Freire, atrelada às dimensões técnico-científica e humana do ensino dos conteúdos culturais, há, também, uma ampla reflexão sobre a natureza política do ato de educar e sobre os usos ideológicos dos mais diferentes conhecimentos. Grosso modo, não se pode esquecer que os conhecimentos são produzidos e vinculados socialmente por sujeitos que possuem classe social e defendem interesses político-econômicos. Como ação política a favor dos oprimidos e subalternizados, a educação libertadora é, por vocação, uma prática de desmistificação da ideologia dominante. Assim, “cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante” (FREIRE; SHOR, 2021).

Para a Cultura Corporal de Movimento, interessa pensar que o ensino das práticas corporais, que perpassa pela consideração da nossa condição de corpo consciente e pela dimensão epistêmica de contextualização desse conhecimento, precisa produzir compreensão

crítica sobre as diversas ideologias e usos das práticas corporais, da saúde e do corpo produzidas e vinculadas pela sociedade contemporânea. É nessa sociedade que a saúde tem sido colocada como ideal de consumo; que o corpo tem sido reduzido a um conjunto de órgãos, devendo se submeter a certos padrões e estereótipos de beleza; que o esporte e outras práticas corporais têm sido utilizados para a proliferação do individualismo e da racionalidade neoliberal, a qual propaga que somente o esforço e o mérito podem fazer com que as pessoas modifiquem as suas condições de vida, tornando-se, por exemplo, atletas famosos ou influenciadores digitais no campo esportivo.

Se, de fato, a nossa opção for pela educação libertadora, isso significa que buscaremos formar sujeitos no âmbito das práticas corporais para além da racionalidade neoliberal que propaga o corpo como empresa e meio para o consumo. Essa educação reflete uma posição ético-política a favor do humano e não do capital, gerando a demanda de o professor se portar como um intelectual que constrói a sua prática emancipadora no âmbito da cultura corporal (NOGUEIRA *et al.*, 2021). Ressalta-se que Freire (2008, 2016) já denunciava a incongruência entre o projeto fatalista, pragmático e cínico do neoliberalismo e a real formação do humano. No tempo presente, nosso desafio ético-político progressista, nos campos da Educação Física e Educação, perpassa pela crítica radical de todas as expressões do neoliberalismo que falam em saber pragmático, flexível e utilitário.

### **Considerações finais**

Neste estudo, buscou-se sistematizar algumas reflexões iniciais acerca de possíveis contribuições teórico-conceituais para o campo da Educação Física escolar a partir de Paulo Freire. Do diagnóstico de que a disciplina historicamente tem estado presente na escola por meio de um universo simbólico de legitimação que a deprecia e a coloca na condição de “campo de conhecimento” de menor *status*, acredita-se que uma releitura de Paulo Freire pode ajudar na tarefa de formular argumentos e proposições didático-pedagógicas que vinculem e reorientem a Educação Física e a escola para uma direção contrária das atuais imposições do campo das políticas educacionais e das próprias teorias pedagógicas.

Nessa perspectiva, apresentou-se três contribuições de Paulo Freire para o campo da Educação Física escolar, que definimos como colaborações nos âmbitos ontológico (concepção de homem e mulher, e educação), epistemológico (conhecimento a ser tematizado) e ético-político (finalidade e implicações ideológicas do ensino das práticas corporais). Por tal ponto de vista, tais reflexões podem revitalizar a Educação Física escolar na medida em que a

legitimidade dela será pensada em conexão aos interesses da própria escola e de uma educação libertadora, dialógica, reflexiva e ampliada.

No limite, trata-se de pensar em práticas pedagógicas na Educação Física escolar que considerem a nossa condição de corpo consciente, valorizando diferentes manifestações da Cultura Corporal de Movimento, tendo como horizonte a superação de práticas excludentes no cotidiano da escola, referenciando-se em uma concepção ético-política de educação a favor da justiça social e emancipação humana.

Por fim, é importante frisar que há consciência dos limites e das possíveis imprecisões das problematizações e apontamentos iniciais realizados. Por isso, cabe ao campo da Educação Física como um todo continuar investindo em estudos que pensem a disciplina em particular e a área como um todo em termos críticos. Para isso, Paulo Freire é, certamente, indispensável.

## Referências

ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V.; VAZ, A. F. Educação Física, pedagogia crítica e ideologia: gênese e interpretações. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 317-331, abr./jun. 2015. DOI 10.22456/1982-8918.49023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/49023>. Acesso em: 17 out. 2022.

BRACHT, V. **A Educação Física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, V.; ALMEIDA, U.; WENETZ, I. (org.). **A Educação Física escolar na América do Sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: Editora CRV, 2018.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de

28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

DURKHEIM, É. **A educação moral**. São Paulo: Edipro, 2018.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GONÇALVES, L. Corpo(s) consciente(s). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.p. 112-113.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929>. Acesso em: 17 out. 2022.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

MARINHO, V. **O esporte pode tudo**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, R. M.; NOGUEIRA, P. H. S. A tematização sobre o corpo consciente na Educação Física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. **Rev. Ed. Popular**,

Uberlândia, p. 259-276, set. 2021. DOI 10.14393/REP-2021-61769. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61769>. Acesso em: 17 out. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papyrus, 1983.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. DOI 10.1590/S0101-73302005000200015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5CV6czxDQfbXBJ9xNCmgjj/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2022.

NOGUEIRA, V. A. *et al.* A influência do pensamento freireano na Educação Física escolar: perspectivas contra-hegemônicas de pesquisa e ensino. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 3, p. 142-163, set./dez. 2021. DOI 10.14393/REP-2021-61998. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61998>. Acesso em: 17 out. 2022.

NOGUEIRA, V. A. *et al.* Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265-1280, out./dez. 2018. DOI 10.22456/1982-8918.85020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/85020>. Acesso em: 17 out. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, 2002. DOI 10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 17 out. 2022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

SOARES, C. L. Notas sobre a educação no corpo. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 16, p. 43-60, 2000. DOI 10.1590/0104-4060.205. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/633JkHxZ8fQF6XfdQwT3dNp/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2022.

VAZ, A. F. Certa herança marxista no recente debate da educação física no Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, jan./dez. 2019. DOI 10.22456/1982-8918.96236. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/96236>. Acesso em: 17 out. 2022.

Submetido em 5 de março de 2023.

Aprovado em 31 de março de 2023.