

Paulo Freire e Educação Física escolar: contribuições para a sistematização do conhecimento a partir do ciclo gnosiológico

Lucas Ribeiro Bastos¹, Renan Santos Furtado²

Resumo

Desde 1980, a Educação Física escolar no Brasil enfrenta um processo de crítica e reconstrução, motivado pela necessidade de superar abordagens mecanicistas e tecnicistas que reduziam o ensino à mera repetição de gestos motores. Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire emergiu como referência fundamental para a ressignificação curricular. O presente estudo, de natureza ensaística, teve como objetivo analisar as fases do ciclo gnosiológico de Paulo Freire e sua aplicabilidade para a construção de currículos em Educação Física que considerem as vivências concretas dos estudantes na mediação com uma práxis educativa crítica. Os resultados apontaram que a análise da categoria “ciclo gnosiológico” evidenciou a relevância da articulação entre experiência concreta, reflexão e ação transformadora, indicando possibilidades pedagógicas para que a Educação Física escolar se configure como espaço de construção crítica do conhecimento. Conclui-se, portanto, que o legado de Paulo Freire oferece subsídios teóricos e metodológicos potentes para a construção de um currículo de Educação Física comprometido com a transformação social e com a valorização da cultura corporal.

Palavras-chave

Educação Física escolar. Paulo Freire. Currículo. Ciclo gnosiológico.

¹ Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Pará, Brasil. E-mail: lucsrib9@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, Brasil; professor na mesma instituição. E-mail: renan.furtado@yahoo.com.br.

Paulo Freire and school physical education: contributions to the systematization of knowledge based on the gnosiological cycle

Lucas Ribeiro Bastos¹, Renan Santos Furtado²

Abstract

Since 1980, school physical education in Brazil has undergone a process of critique and reconstruction, motivated by the need to overcome mechanistic and technicist approaches that reduced teaching to the mere repetition of gestures. In this perspective, Paulo Freire's thinking emerged as a fundamental reference for curricular re-signification. This study, of an essayistic nature, aimed to analyze the phases of Paulo Freire's gnosiological cycle and its applicability to the construction of physical education curricula that consider the concrete experiences of students mediated with a critical educational praxis. The results indicated that the analysis of the category "gnosiological cycle" highlighted the relevance of articulating concrete experience, reflection, and transformative action, indicating pedagogical possibilities for school physical education to be configured as a space for the critical construction of knowledge. It may be concluded, therefore, that Paulo Freire's legacy offers powerful theoretical and methodological support for the development of a physical education curriculum committed to social transformation and to the appreciation of body culture.

Keywords

School physical education. Paulo Freire. Curriculum. Gnosiological cycle.

¹ Graduated in Physical Education, Federal University of Pará, State of Pará, Brazil. Email: lucsrib9@gmail.com.

² Doctor in Education, Federal University of Pará, State of Pará, Brazil; professor at the same institution. Email: renan.furtado@yahoo.com.br.

Introdução

Desde o início da década de 1980, a Educação Física enfrenta um intenso processo de autocrítica que expôs a fragilidade das aulas voltadas quase que exclusivamente para o domínio técnico e psicomotor do movimento. Autores como Dieckert, Kurz e Brodtmann (1985), bem como Ferreira (1984), denunciaram o caráter mecanicista de aulas que privilegiavam a repetição de gestos em detrimento de processos afetivos, comunicativos e de construção da autonomia dos estudantes, reivindicando, em seu lugar, uma abordagem pedagógica que valorizasse a dimensão lúdica e as experiências corporais como ponto de partida para a construção do saber.

Na esteira dessas críticas, a segunda metade dessa década vivenciou o surgimento de propostas ancoradas no materialismo dialético, defendidas por Bracht (1987) e Castellani Filho (1988), para quem a efetiva democratização da disciplina se alcançaria somente se fosse pensada e praticada em sintonia com os movimentos sociais mais amplos de transformação do capitalismo. Nesse contexto, se consolidaram as perspectivas culturalistas de objeto de conhecimento da Educação Física, concebidas como patrimônio histórico e cultural da humanidade, cujas manifestações – ginásticas, esportes, jogos, danças e lutas – deveriam ser sistematizadas e problematizadas na escola de modo análogo às outras áreas do conhecimento.

Apesar do vigor desse discurso crítico, pesquisas fenomenológicas realizadas por Moreira (1991) revelaram que, na prática cotidiana, as aulas de Educação Física continuavam marcadas por posturas autoritárias, pela ênfase na competição em detrimento da cooperação e por uma visão do corpo como simples máquina de rendimento. O mesmo “conteúdo” era repetido ano após ano, sem qualquer progressão lógica ou adaptação ao desenvolvimento motor ou cognitivo dos estudantes, enquanto as aulas permaneciam submetidas a fatores burocráticos e climáticos que limitavam sua efetividade.

Esse descompasso evidenciou a urgência de repensar não apenas os conteúdos, mas, sobretudo, a organização e a sequência didática, de modo a garantir coerência entre referência teórica, formação docente e prática pedagógica intencionalmente estruturada. Apesar da construção de múltiplos estudos teóricos e da divulgação de orientações curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), persistem no cotidiano da Educação Física escolar uma série de práticas nas quais os temas da cultura corporal são tratados aleatoriamente, sem a devida progressão lógica e coerência com objetivos educativos. Por fim, permanece, em grande medida, o problema da ausência de organização curricular e sistematização dos conhecimentos (Bracht; Almeida; Wenez, 2018; Furtado, 2025).

Inspirando-se nas propostas de Daolio (1996), alguns pensadores – como a professora Suraya Cristina Darido e o professor Marcos Garcia Neira – defendem a ideia de que a Educação Física deve partir do repertório corporal dos próprios educandos, ou seja, por meio de jogos tradicionais, brincadeiras, danças e ginásticas. Em seguida, devem ser transformados em conhecimento organizado, crítico e autônomo acerca da cultura do movimento, valendo-se, para isso, de articulações didáticas que combinem vivência lúdica, reflexão crítica e comunicação intencional (Resende; Soares, 1996).

A partir da década de 1980, a Educação Física escolar foi fortemente impactada pelas teorias educacionais críticas, que buscaram romper com o tecnicismo dominante e recolocar a prática pedagógica em diálogo com as questões sociais, históricas e políticas mais amplas da sociedade. Nesse contexto, a incorporação dos pensamentos de Freire (1987) se tornou central para a renovação epistemológica e didática da área. Sua pedagogia da libertação, pautada na problematização, no diálogo e na conscientização, ofereceu fundamentos para se pensar a Educação Física não apenas como treinamento físico ou aplicação de técnicas motoras, mas como espaço de produção de sentidos, linguagem do corpo e prática cultural atravessada por valores, conflitos e ideologias.

Freire (1921-1997), educador pernambucano de projeção mundial, construiu uma teoria educacional marcada pela não dicotomização entre ação e reflexão, pela valorização do saber dos oprimidos e pela luta por uma educação comprometida com a emancipação humana. Sua crítica à educação bancária e a proposta de uma educação problematizadora tornaram-se referências para diferentes áreas do conhecimento, inclusive para a Educação Física. Diversas abordagens pedagógicas críticas da área, como as pedagogias crítico-superadora (Soares *et al.*, 1992) e crítico-emancipatória (Kunz, 1994), inspiraram-se direta ou indiretamente no legado freireano para propor uma prática pedagógica que parta da cultura corporal dos educandos, promova a leitura crítica do mundo e do movimento e contribua para a formação de sujeitos autônomos, conscientes e historicamente situados de suas realidades existenciais. A presença de Freire (1987) na Educação Física, portanto, não é apenas simbólica, mas importante, oferecendo encaminhamentos teóricos e políticos para a construção de uma disciplina verdadeiramente educativa.

Nesse horizonte, Freire (1987) ocupa lugar central ao oferecer um paradigma libertador que rompe com o modelo “bancário” de ensino e redefine o papel do professor como mediador de processos dialógicos nos quais educador e educando constroem conhecimento a partir de vivências concretas. Desse modo, na Educação Física, essa perspectiva implica abandonar a simples imitação mecânica de padrões motores, para, assim, deslocar o foco para as intenções

presentes nos movimentos, reconhecendo o educando como sujeito ativo de sua aprendizagem e valorizando suas experiências corporais e culturais como conteúdo pedagógico legítimo.

Nesse sentido, o ciclo gnosiológico / do conhecimento freireano trata-se da apropriação crítica daquilo que os estudantes supostamente têm conhecimento, depois, aprende-se o novo – aquilo que não sabem – e, por último, surge a possibilidade de apreensão e produção de novos conhecimentos, que percorre a experiência concreta, a reflexão teórica e a práxis crítica. Nessa proposta, oferece-se um roteiro para integrar teoria e prática na área, abarcando suas dimensões históricas, culturais e sociais.

No âmbito da justificativa deste estudo, pontuamos que as contribuições de Freire (1987; 1996) têm sido pouco utilizadas na área da Educação Física, especialmente no campo escolar. Isso é afirmado com base na pesquisa de Nogueira *et al.* (2018), que, ao investigar produções sobre 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 19 trabalhos que utilizam conceitos freireanos como centrais. Além da pequena quantidade de textos, é curioso o fato de apenas sete pesquisas serem publicadas em revistas da área da Educação Física, enquanto somente duas delas tratam diretamente sobre a Educação Física escolar (Nogueira *et al.*, 2018).

O estudo de Furtado (2023) sinaliza para a viabilidade de se vislumbrar significativas contribuições de Paulo Freire (1987) para a Educação Física escolar para além daquelas empreendidas nos meados das décadas de 1980 e 1990. De acordo com o autor, existe a possibilidade de se explorar trabalhos e categorias conceituais de Freire pouco tematizadas na Educação Física brasileira, como a noção de corpo consciente, a dimensão cultural do conhecimento e a questão da politicidade do ato de educar (Furtado, 2023).

Em nossa compreensão, a partir da reflexão de Freire (1987) acerca do ciclo do conhecimento, emergem reflexões sobre a necessidade de romper com estruturas fragmentadas de ensino, nas quais o “conteúdo” se repete sem contemplar uma sequência coerente. Compreende-se que uma progressão efetiva na Educação Física escolar deve integrar as dimensões motora, cognitiva e sociocultural, criando diálogos entre o corpo vivido e as realidades dos estudantes. Assim, coloca-se como objeto deste estudo a reflexão acerca da estruturação progressiva de conteúdos em Educação Física escolar que abarque os princípios freireanos de diálogo, problematização e ciclo gnosiológico, com foco em uma aprendizagem significativa e no engajamento crítico dos estudantes. Sendo assim, este estudo apresenta o seguinte objetivo: analisar as fases do ciclo gnosiológico de Paulo Freire (1987; 1996) e sua

aplicabilidade para a construção de currículos em Educação Física que considerem as vivências concretas dos estudantes na mediação com uma práxis educativa crítica.

No que concerne à estrutura do texto, o trabalho apresentará mais três tópicos além desta introdução. No próximo – Metodologia –, será exposto o percurso metodológico da investigação. No seguinte – Resultados e Discussão – e em suas subseções, será o momento de discussão e apresentação de nossa proposição a partir de Freire (1987; 1996). Por último – Conclusões –, têm-se as considerações finais deste estudo.

Metodologia

Este trabalho se configura como um ensaio teórico, de natureza qualitativa, centrado na revisão sistematizada e interpretativa de obras de Freire (1987; 1996) e de autores que propõem articulações entre sua pedagogia crítica e o campo da Educação Física escolar. O ensaio teórico, por sua flexibilidade metodológica, permitiu construir uma argumentação autoral e criativa, apoiada tanto em referências clássicas quanto em contribuições contemporâneas (Severino, 2012), com o objetivo de propor uma organização curricular em Educação Física capaz de promover a autonomia, a criticidade e o engajamento reflexivo dos estudantes. Esse esforço, em termos de inspiração, aproxima-se da perspectiva do artesanato intelectual de Mills (2009). Nessa orientação epistemológica, a produção intelectual é concebida como uma forma de artesanato, oriunda da imbricação formativa entre experiências de vida e teóricas dos pesquisadores. Sendo assim, a construção de objetos de pesquisa e caminhos que viabilizem as investigações propostas perpassa pela criatividade e imaginação propositiva dos sujeitos.

A densidade teórica maior se encontra nas obras de Freire, especialmente *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987), que fundamenta a crítica ao modelo bancário de ensino e sustenta a defesa do diálogo como categoria fundante do processo educativo, e *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, em parceria com Shor (Freire; Shor, 1986), no qual são aprofundadas as dimensões da problematização e da conscientização como práticas pedagógicas comprometidas com a transformação da realidade. Essas obras forneceram as bases conceituais para a seleção dos princípios que orientaram a análise: modelo bancário *versus* educação problematizadora, diálogo, conscientização, problematização e, sobretudo, ciclo gnosiológico, que se torna o eixo estruturante da proposta de progressão de conteúdos em Educação Física escolar.

Além das obras freireanas, foram revisados autores que dialogam diretamente com os fundamentos críticos da Educação Física. Nesse contexto, Betti (2011) e Kunz (1989), entre

outros, contribuíram com perspectivas críticas que concebem a Educação Física como um campo de mediação cultural e produção de sentidos, transgredindo a dimensão técnico-biológica da motricidade humana. Destacam-se, ainda, as contribuições de Resende e Soares (1996), que reforçam a centralidade da cultura corporal e a necessidade de transformá-la em conhecimento sistematizado e crítico, bem como os apontamentos de Daolio (1996), que propõem compreender os estudantes como sujeitos culturais, cujas experiências corporais devem ser o ponto de partida para a ação pedagógica.

A partir dessas referências, os procedimentos metodológicos adotados incluíram uma leitura integrativa das obras de Freire (1987; 1996) e Freire e Shor (1986), com a identificação e extração de conceitos-chave, sistematizados de forma articulada às demandas da Educação Física escolar. Paralelamente, procedeu-se à análise de propostas pedagógicas da área que tratam da progressão do conhecimento, especialmente aquelas organizadas em níveis ou dimensões do saber (motores, cognitivos e socioculturais). Utilizou-se, como aporte complementar, as contribuições de Piaget (1962 *apud* Tani *et al.*, 1988), especialmente no que se refere ao desenvolvimento cognitivo, por subsidiar uma releitura para a Educação Física de modo a estabelecer articulações que fortalecem a compreensão do objeto de estudo, para então realizar paralelos entre essas elaborações teóricas e as etapas do ciclo gnosiológico freireano: leitura de mundo, problematização, reflexão crítica e ação transformadora.

Nesse sentido, as contribuições de Piaget (1962 *apud* Tani *et al.*, 1988) foram consideradas um aspecto relevante na construção de uma perspectiva crítica de ensino e progressão do conhecimento em Educação Física escolar. Contudo, do ponto de vista das finalidades da prática pedagógica, há maior vinculação epistemológica com a ideia de formação para a autonomia e integração crítica ao campo da cultura corporal. Esse aspecto nos afasta das propostas que concebem o desenvolvimento motor e de qualidades físicas como objetivos centrais das aulas de Educação Física. No entanto, cremos que considerar a dimensão biológica do desenvolvimento humano torna-se fundamental para o processo de construção de experiências corporais críticas no âmbito da cultura.

Como resultado desse processo de análise, construiu-se uma matriz que correlaciona as fases do ciclo gnosiológico às três dimensões estruturantes da aprendizagem em Educação Física – sensorial, conceitual e valorativa –, de modo a indicar caminhos para a organização progressiva dos conteúdos na disciplina. Essa matriz não visa oferecer um modelo prescritivo, mas sim servir como referência crítica e reflexiva para que educadores planejem suas práticas a partir de um compromisso com o diálogo, a escuta ativa e o respeito à diversidade cultural dos educandos.

Resultados e Discussão

Contribuições freireanas para a Educação Física escolar

Este tópico foi articulado à luz dos fundamentos do ciclo gnosiológico de Freire (1987) e das contribuições do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget (1962 *apud* Tani *et al.*, 1988), em torno da Educação Física. Essa articulação, orientada pelos preceitos do artesanato intelectual (Mills, 2009), permitiu estruturar a análise em três dimensões interdependentes do conhecimento – sensorial, conceitual e valorativa – que, embora distintas, entrelaçam-se em um processo contínuo de construção e reconstrução dos saberes sobre o corpo em movimento.

A primeira dimensão, ou seja, a sensorial, enfatiza a vivência concreta das práticas corporais como ponto de partida para o conhecimento. A segunda, por sua vez, introduz a reflexão crítica e a contextualização histórico-social das práticas vivenciadas. A terceira, por fim, é valorativa e representa o momento no qual o saber construído se converte em ação transformadora, promovendo sínteses culturais e projetos pedagógicos com sentido coletivo. A escolha dessa estrutura responde à necessidade de superar a fragmentação do ensino na Educação Física, oferecendo uma proposta que respeita o desenvolvimento humano em sua complexidade e que valoriza os saberes culturais dos estudantes como elemento central para uma aprendizagem significativa e progressiva.

Freire e o ciclo gnosiológico

Quanto ao sentido etimológico, a palavra “gnosiologia” remete ao campo da Filosofia que se dedica ao estudo do conhecimento humano. A palavra tem origem no grego: *gnosis*, que significa “conhecimento”, e *logos*, que pode ser traduzido como “discurso”, “doutrina” ou “teoria”. Assim, a gnosiologia busca compreender como se dá a relação entre o sujeito (quem conhece) e o objeto (aquilo conhecido), sendo este qualquer elemento que, ao ser conscientemente percebido, integra o processo de conhecimento – seja uma ideia, um conceito ou um fenômeno (Klein; Muenchen, 2023).

Nesse cenário, se insere o chamado “ciclo gnosiológico”. Freire (1987) o entende como o processo dinâmico entre ensinar e aprender, no qual educador e educando se influenciam mutuamente. O ciclo envolve três momentos fundamentais: de início, a apropriação crítica de saberes que fazem parte da experiência dos educandos; em seguida, a aprendizagem de novos conhecimentos; e, por último, a construção de novos conhecimentos a partir da prática crítica e reflexiva. As três fases exigem pesquisa, diálogo e disposição para aprender tanto

individualmente quanto coletivamente. Como menciona Freire (1996, p. 87), é “preciso ter a certeza de que posso saber melhor o que já sei, e conhecer o que ainda não sei”. Nesse processo, o educador se coloca não como o único detentor do saber, mas sim como alguém disposto a aprender com o educando.

A relação entre o conhecimento que se sabe, o que não se sabe e o que se constrói de novo é central na perspectiva gnosiológica de Freire (1987) e revela a complexidade do processo educativo quando entendido como prática da liberdade. O conhecimento que se sabe, na visão freireana, corresponde ao saber acumulado no cotidiano, enraizado nas experiências vividas, nas tradições, na cultura popular, nos modos de fazer e dizer do sujeito. Trata-se do saber do mundo vivido, aquele que “os oprimidos sabem sem saber que sabem”, ou seja, um saber não sistematizado, mas profundamente significativo. Ele é fundamental como ponto de partida para qualquer ato educativo, por ser a partir dele que se constroem as vias para novos conhecimentos. De modo geral, Freire (1996) insiste que esse saber cotidiano deve ser valorizado, reconhecido e problematizado, e não ignorado ou desprezado, como ocorre na lógica da educação bancária.

Enquanto isso, o conhecimento que não se sabe não é mera ignorância ou vazio de saber, mas diz respeito à incompletude do ser humano. Trata-se daquilo que ainda não foi compreendido ou experimentado. Nessa percepção do “não saber”, nasce a curiosidade epistemológica – a dúvida criadora e o desejo de investigar.

A tensão entre o que se sabe e o que não se sabe origina o conhecimento novo, produzido pela articulação crítica entre experiência e teoria, entre prática e reflexão. Esse saber novo não se reduz à mera informação acrescentada ao repertório do educando, mas resulta de um processo de transformação tanto do sujeito quanto do objeto de conhecimento. Trata-se de quando o educando, ao se debruçar criticamente sobre um tema gerador, por exemplo, reinterpretando suas experiências à luz de novos dados, conceitos e valores, pode produzir significados antes nunca alcançados, reelaborar visões de mundo e, sobretudo, agir sobre a realidade com maior autonomia e intencionalidade.

Nesse processo, o ciclo gnosiológico se revela: a leitura do mundo (a partir do que se sabe), a problematização (do que não se sabe) e a síntese crítica (na produção do novo). Cada nível é diferente em sua natureza – o saber empírico, a “ingenuidade” do sujeito e o saber elaborado –, embora constituam momentos inseparáveis da práxis educativa; um não existe sem o outro. Por isso, ensinar e aprender, na pedagogia freireana, não são momentos distintos ou hierárquicos, mas sim fases de um mesmo movimento dialético de construção coletiva do conhecimento, no qual tanto educador quanto educando se transformam mutuamente.

Uma dimensão frequentemente negligenciada nas práticas pedagógicas, inclusive naquelas inspiradas por preceitos de Freire (1987; 1996), é a necessidade de constante avaliação crítica do ciclo gnosiológico. Ainda que se reconheça sua potência como princípio organizador da aprendizagem, na prática escolar, constantemente, se ignora o ponto de partida fundamental desse ciclo, ou seja, o conhecimento prévio, situado e concreto do educando. Desse modo, a pergunta central que deveria guiar a ação docente (o que o estudante sabe, sente e vive?) é raramente considerada com a devida profundidade. Com isso, o ciclo se desvirtua: não há leitura real do mundo do educando, o diálogo é substituído por transmissões genéricas e a recodificação do saber não ocorre, comprometendo toda possibilidade de progressão do conhecimento. Ensinar, portanto, torna-se um ato de imposição de conteúdos desarticulados, anualmente repetidos, como se a turma fosse homogênea, atemporal e indiferente às suas próprias experiências.

Essa falha revela o quanto a progressão do conhecimento na Educação Física e em outras áreas é, muitas vezes, inviabilizada por um descompasso entre o que se ensina e quem se ensina. O ciclo gnosiológico, para cumprir sua função, exige um movimento contínuo de reavaliação: os saberes e as práticas culturais dos educandos não podem ser apenas ponto de partida ilustrativo, eles precisam ser encarados como matéria viva central da ação pedagógica. Isso implica compreender que a identidade cultural do estudante, que Freire (1996) defende como composta por dimensões biológicas, sociais e históricas, deve orientar a escolha dos conteúdos, sua organização e sua complexificação. A progressão, dessa forma, não pode seguir um modelo técnico e universal, mas precisa ser construída relacionalmente, respeitando os tempos do corpo, as experiências culturais do grupo, os sentidos atribuídos ao movimento e a realidade concreta dos sujeitos.

Desconsiderar essas mediações conduz à estagnação: não se progride no conhecimento porque não se conhece o ponto de partida. Assim, Freire (1996) insiste na humildade epistemológica do educador como aquela que escuta, observa, pergunta e reconfigura sua prática em função da realidade do outro dentro dos muros escolares. Avaliar o ciclo gnosiológico continuamente é, portanto, condição para que ele não se torne apenas um “esquema teórico bonito”, mas uma prática viva, crítica e transformadora da escola e do mundo.

Diálogo entre Freire e Piaget: o desenvolvimento cognitivo

Para que o diálogo proposto por Freire (1987; 1996) seja efetivado nos contextos práticos, enquanto exercício reflexivo do pensamento, é possível coordená-lo com as funções

cognitivas descritas por Piaget (1962 *apud* Tani *et al.*, 1988). A compreensão dos estágios do desenvolvimento cognitivo é fundamental para a elaboração de práticas pedagógicas coerentes com o nível de maturidade dos estudantes. Dessa forma, o processo de desenvolvimento cognitivo é entendido como uma sequência de estágios qualitativamente distintos, nos quais o sujeito reorganiza progressivamente suas estruturas mentais a partir da interação com o meio.

Conforme Piaget (1962 *apud* Tani *et al.*, 1988), propõem-se quatro estágios principais: o sensório-motor, o pré-operatório, o das operações concretas e o das operações formais. Cada um deles representa uma maneira específica de compreender o mundo e, nesse sentido, o estágio sensório-motor (do nascimento até aproximadamente os dois anos) é marcado pela exploração do ambiente por meio dos sentidos e do movimento. O conhecimento é construído a partir da ação direta sobre os objetos; destaca-se, portanto, a importância das experiências motoras precoces como base para o desenvolvimento posterior.

O estágio pré-operatório (dos dois aos sete anos) caracteriza-se pelo desenvolvimento do pensamento simbólico, da linguagem e da imaginação. Nessa fase, a criança apresenta egocentrismo cognitivo e dificuldade para compreender diferentes pontos de vista. No estágio das operações concretas (dos sete aos onze anos), por sua vez, a criança desenvolve a capacidade de pensar logicamente, desde que aplicada a situações concretas. Assim, ela consegue compreender regras, relações de causa e efeito, bem como coordenar múltiplas informações ao mesmo tempo.

Por último, o estágio das operações formais (a partir dos doze anos) é caracterizado pelo pensamento abstrato: a capacidade de formular hipóteses e raciocinar de maneira sistemática. O educando pode refletir criticamente sobre regras, estratégias e valores relacionados à prática corporal. Assim, o professor consegue introduzir atividades que estimulem a análise, a tomada de decisão e a problematização.

A identificação do estágio de desenvolvimento cognitivo dos estudantes permite ao professor propor desafios adequados, favorecendo a aprendizagem significativa. Na abordagem desenvolvimentista da Educação Física escolar de Tani *et al.* (1988), o movimento humano é compreendido não apenas como ação física, mas, sobretudo, como expressão e construção de conhecimento, tornando, portanto, imprescindível alinhar o conteúdo às capacidades cognitivas dos educandos. Cabe destacar que Freire (1996) compactua com o respeito ao contexto cultural dos sujeitos, o qual pode impactar igualmente no ciclo de desenvolvimento.

A articulação entre os pressupostos freireanos e a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1962 *apud* Tani *et al.*, 1988) oferece um alicerce teórico robusto e inovador para a construção de uma proposta curricular que respeite, simultaneamente, os princípios da

pedagogia crítica e as condições concretas do desenvolvimento dos sujeitos. Se, por um lado, Freire (1987) compreende o processo educativo como um ato dialógico de libertação, no qual o conhecimento é resultado da problematização da realidade e da relação horizontal entre educador e educando, por outro, ao descrever os estágios do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1962 *apud* Tani *et al.*, 1988) nos fornece elementos fundamentais para qualificar o “como” essa construção do conhecimento pode ser organizada de modo a respeitar a maturação cognitiva dos estudantes e, portanto, garantir a progressão real da aprendizagem.

Em Freire (1987), o ciclo gnosiológico representa o centro da pedagogia do oprimido, isto é, trata-se de um movimento intermitente que parte da leitura do mundo, da vivência concreta dos sujeitos, conduz à codificação e decodificação crítica dessa realidade, e culmina na ação transformadora. No entanto, esse processo não ocorre no vazio, tampouco espontaneamente. Ele demanda condições didáticas e cognitivas para os educandos participarem ativamente da produção do conhecimento. Nesse ponto, a contribuição piagetiana, reinterpretada por Tani *et al.* (1988) no campo da Educação Física, torna-se uma via possível. Ao considerarmos o desenvolvimento cognitivo como um processo de reorganização contínua das estruturas mentais a partir da interação com o meio, a proposta freireana de educação como prática da liberdade precisa se apropriar das formas pelas quais o sujeito compreende, interpreta e age sobre o mundo em cada momento do seu desenvolvimento.

No estágio sensório-motor, por exemplo, o conhecimento é essencialmente construído pela manipulação e experimentação direta do ambiente. Assim, nos primeiros anos da educação infantil, as vivências corporais não devem ser compreendidas como meros exercícios para “gastar energia”, mas sim como formas iniciais e fundamentais de produção de conhecimento, favorecendo a aquisição de noções espaciais, temporais e causais por meio da ação. No estágio pré-operatório, por sua vez, marcado pelo pensamento simbólico e pelo egocentrismo cognitivo, a Educação Física se destaca como território lúdico no qual a criança experimenta papéis sociais e normas básicas de convivência, ao mesmo tempo que começa a reconhecer a existência de pontos de vista distintos dos seus – aspecto necessário para a construção do diálogo como método de relação pedagógica.

No entanto, no estágio das operações concretas, se estabelece verdadeiramente um ponto decisivo de convergência entre Freire (1987; 1996) e Piaget (1962 *apud* Tani *et al.*, 1988). A capacidade de pensar logicamente sobre situações concretas permite que o educando analise as regras de jogos, os efeitos de suas ações motoras e as relações entre esforço e resultado. Esse momento é fundamental para a sistematização inicial dos saberes corporais e conceituais: é quando o ciclo gnosiológico pode avançar qualitativamente, uma vez que o sujeito compreende

criticamente os elementos que compõem a prática corporal e os situa em contextos sociais mais amplos. Assim, a codificação do mundo não é mais apenas afetiva ou sensível, mas se porta também como analítica. Isso possibilita que o educador, em uma perspectiva freireana, introduza temas geradores que problematizam o corpo, a saúde, a inclusão, a competição, o gênero e a mídia, articulando vivência prática, reflexão crítica e produção de novos sentidos.

Finalmente, no estágio das operações formais, o pensamento hipotético-dedutivo e a capacidade de abstração consolidam as condições necessárias para que os educandos se engajem plenamente no exercício da reflexão crítica freireana. Nesse momento, a educação física pode atingir seu potencial político mais elevado: o educando não apenas compreende e participa das práticas corporais, como questiona seus fundamentos, objetivos e efeitos sociais. Ele pode debater as normas de um esporte, propor novas configurações para o jogo, elaborar argumentos sobre os impactos da mídia nos padrões de corpo ou pensar em projetos de intervenção para transformar as condições de atividade física em sua comunidade. Nesse ponto, o ciclo gnosiológico se completa em sua potência máxima, dado que o saber cotidiano é confrontado com o saber científico, mediado pelo diálogo e pela problematização, e devolvido à realidade como ação transformadora. O educador não é mais somente aquele que ensina, mas aquele que co-investiga com seus educandos no interior de uma relação dialógica na qual o conhecimento representa construção coletiva e emancipadora.

Assim, a contribuição de Piaget (1962 *apud* Tani *et al.*, 1988) permite reconhecer que o ciclo gnosiológico de Freire (1987; 1996) não pode ser aplicado de forma homogênea em todas as etapas escolares. Ao contrário, exige mediações específicas conforme o estágio de desenvolvimento cognitivo no qual os sujeitos se encontram. Essa articulação assegura que o conteúdo da Educação Física, compreendido como prática social e cultural, seja significativamente apropriado, respeitando o nível de complexidade com que cada estudante consegue pensar o mundo e o movimento. Portanto, integrar Freire (1987; 1996) e Piaget (1962 *apud* Tani *et al.*, 1988) na organização curricular da Educação Física não é um mero ecletismo teórico, mas sim uma estratégia epistemológica pautada na defesa de uma educação progressiva, crítica e libertadora, ancorada no respeito à realidade concreta dos sujeitos que aprendem.

Dimensões da progressão de conteúdos: da prática à práxis

A possibilidade do ciclo gnosiológico de Freire (1987; 1996) está, supostamente, relacionada aos pressupostos defendidos por Piaget (1962 *apud* Tani *et al.*, 1988) e outros teóricos que tratam do desenvolvimento humano. No campo da Educação Física escolar, o ciclo

de conhecimento poderia ser pensado em dimensões sensorial, conceitual e valorativa para assegurar uma aprendizagem progressiva, significativa e crítica, rompendo com a fragmentação do conhecimento e a superficialidade de aulas centradas apenas na execução mecânica de movimentos. Essa abordagem, alinhada às propostas de autores como Kunz (1989) e Soares (1996), reconhece que o ensino deve transcender a repetição técnica, integrando experiência, reflexão e transformação.

A fase sensorial (vivência), ou primeira dimensão, deveria ser centrada na experiência concreta do movimento, de forma que os educandos entrem em contato direto com as práticas corporais por meio de atividades físicas, jogos, danças, esportes e outras manifestações da cultura corporal. O objetivo principal é desenvolver a percepção corporal, a exploração motora e a interação social, permitindo que o estudante vivencie diferentes formas de expressão e movimento. Nessa fase, o corpo é o principal instrumento de aprendizagem, enquanto o professor atua como mediador, garantindo que as atividades sejam inclusivas e significativas. A ênfase não está na *performance* ou na técnica, mas na ampliação do repertório motor e na construção de relações coletivas. Esse processo é fundamental para despertar o interesse do educando e fornecer subsídios para as reflexões posteriores.

A compreensão do desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva cultural exige o reconhecimento de que os sujeitos não se constituem apenas pela via biológica ou psicológica, mas fundamentalmente pela mediação simbólica, histórica e social que configura suas experiências no mundo. Ao abordar o movimento humano e a corporeidade no campo da Educação Física, Betti (2011) e Bracht (2003) propõem uma ruptura com visões naturalizadas do corpo e da ação motora, que o compreendem como um objeto isolado, neutro ou redutível a parâmetros técnico-funcionais.

A cultura, nesse contexto, deve ser entendida como o campo no qual os sujeitos produzem e compartilham significados por meio de formas simbólicas (Thompson, 1995). O corpo e o movimento, portanto, não apenas existem biologicamente, como são dotados de sentido em contextos específicos, atravessados por relações de poder, estéticas e éticas. A dimensão cultural do desenvolvimento humano, assim, envolve a maneira como os sujeitos se apropriam dessas formas simbólicas – isto é, danças, jogos, esportes, gestualidades, modos de se mover – para se expressarem, se relacionarem e se posicionarem no mundo.

Nesse sentido, a sensibilidade, entendida como a capacidade de sentir, ser afetado e reagir simbolicamente ao mundo, revela-se como uma dimensão fundamental da experiência educativa. O corpo, como lócus de percepção, expressão e ação, é, sobretudo, território da sensibilidade, no qual se manifestam as formas de prazer, dor, resistência, estética, desejo e

identidade. Para Bracht (2003), educar o corpo significa educar o sensível, não como mero desfrute lúdico ou espontâneo, mas na qualidade de experiências carregadas de significados, capazes de formar sujeitos éticos e estéticos.

Nesse ponto, torna-se pertinente a crítica de autores como Betti (2011) à racionalização excessiva das práticas corporais na Educação Física, que, muitas vezes, negligenciam o potencial simbólico, subjetivo e comunicacional do corpo. Em vez de uma pedagogia do movimento centrada apenas na eficiência, na aptidão física ou no rendimento, propõe-se uma abordagem que considere o corpo como produtor de cultura e a movimentação humana como linguagem. Essa visão amplia a noção de criticidade ao reconhecer que a expressão sensível do corpo em sua pluralidade, beleza, estranheza, fragilidade ou potência, também constitui um ato político e formador de consciência.

Trata-se, assim, de cultivar uma criticidade sensível, que transcenda a lógica discursiva da crítica racional (baseada unicamente na reflexão teórica) e incorpore a vivência estética como condição para a formação de sujeitos mais conscientes de si, dos outros e do mundo. Nesse sentido, Bracht (2003) sinaliza que o sujeito verdadeiramente crítico se permite tocar pelo mundo sensível. A Educação Física, nesse horizonte, deve ser pensada não apenas como lugar de instrução técnica, mas, sobretudo, como campo de experiências significativas, que possibilitem aos sujeitos uma relação mais plena, crítica e sensível com sua corporeidade, com os outros e com a cultura.

A proposta de um movimento-pensamento, como sugere Bracht (2003), sintetiza esse desafio pedagógico: superar a cisão entre corpo e mente, sensibilidade e razão, prática e teoria. Ao invés de um corpo que apenas “sofre cultura”, como nas perspectivas tradicionais que o reduzem à função biológica ou à psicologia do desenvolvimento, busca-se um corpo que produz cultura, que age e reage com intencionalidade, que se apropria criticamente das manifestações da cultura corporal (jogos, danças, esportes, lutas, práticas alternativas *etc.*) e as ressignifica à luz de sua própria experiência.

Nesse quadro, a Educação Física assume um papel político e cultural no processo educativo. Trata-se de propiciar aos estudantes não apenas o domínio técnico de determinadas práticas corporais, mas, sobretudo, a capacidade de compreendê-las em seus contextos históricos e sociais, de problematizar os sentidos que nelas circulam e de se expressarem de modo autêntico e crítico por meio delas. Isso implica reconhecer que o saber da Educação Física não se restringe a um saber-fazer, uma vez que ela porta em sua natureza um saber-sentir e um saber-pensar, ou seja, um saber impregnado de corporeidade, historicidade e sensibilidade.

Conforme sintetiza Betti (2011), o desafio da Educação Física escolar reside em não se transformar em um discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas sim em uma ação pedagógica com ela que se realiza na intersecção entre o corpo, o sentir e o pensar, encontrando legitimidade apenas quando reconhece a complexidade do humano em sua inteireza.

Enquanto isso, na segunda dimensão, essa conceitual (reflexão), junto à vivência prática, se introduziria na análise crítica das práticas corporais, relacionando-as com seus contextos históricos, sociais e culturais. O objetivo estaria centrado na problematização de questões pertinentes ao campo da Educação Física, como gênero, raça, classe, mídia e suas respectivas implicações no corpo em movimento. Essa fase oferece um campo fértil para usufruir de ferramentas pedagógicas dialógicas, como debates, pesquisas e análises, para os educandos desenvolverem uma consciência crítica acerca das relações de poder que permeiam a cultura corporal.

Dessa forma, no processo formativo que estrutura a prática pedagógica na Educação Física, a vivência sensível das manifestações corporais – primeira etapa do ciclo gnosiológico – constitui o momento de aproximação existencial, perceptiva e significativa entre sujeito e objeto. No entanto, na segunda dimensão desse ciclo – elaboração conceitual – é que se efetiva a transformação mais decisiva: o movimento deixa de ser apenas uma experiência vivida para se tornar objeto de reflexão crítica e sistematização cultural.

Nessa etapa, os significados atribuídos às práticas corporais são retomados, analisados e aprofundados, ampliando sua complexidade. Conforme destaca Bracht (2003), nesse momento se transcende o fazer imediato e se promove a consciência crítica dos determinantes sociopolítico-econômicos que atravessam as práticas corporais. Assim sendo, trata-se de um salto epistemológico no qual a experiência prática se converte em objeto de conhecimento, compreendido não apenas em seus aspectos funcionais ou expressivos, mas em seus condicionantes históricos, sociais e culturais.

O ciclo gnosiológico, entendido como um movimento dialético entre prática e teoria, entre o vivido e o pensado, exige que o conhecimento se aprofunde em duas direções: na compreensão dos sentidos culturais da prática corporal e na reconstrução técnica delas, agora em um novo patamar de consciência. Não se trata apenas de refletir sobre o vivenciado, mas de transformar o vivido em um saber pedagógico que se desdobra criticamente pelo corpo.

Essa complexificação se expressa, por exemplo, no aumento da sofisticação técnico-tática das práticas corporais. Ou seja, se na primeira fase, eminentemente lúdica, exploratória e simbólica, o movimento se apresentava de forma mais espontânea e relacional, agora, na segunda fase, ele pode ser tematizado sob perspectivas mais estruturadas de reflexão. Isso

permite o trabalho com conteúdos específicos, como regras e sistemas táticos no esporte, variações de estilo e intenção na dança (incluindo, por exemplo, a introdução da dança solo como reflexo da maturação psicossocial do estudante), ou ainda a sistematização técnica dos gestos na luta, na ginástica e nas práticas corporais alternativas.

Ao mesmo tempo, essa sofisticação técnica não pode ser dissociada do desenvolvimento biológico e cognitivo dos educandos. O corpo que aprende é, ao mesmo tempo, um corpo em crescimento, com limites e possibilidades que se alteram com a idade, a maturação neuromuscular e o desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras. Assim, a fase de elaboração conceitual precisa articular os aspectos orgânicos e motores (como coordenação, força, flexibilidade, controle postural) com os significados simbólicos e culturais de cada prática corporal. Isso significa, por exemplo, compreender por qual razão certos movimentos não são possíveis para uma criança de determinada faixa etária, além de entender que essa limitação não é meramente fisiológica, por estar atravessada por expectativas sociais, culturais e pedagógicas.

Ademais, outro aspecto essencial dessa dimensão consiste na mediação pedagógico-dialógica, na qual as práticas corporais são problematizadas a partir de questões estruturantes da sociedade, como gênero, raça, classe, orientação sexual, mídia, capacitismo, territorialidade, entre outras. A prática corporal, portanto, não permanece neutra, por estar carregada de disputas de sentido como arena simbólica na qual se expressam (e se reproduzem) relações de poder. Como propõe Betti (2011), nesse momento o estudante é instigado a identificar, decodificar e compreender essas questões, por meio de instrumentos como debates, análises de vídeos, reflexões em grupo, pesquisa empírica e criação de projetos pedagógicos.

Essa fase oferece, portanto, um espaço fértil para a articulação entre corpo e pensamento, entre fazer e compreensão. A Educação Física, ao assumir esse desafio, contribui para a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de interpretar o mundo que os cerca não apenas por meio da linguagem verbal, como também por meio da linguagem do corpo – em outras palavras, o movimento como linguagem simbólica que diz, comunica, representa e transforma.

Em termos pedagógicos, a transição da experiência para a consciência crítica precisa ser cuidadosamente planejada. O papel do professor é central: ele é o mediador entre a vivência corporal e o saber sistematizado. Não se trata de substituir o fazer pelo falar sobre o fazer, como critica Ghiraldelli Júnior (1990), mas de construir uma prática pedagógica na qual o movimento e o pensamento se relacionam. Esse processo é denominado por Bracht (2003) como

“movimentopensamento”, ou seja, uma unidade epistemológica que reconhece a indissociabilidade entre corpo e consciência, entre expressão sensível e reflexão crítica.

Portanto, a segunda dimensão do ciclo gnosiológico na Educação Física não se configura como um momento de pausa reflexiva, mas sim de elaboração ativa da experiência. Trata-se de aprofundar tecnicamente a prática, sem perder seus fundamentos éticos, políticos, estéticos e históricos. É, de modo geral, o momento no qual o estudante se apropria do conteúdo vivido, o ressignifica e o reintegra à sua prática – agora com novos sentidos, com maior complexidade e com um olhar mais agudo em relação ao mundo.

A última etapa, com caráter valorativo, consiste na transformação do conhecimento em ação, na qual os estudantes são desafiados a utilizar o que aprenderam para intervir na realidade. Isso pode ocorrer por meio de projetos coletivos, campanhas de conscientização ou propostas de mudanças nas práticas esportivas da escola. O foco aqui não é apenas reproduzir movimentos ou teorias, mas questionar estruturas excludentes e propor alternativas mais justas e inclusivas. Em geral, é uma oportunidade para a síntese cultural, mesclando os saberes cientificamente construídos, junto aos saberes populares dos educandos, fazendo assim uma Educação Física mais plural que permita que o currículo seja tecido pelas mãos dos educandos. Essa fase fortaleceria a autonomia dos estudantes, incentivando-os a se tornarem sujeitos ativos na construção de uma Educação Física que valorize a diversidade e a equidade.

Ressalta-se, ainda, que o diálogo, a conscientização crítica e a problematização presentes na pedagogia de Freire e Shor (1986), bem como qualquer pressuposto que se baseie no contrário desses aspectos, ferem drasticamente as ideias dos autores; logo, podemos considerar esses princípios como centrais. O diálogo, eixo central deste método, desloca a aula do modelo autoritário e bancário para um espaço de co-responsabilidade, no qual o professor não mais atua como um mero transmissor de verdades estabelecidas, mas assume o papel de mediador que, junto aos estudantes, “desvela” o que se obscureceu no corpo social, para assim ensaiar ações comuns de transformação na escola e além dela.

A consciência crítica (conscientização) e a problematização devem trabalhar em prol da compreensão das práticas corporais em processos historicamente construídos, bem como em suas relações macrosociais, por ser somente assim que os educandos detêm a capacidade necessária de se instrumentalizar para desafiar as mazelas da sociedade.

Para Resende e Soares (1996), a aprendizagem se consolida apenas quando os educandos vivenciam, compreendem e criticam as práticas corporais, reconhecendo-as como produtos históricos. Kunz (1989) reforça que a mera repetição de gestos esportivos, desprovida de contextualização, reproduz alienação, enquanto Daolio (1996) defende que a cultura corporal

deve ser tratada como conhecimento a ser sistematizado e reconstruído. A ideia central é que o conhecimento não se esgota na ação motora, mas se amplia quando os estudantes pensam acerca do que fazem e questionam por que fazem.

Desse modo, é importante considerar que o objetivo deste trabalho não foi formular normas prescritivas acerca das noções do trato pedagógico que se estendem ao chão da escola, pois, nesse sentido, haveria um desrespeito ao trabalho intelectual do professor de Educação Física, bem como desprezo à sua autonomia. Além disso, vale ressaltar que a pesquisa dos temas geradores e a leitura de mundo docente, quando atentas ao cotidiano e às vivências dos estudantes, surgem como um campo fértil para a elaboração das aulas, por ser por intermédio da problematização desses temas que tanto educadores como educandos constroem coletivamente categorias de análise, desvelando as relações de poder que permeiam as práticas corporais dentro e fora da escola.

Conclusões

O presente trabalho teve como ponto de partida a reflexão acerca de como é possível pensar na estruturação progressiva de conteúdos em Educação Física escolar de maneira que ela abarque os princípios freireanos de diálogo, problematização e ciclo gnosiológico, com foco em uma aprendizagem significativa e no engajamento crítico dos estudantes. Nesse sentido, definiu-se como objetivo analisar as fases do ciclo gnosiológico de Freire (1987; 1996) e sua aplicabilidade para a construção de currículos em Educação Física que considerem as vivências concretas dos estudantes na mediação com uma práxis educativa crítica.

A pesquisa se propôs a elaborar uma proposta teórico-pedagógica que articulasse a vivência prática com a reflexão crítica e a ação transformadora, respeitando o desenvolvimento cognitivo dos educandos e sua identidade cultural, subsidiados pelos fundamentos da pedagogia de Freire (1987), especialmente o ciclo gnosiológico, e sua possível contribuição para a superação das dificuldades relacionadas à sistematização e progressão do conhecimento na Educação Física escolar.

Ao se afastar de uma perspectiva tecnicista e reprodutivista, o currículo inspirado em Freire (1987; 1996) se revela como espaço de disputa de sentidos e, sobretudo, como possibilidade de emancipação. Nesse sentido, a Educação Física escolar não se restringe à mera execução de gestos motores ou à reprodução de modalidades esportivas, sendo concebida como campo de formação crítica, no qual corpo, movimento e cultura se entrelaçam na produção de saberes significativos.

As reflexões empreendidas nesta pesquisa demonstraram que a contribuição freireana não se limita ao plano conceitual, mas inspira práticas pedagógicas que tensionam a neutralidade aparente do currículo e possibilitam novas formas de pensar a formação docente, a pesquisa acadêmica e a prática escolar. Nesse sentido, a pedagogia freireana oferece um horizonte teórico-metodológico potente para a Educação Física, ao promover a articulação entre o saber da experiência, os conhecimentos sistematizados e a realidade concreta dos educandos.

O estudo apontou que o ciclo gnosiológico de Freire (1987; 1996), estruturado a partir da leitura do mundo, codificação, problematização e síntese crítica, pode ser operacionalizado em três dimensões interdependentes do conhecimento na Educação Física: a sensorial (vivência prática e expressiva), a conceitual (reflexão crítica e análise sociocultural) e a valorativa (ação transformadora e síntese cultural). A integração dessas dimensões permite superar a fragmentação do ensino, garantindo maior significado às experiências corporais e promovendo a progressão do conhecimento de forma dialógica, crítica e situada.

Conclui-se, portanto, que as principais contribuições deste estudo estão na proposição de uma matriz articuladora entre os pressupostos freireanos e as fases do desenvolvimento cognitivo descritas por Piaget (1962 *apud* Tani *et al.*, 1988), permitindo compreender como é possível organizar conteúdos de Educação Física de forma coerente com os diferentes estágios de aprendizagem. Apesar de Tani *et al.* (1988) encontrarem-se situados em uma perspectiva tratada como desenvolvimentista de teor biologicista no campo da Educação Física brasileira, suas contribuições foram incorporadas parcialmente neste trabalho com base nos pressupostos de uma teoria crítica da Educação Física, que concebe a necessidade de uma discussão curricular da área para refletir acerca dos aspectos biológicos do desenvolvimento humano, que, certamente, ganham novas significações no plano das práticas culturais.

Finalmente, recomenda-se que novas pesquisas avancem no desenvolvimento de propostas curriculares que sistematizem os fundamentos freireanos na Educação Física, especialmente em contextos diversos do país, ampliando o diálogo com culturas locais e populares. Do mesmo modo, é fundamental que experiências pedagógicas baseadas no ciclo gnosiológico sejam experimentadas, avaliadas e sistematizadas, para que assim consolidem sua real potencialidade como referência para o ensino da Educação Física escolar.

Referências

BETTI, M. O que se ensina e o que pode ser ensinado: a pedagogização dos conteúdos da Educação Física: tradição e renovação. **Salto para o Futuro**, [S. l.], v. 11, n. 12, p. 21-28, 2011. Disponível em: <https://shre.ink/LtlK>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. In: OLIVEIRA, V. M. (org.). **Fundamentos pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987. p. 180-190.

BRACHT, V. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

DAOLIO, J. Educação Física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. supl. 2, p. 40-42, 1996. DOI 10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139646. Disponível em: <https://shre.ink/Ltlg>. Acesso em: 25 nov. 2025.

DIECKERT, J.; KURZ, D.; BRODTMANN, D. **Elementos e princípios da Educação Física: uma antologia**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

FERREIRA, V. L. C. **Prática da educação física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação?** São Paulo: Ibrasa, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

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

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1986.

FURTADO, R. S. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Física escolar. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 150-170, 2023. DOI 10.14393/REP-2023-68569. Disponível em: <https://shre.ink/Ltl7>. Acesso em: 25 nov. 2025.

FURTADO, R. S. Educação Física como componente curricular: intelectuais, conhecimento e didática. **Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 631-655, 2025. DOI 10.33361/RPQ.2025.v.13.n.36.868. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/868>. Acesso em: 25 nov. 2025.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Indicações para o estudo do movimento corporal humano da Educação Física a partir da dialética materialista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 11, n. 3, p. 197-200, 1990. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/view/59/showToc>. Acesso em: 1º abr. 2026.

KLEIN, S. G.; MUENCHEN, C. Um olhar gnosiológico para as contribuições e desafios do processo de apreensão de temas na perspectiva da abordagem temática. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 313-337, 2023. Disponível em: https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen22/REEC_22_2_7_ex2012_823.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante da Educação Física. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 4, n. 15, p. 63-73, 1989.

KUNZ, E. **Transformações didático-pedagógicas do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MOREIRA, W. W. Formação e atuação do profissional em Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 88-91, 1991. DOI 10.11606/issn.2594-5904.rpef.1991.138295. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/138295>. Acesso em: 25 nov. 2025.

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, 2018. DOI 10.22456/1982-8918.85020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/YkBkCDYQ8C7mPqgvteY5xnL/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2025.

RESENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. Conhecimento e especificidade da Educação Física escolar, na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. supl. 2, p. 49-59, 1996. DOI 10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139648. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139648>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. supl. 2, p. 6-12, 1996. DOI 10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139637>. Acesso em: 25 nov. 2025.

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

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Edusp, 1988.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Submetido em 23 de janeiro de 2026.

Aprovado em 10 de março de 2026.