



## ***Educação Física para além das práticas corporais: Possibilidade do desenvolvimento da autonomia e senso crítico sob a perspectiva freireana***

Thiago Uliano, Antonio José Müller



<https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n2p1585-1607>

Artigo recebido em 12 de Julho e publicado em 22 de Agosto de 2025

### **ARTIGO DE REVISÃO**

#### **RESUMO**

O presente ensaio analisa a Educação Física escolar no Brasil sob a perspectiva freireana, evidenciando seu potencial para promover autonomia, pensamento crítico e consciência social. Partindo de uma contextualização histórica, discute-se como a disciplina, marcada por práticas tradicionais, tecnicistas e por vínculos com projetos políticos e militares, muitas vezes reforçou estruturas excludentes e hegemônicas. A pesquisa tem como objetivo compreender a potencialidade da Educação Física enquanto prática pedagógica crítica e inclusiva, capaz de articular corporeidade e reflexão, problematizar relações de poder e valorizar a diversidade cultural. Especificamente, busca-se identificar barreiras institucionais e culturais à adoção de abordagens emancipadoras, bem como estratégias que estimulem o protagonismo dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica fundamentada em obras e artigos científicos de Paulo Freire, Elaine Prodócimo, João Paulo Medina, Lino Castellani Filho, entre outros, complementada por estudos recentes sobre pedagogias críticas aplicadas à Educação Física. A análise destaca que a práxis dialógica, quando vinculada à realidade dos educandos, contribui para a superação da mera repetição de gestos motores, transformando as aulas em espaços de reflexão e ação crítica. As considerações finais apontam que, para atuar como agente de transformação social, a Educação Física deve transcender abordagens reducionistas e tecnicistas, reconhecendo o corpo como elemento cultural e político. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador, estimulando a participação ativa e o diálogo, integrando saberes corporais e contextuais. Ao abordar questões como desigualdades de acesso, barreiras de gênero e padrões estéticos, a disciplina se reafirma como espaço de cidadania, formação integral e justiça social. Assim, fundamentada em princípios freireanos, a Educação Física escolar torna-se instrumento de emancipação, capaz de formar sujeitos críticos, autônomos e engajados na transformação de sua realidade.

**Palavras-chave:** Educação Física; Autonomia; Paulo Freire; Pensamento Crítico; Prática Emancipatória



## ***Physical Education Beyond Bodily Practices: Possibilities for Developing Autonomy and Critical Thinking from a Freirean Perspective***

### **ABSTRACT**

This essay analyzes school Physical Education in Brazil from a Freirean perspective, highlighting its potential to promote autonomy, critical thinking, and social awareness. Beginning with a historical contextualization, it discusses how the discipline—marked by traditional, technicist practices and ties to political and military projects—has often reinforced exclusionary and hegemonic structures. The research aims to understand the potential of Physical Education as a critical and inclusive pedagogical practice, capable of articulating corporeality and reflection, problematizing power relations, and valuing cultural diversity. Specifically, it seeks to identify institutional and cultural barriers to the adoption of emancipatory approaches, as well as strategies that encourage student protagonism and the collective construction of knowledge. Methodologically, this is a bibliographic review based on works and scientific articles by Paulo Freire, Elaine Prodócimo, João Paulo Medina, Lino Castellani Filho, among others, complemented by recent studies on critical pedagogies applied to Physical Education. The analysis highlights that dialogical praxis, when linked to students' realities, contributes to overcoming the mere repetition of motor gestures, transforming classes into spaces for reflection and critical action. The final considerations indicate that, to act as an agent of social transformation, Physical Education must transcend reductionist and technicist approaches, recognizing the body as a cultural and political element. In this sense, the teacher assumes the role of mediator, fostering active participation and dialogue, integrating bodily and contextual knowledge. By addressing issues such as unequal access, gender barriers, and aesthetic standards, the discipline reaffirms itself as a space for citizenship, holistic education, and social justice. Thus, grounded in Freirean principles, school Physical Education becomes an instrument of emancipation, capable of forming critical, autonomous, and engaged individuals committed to transforming their reality.

**Keywords:** Physical Education; Autonomy; Paulo Freire; Critical Thinking; Emancipatory Practices.

Instituição afiliada – UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB

Autor correspondente: *Thiago Uliano* [thiagouliano@gmail.com](mailto:thiagouliano@gmail.com) – Mestrando em Educação  
*Antonio José Müller* [ajmuller@furb.br](mailto:ajmuller@furb.br) – Doutor em Educação

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## **INTRODUÇÃO**

Este estudo delimita-se à análise da Educação Física escolar como um espaço privilegiado para a materialização de uma práxis freireana, compreendida como a articulação indissociável entre corporeidade, senso crítico e diálogo. Sob essa perspectiva, as aulas deixam de ser meros momentos de repetição técnica de movimentos para se tornarem instâncias de construção coletiva de saberes, nas quais estudantes e professores se engajam em processos de reflexão e ação transformadora. Ao colocar no centro as interações dialógicas entre educandos e educadores, busca-se compreender como as práticas corporais, quando problematizadoras, podem tensionar e ressignificar relações de poder, fomentar a cidadania e valorizar a diversidade de experiências, permitindo o protagonismo estudantil em todas as etapas do processo educativo.

Essa delimitação não é casual: ela responde a uma necessidade histórica de superação de abordagens acríticas e tecnicistas que, durante décadas, marcaram a Educação Física escolar no Brasil. Conforme argumenta Paulo Freire (2022b, p. 76), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Esse princípio implica que as aulas de Educação Física devem promover situações em que os estudantes possam refletir criticamente sobre sua realidade, reconhecendo e enfrentando as estruturas opressoras que nela atuam. Prodócimo e So (2023, p. 106) reforçam esse ponto ao alertarem que o modelo tradicional “desempenhou importante papel na manutenção da sociedade de como ela está organizada, pois não desafia os(as) educandos(as) a conhecerem e reconhecerem as forças opressoras que atuam sobre a realidade”. Nesse mesmo sentido, Medina (2005) e Castellani Filho (2019) destacam a urgência de integrar dimensões simbólicas e culturais às práticas corporais, de modo a ampliar a consciência crítica dos estudantes e conectá-los ao contexto social mais amplo em que vivem.

O presente trabalho se sustenta, portanto, na compreensão de que a Educação Física, ancorada em uma pedagogia crítica, é capaz de transcender a mera instrumentalização do corpo para transformá-lo em elemento cultural, político e social. Nessa abordagem, o movimento não é um fim em si mesmo, mas um meio para



desenvolver identidades, provocar reflexões e estimular ações conscientes. A prática pedagógica libertadora, inspirada nos princípios freireanos, valoriza a participação ativa e a autonomia, promovendo um ambiente em que estudantes são incentivados a contribuir para a elaboração de estratégias e conteúdos, tornando-se sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Justifica-se esta pesquisa diante da necessidade de compreender as rápidas transformações socioculturais que impõem novas demandas à escola contemporânea. Maldonado e Prodócimo (2022) apontam que as aulas tradicionais, frequentemente voltadas apenas ao treino físico e à repetição de gestos, carecem de intencionalidade crítica, o que limita a capacidade dos alunos de compreender e intervir no mundo de forma consciente. Essa lacuna reforça a importância de reposicionar a Educação Física como disciplina integral, que responda tanto às necessidades do corpo quanto às exigências da formação cidadã, ética e democrática.

Diante desse cenário, faz-se essencial a adoção de abordagens dialógicas capazes de problematizar relações de poder, valorizar a diversidade cultural e criar experiências significativas de aprendizagem. Tais abordagens devem partir do universo vivido pelos estudantes, reconhecendo seus saberes prévios e incentivando a troca de experiências. O diálogo, entendido como prática horizontal de construção coletiva, torna-se, assim, o elemento estruturante de uma proposta verdadeiramente emancipadora.

O objetivo geral deste estudo é analisar a prática da Educação Física escolar no Brasil a partir de revisões bibliográficas centradas em modelos de práxis freireana fundamentados no dialogismo. Busca-se compreender de que maneira essa perspectiva pode contribuir para a promoção da autonomia dos estudantes, estimulando o protagonismo e a reflexão crítica. Além de identificar barreiras institucionais e culturais que dificultam a implementação de práticas emancipatórias; e fornecer sustentação teórica para fortalecer ações pedagógicas que contribuam para a transformação social no contexto escolar.

Ao assumir tais objetivos, o estudo parte do entendimento de que a Educação Física, quando alinhada aos preceitos freireanos, pode tornar-se um poderoso instrumento de formação integral, capaz de articular saberes corporais e contextuais, romper com padrões hegemônicos excludentes e atuar como agente de justiça social.



Essa visão amplia a relevância social e pedagógica da disciplina, reafirmando que o corpo não é apenas um objeto de treinamento físico, mas um território simbólico, político e cultural que precisa ser reconhecido e valorizado no processo educativo.

Assim, mais do que discutir métodos e conteúdos, este trabalho pretende contribuir para o fortalecimento de uma Educação Física escolar crítica e dialógica, que inspire professores e estudantes a se engajarem na construção de práticas comprometidas com a transformação da realidade, alinhando movimento e reflexão como fundamentos para uma educação verdadeiramente libertadora.

## **METODOLOGIA**

Este estudo foi desenvolvido por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em referenciais teóricos que abordam a Educação Física escolar sob uma perspectiva crítica e emancipadora, especialmente à luz da pedagogia freireana. O objetivo metodológico foi reunir, analisar e articular produções científicas capazes de subsidiar uma reflexão aprofundada sobre a prática docente e sobre as possibilidades de promover autonomia, pensamento crítico e cidadania no contexto escolar.

A seleção do referencial teórico concentrou-se em obras de Paulo Freire, destacando a proposta de educação libertadora que constitui a base conceitual do trabalho. De Freire, extrai-se a concepção de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua produção e construção coletiva, sustentando a valorização do diálogo, da problematização e da consciência crítica como eixos estruturantes das aulas de Educação Física.

Prodócimo e So são incorporadas como vozes contemporâneas na defesa de uma Educação Física crítico-libertadora, ao denunciarem o papel historicamente conservador e reprodutor da disciplina no Brasil, e ao proporem metodologias que deem protagonismo aos estudantes. Sua contribuição reforça a necessidade de romper com abordagens tecnicistas e acríticas ainda presentes nas práticas escolares.

João Paulo Medina e Lino Castellani Filho oferecem uma análise histórica e política da Educação Física brasileira, revelando como a disciplina foi moldada por interesses principalmente políticos que afastaram o seu potencial emancipador. Suas reflexões ajudam a compreender as barreiras institucionais e culturais.



Outros autores, como Finck, Bracht e Betti, ampliam a discussão ao inserir a Educação Física no campo da cultura corporal, da formação cidadã e da justiça social. Eles oferecem embasamento para compreender como a disciplina pode integrar dimensões motoras, cognitivas, afetivas e políticas, superando a visão limitada ao desempenho físico.

O procedimento metodológico consistiu em examinar criticamente esses referenciais à luz do objetivo da pesquisa. Para tal, foram analisadas obras, artigos científicos e capítulos de livros que abordam, direta ou indiretamente, a Educação Física escolar em contextos democráticos e emancipadores. As leituras foram sistematizadas em eixos temáticos que revelaram as subseções contidas nos resultados e discussões, permitindo estabelecer relações entre o passado da disciplina e suas possibilidades de resignificação no presente.

Essa metodologia possibilitou não apenas o levantamento e a organização das ideias centrais dos autores, mas também a construção de um quadro teórico coerente com a proposta de reposicionar a Educação Física como disciplina integral e socialmente relevante. O diálogo entre os diferentes referenciais sustenta a análise crítica apresentada no corpo do trabalho, garantindo que as considerações finais se apoiem em uma base sólida, multidimensional e alinhada aos princípios da pedagogia freireana.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALÉM DAS PRÁTICAS CORPORAIS**

Antes de tudo, é fundamental compreender o contexto histórico da Educação Física. Só assim conseguiremos enxergar as condições que a moldam hoje, sendo que por décadas, ela foi usada como instrumento de manipulação e opressão, estruturando-se em um modelo centrado em regras rigorosas e disciplina. Não que esses elementos não possam integrar um processo pedagógico, como diz Freire (2022b), “amorosidade com rigorosidade”, mas é preciso ir além. É compreender um ponto em que a Educação Física, possa ultrapassar as marcas opressivas sem cair em licenciosidade.



## **EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA E SEU CONTEXTO HISTÓRICO**

Compreender o contexto histórico da Educação Física é passo inicial e indispensável para interpretar as condições que a moldam na atualidade. Por décadas, a disciplina foi instrumentalizada como ferramenta de manipulação e opressão, alicerçada em um modelo pautado por regras rígidas e disciplina estrita. Esses elementos, embora possam integrar um processo pedagógico, precisam ser revisitados. Como lembra Freire (2022b), é possível conciliar “amorosidade com rigorosidade”; entretanto, o desafio é avançar para além dessa estrutura, encontrando caminhos que permitam à Educação Física superar suas marcas opressivas sem cair em licenciabilidade.

No caso da Educação Física brasileira, mergulhar nessa trajetória histórica é condição para ultrapassar métodos que historicamente beneficiaram apenas uma elite interessada em manter privilégios e perpetuar uma educação excludente. A superação desse cenário requer um processo pedagógico de base dialógica, que reconheça e valorize as experiências vividas pelos estudantes, estimulando neles o senso crítico. Essa postura está em sintonia com a pedagogia freireana, na qual o diálogo não é mero recurso didático, mas eixo estruturante da prática educativa.

Para ilustrar esse percurso, Castellani (2013) recorre à potente metáfora de uma Educação Física como personagem no “palco brasileiro”. Tal como um ator, a disciplina assume papéis distintos ao longo da história, seguindo roteiros institucionais que, ao serem analisados criticamente, revelam os interesses políticos e sociais a que serviu. Essa análise permite resgatar sua identidade genuína no cenário educacional, abrindo espaço para uma atuação comprometida com a democracia, a emancipação e a justiça social.

Medina (2013) nos provoca ao afirmar que a Educação Física, por suas características, tem sido politicamente instrumentalizada como uma arma a serviço de projetos que nem sempre visam à construção de condições existenciais mais dignas para todos, tampouco à consolidação de uma democracia plena que permita a liberdade. Essa crítica nos estimula a olhar para além da superfície das práticas corporais escolares e a reconhecer os interesses que historicamente moldaram essa disciplina.

Ao refletirmos sobre a Educação Física como componente curricular, é impossível ignorar sua ambiguidade. Muitos estudantes a vivenciam de forma



contraditória: enquanto os que possuem aptidão física ou afinidade com o esporte são frequentemente exaltados, os demais enfrentam um processo excludente, marcado por pouca sensibilidade às suas singularidades. Essa dualidade não é fruto do acaso, mas sim da diversidade de abordagens pedagógicas que, ao longo do tempo, oscilaram entre o desenvolvimento integral do sujeito e a reprodução de modelos normativos.

Medina (2013) aponta com clareza que, em diversos momentos históricos, a Educação Física esteve a serviço da disciplina, da força e da valorização de ideais coletivos, muitas vezes alinhados a fins militares e ideológicos. Nesse contexto, a educação, que deveria ser um instrumento de emancipação cultural e social, passou a operar como mecanismo de controle e dominação das massas. No Brasil, esse papel foi desempenhado de forma particularmente evidente, e a Educação Física não apenas participou desse processo, como também o reforçou com legitimidade institucional.

Reconhecer, portanto, essa trajetória é essencial para que possamos ressignificar a Educação Física escolar, rompendo com práticas excludentes e construindo caminhos que valorizem a diversidade, a autonomia e o protagonismo dos sujeitos. Afinal, como nos alerta Medina (2013), é preciso estar atento aos projetos que se escondem por trás das práticas educativas.

Desvendar as camadas que a envolveram ao longo do tempo, revela como a personagem imaginada por Castellani (2013), que vai se tornando representativa no cenário educacional brasileiro, assim, sua dimensão histórica, possibilita reconhecer os diversos papéis desempenhados em cada momento histórico e o seu impacto na sociedade contemporânea.

Toda esta complexidade histórica da Educação Física Brasileira se entrelaça intimamente com o militarismo, sendo em 1860 a introdução da ginástica alemã na escola militar e posteriormente pelo desenvolvimento do método francês na Escola de Educação Física da força policial do estado de São Paulo, pela missão militar francesa em 1907, e em 1922 com a criação do Centro Militar de Educação Física (Castellani, 2013). Nestes primeiros passos da república o Dr. Ramirez Galvão, inspetor geral da relação pública da época, citado em Innezil Pena Marinho (1980) se refere:

Em relação à Educação Física há um verdadeiro mundo novo a abrir-se nas escolas. Quase em todas elas estão esquecidas ou comprometidas esse ramo de educação, alguns professores mais antigos rezam pela cartilha absoluta da



imobilidade da criança como ideal de disciplina; outros inteligentes e zelosos, nada ou quase nada pode fazer porque é raro o prédio escolar dotado de um pátio ou jardim anexo, que se preste ao recreio e aos jogos infantis. (Marinho, 1980, p. 166)

Ao emergirem as falas de uma Educação Física militarizada, é fundamental compreender a extensão deste movimento sob a ótica de uma filosofia positivista, que buscou atender uma demanda de um referencial teórico-filosófico que fosse ao encontro de sua disposição para o progresso que, Lentz (2018) descreve como a Doutrina de Segurança Nacional que buscava consolidar o sentimento de unidade e progresso como pilares do desenvolvimento nacional. Esta filosofia positivista, relatada também por Castellani (2013), inunda um Brasil militarista entre a República Velha e a República Hodierna do desenvolvimento de um preceito da Segurança Nacional, em fazer crescer o sentimento nacionalista na população e acelerar o progresso.

Pelas influências marcantes das instituições e seus princípios positivistas, a Educação Física brasileira, a partir do século XIX, teve papel central na formação de sujeitos fortes e saudáveis, tornando-os úteis ao projeto de desenvolvimento nacional. Nesse momento histórico, o país, recém-saído da condição de colônia, buscava não apenas independência política, mas também afirmar um novo modo de vida (Castellani, 2013).

Estas perspectivas, associada à promoção da saúde corporal, ganhou força nas primeiras décadas do século passado com o apoio ativo dos militares e da classe média brasileira. Ainda de acordo com Castellani (2013), o enfoque higiênico, alinhado à medicina social, passou a desempenhar papel central na reorganização dos grupos familiares, estabelecendo novos padrões de conduta física, moral e intelectual. Essa visão ultrapassava a simples intervenção médica no indivíduo ou no coletivo, pois destacava a necessidade de transformar a estrutura social, considerada a raiz do surgimento de doenças, embora acabasse desconsiderando outras demandas essenciais.

Sob esse modelo higienista, a responsabilidade pela manutenção de corpos saudáveis foi delegada ao próprio indivíduo, sempre sob a supervisão do Estado, reforçando o papel estratégico da classe médica na integração da Educação Física aos ideais de saúde e progresso social. Afirmando um discurso neoliberal que, conforme Laval (2019) e hooks (2020), acentuou a responsabilização individual, ignorando as



múltiplas condicionantes a que a população está submetida, como classe social, gênero, raça e outras interseccionalidades. Essa lógica ainda ecoa no culto contemporâneo ao corpo saudável, muitas vezes marcado por padrões segmentados.

Os médicos, a partir dos argumentos de defesa da ciência, passaram a determinar a melhor forma para cada um cuidar de seu corpo, em um projeto de mudanças de hábitos em relação a ele, o que passaria pela necessidade de construção de projetos nacionais nos campos da saúde e educação. (Góis Junior, 2014)

Castellani (2013) ressalta que essa abordagem, aliada a outros fatores, consolidou a família burguesa como instituição conjugal e nuclear, convertendo atributos físicos, psíquicos e sexuais em símbolos de classe e regulamentando-a sob uma ótica higienista. Para isso, os higienistas recorreram à Educação Física na formação de corpos saudáveis, robustos e harmoniosos, fomentando uma cultura corporal excludente que reforçava o racismo e os preconceitos sociais, pois “a relação entre saneamento e racismo abarca também uma desigualdade simbólica: trata-se da representação no imaginário coletivo que pessoas negras são sujas, fedidas, imundas e/ou, ainda, o lixo da sociedade” (Jesus, 2020, p. 01). Esse viés ideológico e sanitário influenciou as políticas educacionais oficiais, abrindo caminho para a institucionalização da Educação Física no ensino formal.

A obrigatoriedade da Educação Física nas escolas brasileiras em 1929, analisada por Góis Júnior (2014), materializou um projeto educacional que integrava corpo e mente como dimensões indissociáveis da formação humana. Inspirado pelo método francês, defendeu-se a disciplina como pilar do currículo, contrapondo-se a visões reducionistas centradas apenas no desenvolvimento cognitivo. Essa perspectiva, ainda atual, reforça a Educação Física como componente essencial para a formação integral.

A Educação Física, dentro deste contexto escolar, é apenas um apêndice desta estrutura e, portanto, como todas as disciplinas que compõe a grade curricular, tem todo o seu potencial de reprodução das ideologias capitalistas legitimadas pelo estado, através das suas leis. A Educação Física, como disciplina curricular, possui objetivos facilmente identificáveis em sua legislação específica, mas também possui objetivos que só podem ser percebidos nas “entrelinhas” do texto legal. (Barbosa, 2001, p. 26)

Segundo Castellani (2013), as reformas educacionais da década de 1920 não superaram as deficiências estruturais do ensino brasileiro, abrindo espaço para a reconfiguração conduzida por Francisco Campos nos anos 1930. Ao incluir a Educação



Física como componente obrigatório, não se tratava apenas de uma inovação pedagógica, mas de um instrumento político para moldar o cidadão ideal, alinhado a valores cívicos e morais. As discussões nacionais de 1931, no VII Congresso Brasileiro de Educação, mencionadas por Castellani (2013), reforçaram essa concepção, evidenciando a função estratégica da disciplina na consolidação de um projeto centralizador e no fortalecimento de uma identidade nacional homogênea.

Deste modo a promoção da Educação Física, incumbida de criar uma população mais saudável e agora disciplinada, apta a servir aos interesses econômicos, ficando amplamente evidenciada na promulgação da Lei Constitucional n. 1 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937:

Artigo 132 – O Estado fundará instituições ou dará seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar, para a juventude, períodos de anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação. (Brasil, 1937)

Neste contexto, Castellani (2013) observou uma tendência de adaptar a Educação Física aos princípios de segurança nacional frente aos perigos principalmente internos que estavam em ebulição desde 1935 com a intentona comunista; os perigos externos, com conflitos bélicos internacionais e os deveres para com a economia, vislumbrando o sucesso da industrialização do país, que requeria uma mão de obra devidamente adestrada, capacitada tecnicamente e pouco crítica da sua função social.

Em uma perspectiva de que o conceito da educação militar, Ferreira Neto (2000), apontou que esta perspectiva educacional era baseada na aceitação inquestionável de uma lei comum que direcionasse os esforços dos indivíduos, uma submissão total aos regulamentos e a obediência imediata aos líderes, onde valeria sempre a máxima utilizada de do filósofo grego Plutarco de que “mais vale um exército de carneiros comandados por leões, que um exército de leões comandados por carneiros”.

Castellani (2013), acrescenta que ainda nesta década de 30, o capitalismo baseado nesta industrialização, iriam se desenvolver em sua plenitude a partir de 1950, focado em um processo de modernização e em reformas políticas. Configurando uma nova educação para um novo regime direcionando as diretrizes ideológicas para uma exaltação da nacionalidade, valorização do ensino profissional e uma crítica intensa ao



federalismo e ao comunismo.

A educação nos anos 30 e início dos 40, segundo Lenharo (1986) foi instrumentalizada de modo a enfatizar duas disciplinas que assumiriam a responsabilidade de orientar a prática educacional conforme os discursos vigentes da época: A Educação Física e a Educação Moral e Cívica, como componentes articulados entre si para dar à prática educacional a direção desejada pelas políticas governamentais, externando assim a “militarização do corpo”.

Lenharo (1986) ainda ressaltou a “militarização espiritual” que seria uma forma de assegurar certos atributos para a população como: sinergia, solidariedade, intrepidez, obediência, código de conduta, ideal de vitória, senso de superioridade, ambição honesta, perseverança, confiança e consciência em um processo de docilização coletiva dos corpos, conforme observado por Lenharo (1986, p. 81):

Entreguemos ao Exército todos os poderes para que, no setor de Educação Física, ponha em prática, em todo o território nacional, a sua técnica disciplinadora que é, no momento, um evangelho salutar à nação. [...] o Exército glorioso precisa de um Homem brasileiro, com todas as letras maiúsculas, bem maiúsculas. Confiantes, entregue-nos a ele, porque só ele dispõe dos elementos necessários a um renascimento de vigor físico indispensável à organização bélica de uma Pátria, ainda que a mais pacífica, como a nossa. Seja o Brasil, todo ele, no tocante à Educação Física, uma escola de Educação Física do Exército.

Após o final da II Guerra Mundial e ao término do Estado Novo, Castellani (2013) aborda no Terceiro Ato de seu livro, uma movimentação na sociedade brasileira em direção à normalidade democrática, no anseio de romper com o autoritarismo vigente no período anterior. Então, com a elaboração de uma nova Constituição em 1946, que visava incorporar características liberais-democráticas, destacou-se como um esforço significativo para estabelecer uma distinção clara em relação aos traços autoritários da constituição de 1937.

Assim, a Educação Física ganhou destaque, mas desta vez como uma ferramenta importante para enfrentar questões sociais e promover mudanças, sendo integrada de forma mais estruturada aos currículos escolares. Sendo incorporado na formação de professores conteúdos pedagógicos e metodológicos para uma abordagem mais holística, visando além do desenvolvimento físico, e como uma tentativa de considerar os aspectos do cognitivo e social dos estudantes (Castellani, 2013).



Com a instauração da ditadura militar em 1964, a Educação Física sofreu um retrocesso significativo. Inserida no ensino superior pelo Decreto-Lei n.º 705/1969, passou a cumprir função estratégica de persuasão e controle, utilizando seu caráter lúdico-esportivo para neutralizar a atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e enfraquecer tentativas de reorganização política estudantil. Como aponta Castellani (2013), essa colaboração com o regime evidenciou traços alienados e alinhados aos interesses autoritários, cujos reflexos se estenderam gradativamente ao ensino fundamental e ainda podem ser percebidos nos currículos atuais. Essa leitura histórica nos leva a pensar sobre como decisões políticas moldaram, e continuam a moldar, o papel da Educação Física no Brasil.

A abordagem tecnicista na Educação Física, característica deste período ficou evidenciada com as Leis 5.540/1968 e 5.692/1971, que promoviam a formação de uma mão de obra fisicamente capacitada para suprir as demandas desenvolvimentistas da época, reduzindo a disciplina a práticas de movimentos corporais, sem possibilitar desenvolvimento integral dos estudantes. Como destaca Barbosa (1997, p. 25), “quando nos limitamos a ministrar aulas ditas como práticas, onde são trabalhados apenas movimentos corporais [...] privamos nossos alunos da possibilidade de desenvolverem sua consciência crítica”. Essa visão foi reforçada pela Lei 6.251/1975, que enfatizou o aprimoramento da aptidão física e o desempenho esportivo como meios de engajamento popular, moldando a Educação Física neste período histórico brasileiro (Castellani 2013).

Contudo, a redemocratização dos anos 80 transformou a Educação Física, conferindo-lhe uma dimensão política ao permitir que as classes populares se apropriem dos saberes da cultura dominante para promover lutas sociais. Essa nova perspectiva abordada por Castellani (2013) rompeu com a abordagem tradicional, limitada a aspectos anatômicos e biomecânicos, e reforça a importância da consciência corporal e da percepção crítica do indivíduo e “vai depender muito de aproveitarmos ou não o momento histórico que estamos vivendo, de valorização – autêntica ou não” (Medina, 2005, p. 36). Mesmo com poucos profissionais com essa visão crítica, é essencial que práticas criem espaços que promovam o aprendizado e a transformação social, desestabilizando estruturas hegemônicas.



## **EM BUSCA DE UMA IDENTIDADE**

Apesar de propiciar engajamento dos estudantes à sua prática, a Educação Física contemporânea carece de identidade, pois ao longo do tempo sofre com a desvalorização pela comunidade escolar, devido a seus alicerces históricos em modelos opressores. Essa origem reforçou um enfoque técnico e padronizado, desconectado da cultura corporal e do desenvolvimento crítico, e, ao não se firmar com objetivos claros, métodos consolidados e fundamentação teórica, convive com a desconfiança e é retratada mais como recreação do que como disciplina essencial (Finck, 2011). Essa crise identitária gera discordância sobre quais conhecimentos são mais significativos nas aulas.

João Batista Freire (2009) comenta que, após décadas de atividades que não estavam integradas aos currículos escolares, a Educação Física foi se desvalorizando perante a escola, cuja existência era apenas garantida por decretos e leis. Além do preconceito histórico, a disciplina não apresentava contribuições significativas para a formação integral das pessoas na sociedade. Conforme defende Freire (2009), a prática não estava em sintonia com as propostas idealizadas em promoção da autonomia dos estudantes. “Não ensino os meus alunos a serem como eu, nem para que sejam como seus pais e professores. Ensino para que sejam eles mesmos, condição indispensável para uma vida em democracia” (Freire, 2009, p. 161).

Em consonância com esse debate, Barbosa (2001) argumenta que quando a Educação Física centrou-se quase exclusivamente no movimento corporal, deixou de justificar sua permanência na grade curricular, ao ignorar as grandes transformações sociais ao longo do tempo. Assim, torna-se necessário questionar, quais os rumos mais significativos que a disciplina deve tomar.

Diante desse descompasso, a disciplina deve buscar ser significativa ao ponto de que ela possa ser entendida como um espaço que dialoga com a realidade dos indivíduos, rompa com o conceito de corpo como apenas um instrumento de movimento, para assim, se tornar veículo do senso crítico e da consciência social. Sendo estes pontos importantes para envolver os estudantes de forma ativa e reflexiva,



tornando-os protagonistas na construção do próprio saber, em harmonia com práticas pedagógicas mais libertadoras e democráticas, integrando a formação moral, em que “o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (Freire, 2022b, p. 34). Ao adotar perspectivas críticas e libertadoras, a Educação Física Escolar faz-se agente de justiça social, valorizando os saberes da cultura corporal essenciais à realização humana (Finck, 2011, Lopes; Nogueira; Maldonado, 2023)

É importante ressaltar que a escola, como instituição formal, tem por objetivo contribuir para a formação integral do cidadão, de forma a abranger todos os seus aspectos [...] que possibilite sua atuação na sociedade de forma competente, responsável, ética, autônoma, cooperativa e criativa. (Finck, 2011, p. 33)

Alinhadas às demandas de uma sociedade desgastada e a um sistema educacional falho para com os estudantes, as pedagogias críticas, segundo Prodócimo e So (2023), concentram-se em expor relações de poder e injustiças sociais, propondo práticas educativas que promovam uma alfabetização política engajada na transformação da realidade. Compreender criticamente o contexto antes de iniciar o processo de ensino é fundamental para evitar que o currículo reproduza ideologias opressoras.

No âmbito da Educação Física, isso implica em escolher problematizar tanto as práticas corporais hegemônicas, moldadas por interesses esportivos e econômicos, quanto as manifestações locais. Para Freire (2022a), a seleção de conteúdo é sempre um ato político que tende a privilegiar saberes dominantes em detrimento da cultura dos estudantes. Mesmo quando os currículos buscam maior abrangência, sem uma articulação consistente entre teoria e prática contextualizada, permanecem distantes das necessidades e interesses de cada comunidade, fragilizando a formação de uma consciência crítica sobre corpo, cultura e poder.

Educar no sentido de instrumentalizar o indivíduo para ocupar de forma autônoma seu tempo livre também com atividades corporais de movimento [...], de instrumentalizar o indivíduo para entender e se posicionar criticamente frente à nossa cultura corporal/movimento, e educaria no sentido de desenvolver uma sociedade composta de valores que permitam um enfrentamento crítico com os valores dominantes (Bracht, 1997, p. 52).

Lopes; Nogueira e Maldonado (2023) consideram que, a partir de reflexões baseadas em Freire (2022c), é necessário estar em constante luta pelos direitos da



profissão e por melhores condições de trabalho, além de cultivar a indignação frente à desigualdade vivenciada pelos estudantes. Os professores e professoras de Educação Física escolar precisam passar por uma transformação para alcançar os preceitos freireanos, que estão mais evidentes em outros ambientes pedagógicos, mas ainda distantes da Educação Física.

Há, portanto, questionamento por parte da comunidade escolar sobre a possibilidade de integrar esses ensinamentos à cultura corporal, pois falta subsídios para afirmar que a disciplina possa realmente alcançar um entendimento do corpo como mais do que um mero receptáculo da consciência. Prodócimo e So (2023) alertam que a pedagogia de Paulo Freire, baseada no diálogo, também pode ser mal interpretada na Educação Física, levando à ideia equivocada de que as aulas se resumiriam a discussões sobre práticas da cultura corporal, em vez de experiências vivenciadas. Não se aplicando apenas à pedagogia da libertação, mas também a outras perspectivas críticas da Educação Física. Essa visão distorcida revela desafios em aplicar perspectivas críticas de maneira equilibrada, sem desvalorizar a experiência prática dos estudantes.

Escobar e Taffarel (2009) defendem que o professor de Educação Física deve ser responsável por sua prática e construir uma teoria pedagógica que integre os saberes dos alunos, adaptando os objetivos de formação corporal ao contexto social marcado por exploração. Já Prodócimo e So (2023), ao incorporar a pedagogia de Paulo Freire, propõem romper com a dependência e o silêncio impostos, rejeitando práticas doutrinadoras e defendendo a valorização da expressão autêntica dos estudantes por meio de espaços dialógicos. Dessa forma, a Educação Física escolar se transforma em ambiente crítico, democrático e emancipador, onde os educandos participam ativamente da construção do conhecimento.

Finck (2011) reconhece que, embora a Educação Física tenha avançado nos âmbitos científico, epistemológico e acadêmico e acompanhado as mudanças sociais, o discurso que a supervaloriza ainda não se consolidou na prática pedagógica, criando contradições. Precisando, conforme, Finck (2011) se movimentar e criar metodologias que superem à sua abordagem excludente, que privilegia a formação de equipes esportivas e a ênfase nas técnicas, afastando boa parte dos estudantes e dificultando a justificativa de sua inclusão no currículo escolar. Portanto, entendem que a Educação



Física na escola está perdendo espaço se restringindo à corporalidade e ao movimento humano, mesmo da implica uma atuação intencional sobre o ser humano como um ser corpóreo e motriz.

Desta forma, é essencial oportunizar momentos pedagógicos que criem interação por meio de vivências de diversas situações de ensino-aprendizagem, não centrando-se apenas nas habilidades motoras, mas na capacidade de compartilhar, trocar experiências, ouvir e aprender uns com os outros, promovendo um espaço dialógico.

### **POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Para Betti (2015) a perspectiva da cultura e da Educação Física escolar está gradativamente superando a falha idealista ao se apoiar em um projeto crítico. Sendo que, no plano individual, destaca-se a formação motora, afetiva e cognitiva do estudante; futuro cidadão, para que ele possa acessar e usufruir criticamente da cultura física. No plano social, introduz a dimensão política, percebendo a cultura física como um direito de cidadania em uma sociedade democrática. Betti (2015) também ressalta que uma grande contribuição desse trabalho foi iniciar um estudo dos valores e suas hierarquias, e tratar dos fins e propósitos das ações, na Educação Física. Portanto, o conceito de "cultura física" permitiu construir a passagem da axiologia para a teleologia e, a partir daí, para a Educação Física escolar.

A Educação Física, vista pela lente da epistemologia crítico-libertadora, Maldonado e Prodócimo (2022), expõe que a disciplina se torna um espaço de ruptura com o círculo de dependência e de enfrentamento à cultura do silêncio. Sob essa perspectiva, nas aulas, o processo se inicia pelo levantamento do universo temático e pela valorização dos saberes prévios dos alunos, de modo a revelar as situações-limite que cerceiam sua voz. A partir daí, a problematização e o diálogo orientam a práxis pedagógica, combinando ação e reflexão num ciclo contínuo de construção coletiva do conhecimento.

Através, de um olhar freireano, a Educação Física escolar é possível aproxima-se da pedagogia crítico-libertadora, adotando aulas dialógicas que valorizam as



experiências e posições de cada estudante. Deste modo, fortalece identidades, amplia a leitura crítica de mundo e lhes dá voz para compreender e transformar sua realidade. Ainda que não supere todas as opressões sozinha, constitui um passo decisivo para a construção de um projeto social potencialmente transformador (Maldonado e Prodócimo, 2022).

## **EDUCAÇÃO FÍSICA LIBERTADORA**

Para que as vozes marginalizadas sejam ouvidas, “o futuro da educação democrática será determinado pela dimensão da vitória dos valores democráticos sobre o espírito da oligarquia que busca silenciar vozes diversas, proibir a liberdade de expressão e negar cidadãos ao acesso à educação” (hooks, 2020, p. 44). Nesse sentido, Paulo Freire propõe a educação como prática de liberdade, rejeitando o ensino mecanizado e defendendo um espaço de diálogo, criticidade e emancipação. “Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar” (Freire, 2022b, p. 22). O conhecimento, assim, constrói-se de forma crítica e colaborativa, superando a abordagem bancária.

A educação na perspectiva de Freire, conforme aborda Silva e Pontes (2023), deve promover a emancipação, envolvendo o professor como criador de espaços que valorizem e respeitem os saberes dos alunos, incentivando sua autonomia no aprendizado.

Com esta visão emancipadora, como ato de amor e de coragem Freire (2022c) afirma que se deve despertar nos educandos a consciência crítica sobre a realidade. Educar para a liberdade significa romper com as injustiças e opressões e formar cidadãos conscientes, comprometidos com a construção de uma sociedade igualitária.

A educação deve ser lugar de resistência, diálogo e transformação, estar comprometida com a conscientização e em “ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 2022c, p. 109), permitindo aos oprimidos reconhecerem as estruturas sociais



que perpetuam a desigualdade e, assim, buscar formas de superá-las (Freire, 2022c).

A reflexão sobre a realidade da vida e do mundo faz o sujeito reconhecer as estruturas que oprimem e excluem. Nesse sentido, se dá a conscientização, conceito norteador da pedagogia freireana. Tendo consciência da sua realidade o sujeito é capaz de agir sobre o mundo para transformá-lo, “ir além das tradições autoritárias da escola velha, critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo. (Freire, 2024a, p. 119)

Incorporando, assim, a proposta de educação como ato de liberdade, assumindo a Educação Física como espaço privilegiado para o diálogo crítico e a construção coletiva de saberes corporais. Ao problematizar práticas hegemônicas e valorizar manifestações corporais locais, o professor cria um ambiente que dá voz a sujeitos historicamente marginalizados, fomentando a alfabetização política por meio do movimento. Essa abordagem transforma cada aula em prática político-pedagógica, onde corpo, cultura e poder são examinados de forma integrada. Dessa maneira, a Educação Física deixa de ser mero treinamento técnico para se constituir em vetor de emancipação e transformação social (Freire, 2022c; Maldonado e Prodócimo, 2023)..

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando a revisão dos conceitos anteriormente discutidos, é possível compreender que a Educação Física escolar deve ir além da mera transmissão de gestos e repetição de habilidades motoras, assumindo-se como um espaço pedagógico voltado para a formação de consciência crítica e o fortalecimento do protagonismo social. Inspirada por uma perspectiva freireana, a abordagem desloca o corpo de uma condição de objeto passivo de ensino para torná-lo ponto de partida na problematização das relações de poder, das narrativas e dos padrões culturais que constroem identidades e pertencimentos.

Nesse cenário, o professor deixa de ser o detentor exclusivo do saber técnico e se transforma em mediador dialógico, reconhecendo que cada estudante traz consigo saberes, experiências e vivências corporais que enriquecem o coletivo. Ao enfrentar questões concretas, como desigualdades de acessos, as barreiras de gênero e raça e pressões estéticas. Portanto, projetos colaborativos e momentos de reflexão permitem



que os alunos aprendam não apenas sobre técnicas esportivas, mas sobre justiça social, direitos humanos e saúde entendida como fenômeno socialmente determinado.

Essa compreensão favorece a interdisciplinaridade, amplia o repertório analítico dos estudantes e desenvolve competências essenciais para a vida em sociedade. Ao valorizar os saberes prévios e promover práticas avaliativas formativas, a Educação Física se consolida como uma prática libertadora, deixando de se restringir à formação de corpos saudáveis para afirmar-se como um espaço de emancipação, onde se forjam sujeitos autônomos, engajados e capazes de transformar tanto o seu cotidiano quanto as estruturas sociais que o cercam.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. L. A. **Educação Física Escolar**: as representações sociais. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BETTI, M. **Educação Física Escolar**: ensino e pesquisa-ação. 2. ed. Ijuí-SP: Unijuí, 2015.

BRASIL. **Constituição (1937: 10 de novembro)**. Lei Constitucional nº 1, de 10 de novembro de 1937. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 22359, 10 nov. 1937.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: A História que não se conta. 19. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2013.

ESCOBAR, M. O.; TAFFAREL, C. Z. **A cultura corporal**. In: HERMIDA, J. F. (Org.). Educação Física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB. 2009. p. 173 – 180

FERREIRA NETO, Alfredo Gomes. A construção cultural do corpo. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 14, p. 1–12, jul. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14354/13173>. Acesso em: 1 fev. 2025.

FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o esporte na escola**: cotidiano, saberes e formação. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 84ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

FREIRE, P. **Política e educação**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GÓIS JUNIOR, E. **Alberto Torres e os higienistas**: intervenção do Estado na educação do corpo (1910-1930). *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 1445–1457, dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902014000400026>. Acesso em: 21 jan. 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

JESUS, V. O cheiro do racismo na cultura político-afetiva higienista brasileira: o saneamento do corpo-dejeto. *Psicologia & Sociedade*, v. 34, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2022v34257400>>. Acesso em: 22 abr. 2025.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LENHARO, A. **Sacralização da política**. Campinas-SP: Papyrus, 1986.

LENTZ, R. **O pensamento político dos militares brasileiros**: a doutrina de “segurança nacional” revisitada (1930-1985). *Revista da Escola Superior de Guerra*, v. 34, n. 70, p. 39-71, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://revista.esg.br/index.php/revistadaesg/article/view/1059>>. Acesso em: 26 mai. 2025.

LOPES, P. R. N.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. **Educação Física Escolar crítica**: movimento de resistência pela educação libertadora de Paulo Freire. In: MALDONADO, D. T. (Org). *A Vida nas Escolas: por uma prática político-pedagógica crítica nas Educação Física Escolar*. Curitiba-PR: Editora CRV, 2023. P. 119 – 140.

MALDONADO, D. T.; PRODÓCIMO, E. Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física Escolar. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, ano VII, vol. III, p. 6-23, mar. 2022. ISSN 2763-7603. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/358981676\\_POR\\_UMA\\_EPISTEMOLOGIA\\_CRITICO-LIBERTADORA\\_DA\\_EDUCACAO\\_FISICA\\_ESCOLAR](https://www.researchgate.net/publication/358981676_POR_UMA_EPISTEMOLOGIA_CRITICO-LIBERTADORA_DA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR)>. Acesso em: 05 jun. 2025.

MARINHO, I. P. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: CIA Brasil, 1980.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física Cuida do corpo... e “Mente”**: A crise se revela. 20. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2005.

MEDINA, J. P. S. In: CASTELLANI Filho, L. **Educação Física no Brasil**: A História que não se conta. 19. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2013.



PRODÓCIMO, E.; SO, M. R. **Por uma proposta crítico libertadora para a Educação Física Escolar.** In: MALDONADO, D. T. (Org). A Vida nas Escolas: por uma prática político-pedagógica crítica nas Educação Física Escolar. Curitiba-PR: Editora CRV, 2023. P. 95 - 117

SOARES, C. L. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil.** 1. ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2012.