

## O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA REFLEXÃO CRÍTICA DO CORPO

Flávia Hissamura Dias<sup>1</sup>

José Luis Derisso<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este estudo teve como objetivo analisar o impacto da moral e dos estereótipos na formação do corpo, bem como as oportunidades de intervenção da Educação Física escolar a partir de uma abordagem pedagógica crítica. O percurso da pesquisa foi delineado com base em uma abordagem qualitativa e interpretativa, por meio de revisão bibliográfica e análise crítica em que buscou-se entender as concepções de corpo historicamente acumuladas, bem como o conceito de corpo apresentado na Educação Física escolar em diferentes abordagens pedagógicas. Por fim, a pesquisa apresenta reflexões e sugere possibilidades para um trabalho de significação do corpo por meio das aulas de Educação Física escolar, baseando-se na abordagem pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, às quais permitem abordagem do corpo em sua totalidade relacionadas à cultura corporal da Educação Física.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física Escolar; corpo; Pedagogia Histórico-Crítica.

### THE CONTRIBUTIONS OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION FROM A CRITICAL PEDAGOGICAL APPROACH

**ABSTRACT:** This study aimed to analyze the impact of morality and stereotypes on body formation, as well as the opportunities for intervention of school physical education from a critical pedagogical approach. The research path was outlined based on a qualitative and interpretative approach, through bibliographical review and critical analysis in which we sought to understand historically accumulated conceptions of the body, as well as the concept of body presented in school Physical Education in different pedagogical approaches.

Finally, the research presents reflections and suggests possibilities for a meaningful work on the body through school physical education classes, based on the pedagogical approach of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology, which allow for an approach to the body in its entirety related to the bodily culture of physical education.

**KEYWORDS:** School Physical Education; body; Historical-Critical Pedagogy.

## 1 Introdução

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e Professora de Educação Física da Rede Municipal de Toledo-PR. E-mail: flahissamura@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: joseluisderisso@yahoo.com.br.

Este artigo avalia a questão da moral, dos estereótipos e dos processos formativos do corpo a partir das possibilidades da Educação Física escolar, numa perspectiva crítica que difere das concepções hegemônicas nos sistemas de ensino e nas orientações teórico-metodológicas. Seu objetivo é compreender como intrinsecamente a moral e os estereótipos que pairam sobre o corpo interferem na formação e desenvolvimento dos alunos, assim como as possibilidades de intervenção da Educação Física escolar por meio de um viés teórico-metodológico crítico. Dessa forma, o caminho metodológico da pesquisa foi delineado com base em revisão bibliográfica e análise crítica das concepções e práticas da Educação Física escolar numa perspectiva crítica e dialética.

A percepção do corpo e seu entendimento numa sociedade historicamente determinada, como é o caso da sociedade capitalista, adquire uma diversidade de significados que precisam ser devidamente interpretados. Segundo Saviani e Duarte<sup>3</sup>, o corpo é historicamente influenciado pelas condições sociais, culturais, políticas e laborais de cada período, refletindo as transformações ocorridas historicamente no âmbito da produção da vida material.

Nesse processo, podem proliferar os chamados rótulos sociais, ou estereótipos, que categorizam indivíduos com base em características específicas, gerando preconceitos. A construção desses estereótipos está diretamente associada ao conceito histórico de moral que representa uma forma de perceber e julgar o corpo. A padronização imposta e a consequente necessidade de conformidade são manifestações dos anseios socialmente predominantes, refletidos nos modelos sociais de cada época, resultando na categorização em todas as esferas da vida. Esse fenômeno está intimamente ligado à capacidade de aprendizagem e à internalização de conceitos, moldando o pensamento e os ideais individuais.

Na medida em que a Educação Física opta por uma abordagem crítica, o corpo pode ser explorado nos seus aspectos mais complexos, possibilitando o questionamento de conceitos como identidade, poder, normas e valores, e o entendimento de como particularidades individuais tais como gênero e raça podem induzir às percepções e valorações corporais.

---

<sup>3</sup> SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.45, 2010.

Ao trilhar este caminho, a Educação Física tende a confrontar tanto os estereótipos quanto a moral que regem os corpos numa sociedade marcada pela desigualdade imposta pela existência do capitalismo, e possibilitar a construção de uma visão mais inclusiva, diversificada e conseqüentemente mais autônoma do corpo humano. Em síntese, a Educação Física escolar, na medida em que adota uma perspectiva crítica e contra hegemônica acerca do corpo, coloca-se na perspectiva da superação da sociedade capitalista.

A vivência na docência levou ao entendimento da necessidade de avançar nos estudos direcionados a fornecer subsídios teóricos e práticos aos professores que os instrumentalizem a tornarem-se agentes conscientes num processo de reestruturação das aulas de Educação Física. A adoção de uma abordagem crítica pode conduzir o ambiente escolar em um espaço de resistência e transformação, onde os alunos são incentivados a refletir sobre suas próprias experiências corporais e a desenvolver uma visão crítica e autônoma sobre o corpo. Em uma sociedade onde os estereótipos corporais e as normas morais são amplamente disseminados pelos meios de comunicação e redes sociais, a escola se torna um espaço privilegiado para a desconstrução dessas ideias e para a promoção de uma compreensão mais ampla e crítica do corpo. Este entendimento constitui essencialmente a justificativa para a realização da pesquisa exposta no presente artigo.

## **2 As significações de corpo em diferentes tempos históricos**

O ser humano enquanto espécie é um ser essencialmente natural. Nos dizeres de Marx, “a universalidade do homem aparece, na prática, na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo: 1) como meio direto de vida, e igualmente, 2) como o objeto material e o instrumento de sua atividade vital.”<sup>4</sup>

Ou seja, as necessidades de sobrevivência conduziram as relações entre o indivíduo e o meio natural e necessariamente com os outros seres humanos. Porém, na medida em que a atividade instintiva de obtenção de produtos da natureza transforma-se numa atividade consciente de produção de instrumentos

---

<sup>4</sup> MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004, p.84.

(armas, utensílios etc.) que se constituem em meios para a produção da existência por meio de novas formas de coleta, de pesca e de caça, os seres humanos passam a novas formas de relações, agora não exclusivamente para sobreviverem coletivamente, mas produzirem os meios e a própria sobrevivência.

O ser humano, na escala da evolução que o diferencia de forma corpórea dos chamados primatas, é resultado de um processo denominado hominização. Já a humanização resulta do processo de produção de instrumentos para mediar as ações humanas com o fim de produzir a partir da natureza a subsistência material. Este processo é consciente e se constitui em conquista social que se efetiva na forma de conhecimento assimilado pela sociedade e transmitido às futuras gerações. Neste sentido, “os homens produzem história, ou seja, acumulam, sistematizam e transmitem conhecimentos para as futuras gerações”<sup>5</sup>, desde que se entenda que história “não tem o sentido de relato sistematizado, mas de processo evolutivo da cultura, outro elemento distintivo entre o homem e o reino animal”<sup>6</sup>. Tem-se então que o processo de humanização do ser humano centra-se na produção e disseminação dos aspectos culturais, sociais e históricos. É o mesmo processo descrito por Saviani e Duarte<sup>7</sup> de constituição do ser humano em um ser genérico.

Acerca da distinção entre ser humano e gênero humano, Duarte<sup>8</sup> infere que

Todos os seres humanos (salvo nos casos de anomalias genéticas) possuem as características fundamentais da espécie. O mesmo, porém, não acontece com as características fundamentais do gênero humano, na medida em que elas não estão acumuladas no organismo e não são transmitidas pela herança genética. Se a espécie humana tem uma existência objetiva, com características que se materializam no organismo, seria então o gênero humano uma abstração sem existência real? Não, o gênero humano tem uma existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social. A objetividade do gênero humano é diferente

---

<sup>5</sup> DERISSO, J. D. *O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação para o ensino religioso na escola pública brasileira*. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012, p.28.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.45, 2010.

<sup>8</sup> DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 2013, p.103.

da objetividade da espécie humana e a diferença reside justamente no fato de que o gênero humano possui uma objetividade social e histórica.

Segundo o mesmo autor, desde

o início da história social, após o surgimento da espécie *homo sapiens*, não ocorreram mudanças significativas no código genético fundamental da espécie. Foram muito significativas as mudanças na vida humana, e por consequência, no psiquismo humano”.<sup>9</sup>

Nesse sentido, não é o código genético o responsável pelos progressos no desenvolvimento do gênero humano, mas o desenvolvimento da atividade consciente e do assim chamado mundo da cultura. A atividade consciente de produção da vida material é denominada na tradição marxista de trabalho.

Na atividade do trabalho seu produto desenha-se na mente do trabalhador antes mesmo que a ação se efetive. É como se a atividade se realizasse duas vezes, uma em projeto e outra na ação efetiva. Isto significa dizer que o trabalho é uma atividade consciente e “teleológica”, pois tem fim pré-determinado.<sup>10</sup>

Conforme exposto acima, todo o conhecimento histórico deriva desta atividade primeira na distinção entre o homem e os animais. Porque a transmissão de conhecimentos de uma para outra geração inicia a partir desse fenômeno. A necessidade de apropriação dos conhecimentos induz à produção dos sinais e por fim da linguagem, uma forma de materialização da memória coletiva que os instintos por si só nunca conseguiram construir. A memória coletiva é um fenômeno cultural que depende da linguagem como meio de propagação, ao passo que o conhecimento de uma coisa que carece de uma forma de representação simbólica não consegue transcender os limites da memória individual.

---

<sup>9</sup> DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 2013, p.102.

<sup>10</sup> DERISSO, J. D. *O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação para o ensino religioso na escola pública brasileira*. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012, p.25.

Pode-se dizer que enquanto os conhecimentos originados a partir da atividade do trabalho forem compartilhados numa sociedade igualitária, o desenvolvimento do espírito humano atinge, de forma geral, todos os indivíduos. A formação humana assume as características da omnilateralidade, ou seja, da formação integral idealizada na Grécia Antiga. Porém, o desenvolvimento da desigualdade a partir do surgimento da propriedade privada do rebanho, da terra e gradativamente de outros meios de produção social dividem a sociedade entre exploradores e trabalhadores, entre quem pensa e quem faz, e conseqüentemente a possibilidade da formação omnilateral fica comprometida.

O corpo desenvolve-se historicamente no mesmo contexto de formação do ser humano como um ser social, ou seja, molda-se sob a determinação do conjunto das relações sociais construídas ao longo do tempo. Historicamente, o corpo foi sujeito à exploração, subjugado a trabalhos extenuantes e exposto às mais degradantes condições de existência, refletindo as normas, valores e práticas sociais vigentes em cada contexto específico.

Pode-se dizer que a Grécia Antiga, onde as mudanças sociais decorrentes da urbanização influenciaram significativamente a concepção de família, sociedade, Estado e individualidade, constitui um ponto de inflexão na significação do corpo. Durante esse período, houve uma preparação física voltada para a guerra, e a exaltação dos corpos robustos, vigorosos e bem definidos passou a ser associada à saúde. Simultaneamente, houve uma valorização do intelecto e do pensamento.

Já na Roma Antiga, a frase célebre "*Mens sana in corpore sano*", cunhada pelo romano Juvenal, introduziu uma era de dualismo entre mente e corpo, enfatizando a importância da busca pelo equilíbrio entre cuidados físicos e mentais. Entretanto, essa concepção estava predominantemente direcionada à elite, haja vista que tanto na Grécia como na Roma antigas, a maioria da população é escrava.

Outro período histórico marcante no processo de formação humana e conseqüentemente do corpo, foi o da chamada Idade Média, uma vez que nesse período, a nudez e a prática de atividades físicas foram reprimidas, assim como a dissecação de cadáveres para estudo foi proibida por constituir-se uma afronta aos princípios religiosos. Na ótica cristã predominante na Europa a partir do século IV d.C., o corpo humano era concebido como templo da alma, esta sim, objeto primeiro

de preocupação porque dela dependeria a salvação. Nesse sentido, qualquer indulgência carnal era vista como uma tentação demoníaca, que demandava penitência e autoflagelo como forma de purificação.

Se, por um lado, na Idade Moderna, sob influência dos ideais renascentista, difunde-se por meio das artes e da filosofia o ideal de uma formação humana integral (omnilateral, nos dizeres dos gregos antigos) e de um corpo que se harmoniza com esta concepção, por outro lado, a ascensão do sistema capitalista frustra este ideário na medida em que a exploração do corpo humano (das classes trabalhadores) impõe um cem número de limitações para seu pleno desenvolvimento em virtude das condições indignas de existência. Nesse contexto, o corpo tornou-se uma mercadoria sujeita às leis do mercado e à produção em massa. A divisão do trabalho, a automatização das tarefas e a busca implacável pelo lucro exacerbaram a alienação do trabalhador, ao mesmo tempo em que o ideário burguês continua difundindo estereótipos de um corpo ideal inalcançável para os trabalhadores e seus filhos.

Importante registrar que para a concepção materialista da história, os aspectos que transcendem o ser humano biológico, são concebidos como componentes de uma segunda natureza que se produz no indivíduo, e na sociedade, a partir do movimento histórico de formação do ser social. Nesse sentido, a moral vigente numa determinada sociedade somente pode ser concebida como construção social, passível, portanto, de mudanças na medida em que alteram estruturas econômicas, políticas e ideológicas dessa sociedade. Nesse sentido, a idealização do corpo na sociedade capitalista assenta-se em padrões estéticos determinados em grande medida pela moral vigente, tem experimentado alterações como resultado das contradições existentes nessa sociedade, notadamente a partir de questionamentos oriundos de movimentos políticos e culturais como os movimentos operário, estudantil, feminista, negro, LGBTQIA+, entre outros.

As crenças e valores que guiam o comportamento humano sob a influência da moral vigente são transmitidos por gerações por meio de processos de socialização, com destaque para a chamada socialização primária que se opera no seio da família. A internalização dos primeiros conceitos de respeito, justiça,

solidariedade e outros valores essenciais para a convivência em sociedade, mas também a reprodução de preconceitos, ocorre nesse âmbito.

Na perspectiva do marxismo, os valores morais vigentes na sociedade capitalista são determinados pela classe dominante e são favoráveis aos interesses do sistema de produção que esta classe gestou e dirige. O individualismo, a competitividade, a ganância dos detentores de capital, “tudo isso entranha a asfixia ou limitação dos valores morais correspondentes: a igualdade, a justiça, a liberdade e a dignidade humana”.<sup>11</sup>

A indústria cultural desempenha um papel fundamental na modelagem do corpo, utilizando tecnologias para padronizá-lo, desde simples correções até tratamentos estéticos inacessíveis para a maioria das pessoas. Nesse contexto, a forma como a escola disciplina o corpo está ligada aos mecanismos de poder decorrentes do desenvolvimento histórico da civilização ocidental. A apresentação física de uma pessoa é frequentemente utilizada para classificá-la em categorias morais ou sociais, influenciando seu engajamento social.

Os estereótipos, como representações distorcidas da realidade, são influenciados por fatores subjetivos, incluindo elementos emocionais, morais, valores e intenções, além de contextos culturais. Esses rótulos sociais exercem um impacto significativo no comportamento humano, levando à formação de juízos de valor preconcebidos e preconceitos que influenciam as interações sociais.<sup>12</sup>

A mesma cultura que marginaliza quem foge à padronização imposta, estimula a busca constante por tais padrões, embora essa homogeneização não produza igualdade, mas exclusão. A perpetuação de estereótipos e a objetificação do corpo como meio de categorizar e julgar os outros são evidentes nestas atitudes. Isto realça a urgência de incutir novos valores relativos ao corpo nas instituições educativas e sublinha a importância de abordar ativamente o respeito à diversidade corporal e erradicar os preconceitos e as variadas formas de intolerância.

---

<sup>11</sup> VÁZQUEZ, A. S. Ética e marxismo. In: *A teoria marxista hoje*. Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007, p. 323. Disponível em:

<<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacionvirtual/20100715081236/cap12.pdf>>.

Acesso em 25 jun. 2023.

<sup>12</sup> LIPPMANN, W. *Opinião Pública*. São Paulo: Vozes, 2008.

### 3 O conceito de corpo na Educação Física escolar

Historicamente, o corpo tem sido objeto de estudo tanto na esfera da Ciência quanto da História, sendo inicialmente abordado no âmbito das ciências naturais, e nesse campo é concebido como um ser biológico complexo, composto por unidades celulares que desempenham funções específicas e interagem para gerar conhecimento em diversos campos do saber.

Desde os primórdios da existência humana, os movimentos e as habilidades motoras desempenharam um papel crucial como mecanismos de sobrevivência. A capacidade de correr, saltar, pendurar-se e lançar objetos foi essencial para a locomoção, a obtenção de alimentos e fugir ou enfrentar situações de perigo. No processo de produção de sua própria existência, o ser humano foi levado a utilizar seu corpo como uma ferramenta de produção, o que resulta em modificações do seu meio, impactando, por sua vez sua própria fisiologia e conseqüentemente a evolução da espécie.<sup>13</sup>

A compreensão do corpo na Educação Física Escolar constitui um tema central que transcende seu aspecto meramente físico na medida em que abrange as dimensões cognitivas, emocionais e sociais do indivíduo. Nesse contexto, o corpo, enquanto ser que sente e se movimenta, torna-se objeto de estudo e de intervenção pedagógica. Por isso, é crucial compreender as diversas manifestações do corpo em interação com os meios físico e social para promover uma Educação Física que valorize a diversidade de experiências corporais e estimule o desenvolvimento integral dos educandos.

A inclusão da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular - BNCC<sup>14</sup>, especificamente na área das linguagens, decorre de um reconhecimento de sua importância como componente curricular essencial para o desenvolvimento pleno dos alunos e do corpo, enquanto uma forma de expressão e linguagem. Nesse sentido, essa disciplina não se restringe apenas à prática esportiva ou à atividade física, mas engloba reflexões sobre o corpo, suas potencialidades e limitações, assim como sua inserção na sociedade.

---

<sup>13</sup> MORRIS, D. *O macaco nu*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

<sup>14</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

Contudo, ao situar o debate dentro do contexto da BNCC, emergem algumas tensões significativas. A validação da Educação Física na área das linguagens, em teoria, é um reconhecimento positivo do componente curricular. No entanto, os princípios subjacentes à BNCC enfatizam uma pedagogia das competências, frequentemente associada a uma abordagem tecnicista e instrumentalista da educação. Essa perspectiva pode ser vista como uma limitação, uma vez que se distancia do debate crítico.

A pedagogia das competências, conforme delineada pela BNCC (2017), prioriza a preparação dos alunos para atender às demandas do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea, focando em habilidades práticas e mensuráveis. Essa ênfase, enquanto válida em certos contextos, tende a marginalizar abordagens que valorizam a problematização das manifestações da cultura corporal, as quais são essenciais para uma compreensão crítica e contextualizada do corpo e das práticas corporais.

A inserção da Educação Física nas escolas e sua integração nos currículos escolares brasileiros foram resultado de uma série de movimentos, conforme analisado por Paiva.<sup>15</sup> Inicialmente, destacou-se a influência de médicos que enfatizaram a importância de uma educação que relacionasse o corpo à saúde. Em seguida, o movimento higienista brasileiro do século XIX contribuiu para inserir a disciplina nas escolas

A Educação Física foi inicialmente uma disciplina limitada a práticas de ginástica que posteriormente foi sistematizada com o propósito de alcançar resultados físicos específicos. Porém, ao explorá-la em sua essência mais autêntica, é possível resgatar sua dimensão histórica e, conseqüentemente, compreender sua identidade e função na educação.<sup>16</sup>

Além do movimento higienista, o movimento da eugenia refere-se à seleção de indivíduos com base em critérios sociais, raciais, de gênero e sexualidade,

---

<sup>15</sup> PAIVA, F. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Orgs.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro/RJ: PROSUL, 2003, p. 63-80.

<sup>16</sup> CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papyrus, 1988, p. 23.

visando aprimorar a raça humana, com exclusão daqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos. Esses padrões refletem os valores da classe dominante europeia, composta principalmente por pessoas brancas de características físicas específicas. De acordo com essa perspectiva, os indivíduos que atendem aos padrões são considerados superiores, enquanto os que não se enquadram são vistos como inferiores.<sup>17</sup>

A lógica eugênica preconizava a necessidade de promover um forte sentimento nacionalista para alcançar a unidade, a qual seria alcançada por meio de homens e mulheres robustos e saudáveis.<sup>18</sup> Além disso, no ideal eugenista, a condição social do sujeito era determinada pela hereditariedade, com exclusão daqueles que apresentavam doenças ou características distintas, como deficiências, que eram consideradas prejudiciais à "pureza" da raça.

Um outro aspecto a ressaltar na história de Educação Física no Brasil, é a segregação de gênero no âmbito dessa disciplina, que foi instituída pelo decreto-lei 3.199 de 14 de abril de 1941, promulgado durante a Era Vargas. Este decreto continha uma disposição que restringia a participação das mulheres em certos esportes, sob o argumento de que tais atividades seriam incompatíveis com a natureza feminina. O texto da lei afirmava que "às mulheres não se permitirá a prática de esportes incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as instruções às entidades esportivas do país".<sup>19</sup>

A imposição desta limitação foi um reflexo da perspectiva social prevaiente sobre os papéis das mulheres naquela época, frequentemente ligada a uma gama estreita de atividades aceitáveis. A lógica por detrás desta categorização resultou de estereótipos baseados no gênero e de noções convencionais dos deveres das mulheres que abrangia, entre outros, a criação dos

---

<sup>17</sup> SOARES, C. L. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

<sup>18</sup> Idem.

<sup>19</sup> BRASIL. *Decreto-lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941*. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país, 1941. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/de13199.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/de13199.htm). Acesso em: 20 jun. 2023.

filhos e a manutenção da casa. Esta lei persistiu por vários anos até a sua revogação em 1983.

Na história da Educação Física escolar, um marco importante remete às abordagens pedagógicas desta disciplina a partir dos anos 1980. O Movimento Renovador dos professores e estudiosos da área, propôs uma visão que busca desvincular a disciplina da Educação Física da mera aptidão física, visando incorporar elementos histórico-sociais e culturais à prática pedagógica.

Em tese, os professores deveriam adotar os pressupostos teóricos e metodológicos da Proposta Pedagógica Curricular de suas instituições, porém, na prática, coexistem num mesmo ambiente diferentes orientações pedagógicas. Essas abordagens, bem como o debate e a reflexão que incitam, contribuem para legitimar a presença da Educação Física na escola e instrumentalizar metodologicamente os professores. Darido<sup>20</sup> apresenta uma análise das principais abordagens pedagógicas sobre o ensino dessa disciplina, destacando sua função social. Nota-se que diversas abordagens surgiram com o intuito de afastar a Educação Física das concepções higienistas e esportivas. Destacam-se entre essas abordagens o construtivismo e a psicomotricidade, o desenvolvimento motor, a promoção da saúde e qualidade de vida, a ênfase na qualidade do movimento, a valorização da cultura, a busca pela emancipação, a utilização dos jogos cooperativos, a organização por sistemas, a adesão aos Parâmetros Curriculares Nacionais e a utilização da Educação Física como ferramenta para a transformação social.<sup>21</sup>

Considerando o referencial teórico-metodológico deste artigo, destaca-se a abordagem crítico-superadora, desenvolvida pelo denominado “Coletivo de Autores” composto por Micheli Ortega Escobar, Celi Nelza Zulke Taffarel, Carmen Lúcia Soares, Lino Castellani Filho e Valter Bracht, como uma perspectiva relevante no sentido de relacionar o corpo com a formação humana no contexto da Educação Física escolar. Sua metodologia de ensino constitui uma importante referência para o trabalho pedagógico nessa área. Essa abordagem pedagógica insere-se no rol

---

<sup>20</sup> DARIDO, S. C. Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

<sup>21</sup> Idem.

das teorias críticas da educação e baseia-se nos pressupostos do Materialismo Histórico-dialético e apoia-se na Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por Dermeval Saviani.<sup>22</sup>

Na perspectiva acima esboçada, a Educação Física, como disciplina curricular, tem como foco temas relacionados à cultura corporal, como jogo, ginástica, dança e esporte, e propõe uma estrutura diferenciada para o processo de escolarização, centrada nos ciclos de ensino. Nesse contexto, o professor desempenha um papel essencial ao explicitar a intencionalidade de sua prática pedagógica, que não é neutra. Seus autores ressaltam que, além das atividades práticas corporais, os temas da cultura corporal abordados na escola refletem significados relacionados aos objetivos do homem e da sociedade. Compreender esses conceitos envolve a compreensão das relações entre as práticas da cultura corporal e os problemas sociais, políticos e econômicos contemporâneos, permitindo ao aluno interpretar e explicar a realidade social a partir de seus interesses de classe. Assim, a escola desempenha um papel fundamental na promoção da compreensão da prática social.<sup>23</sup>

#### **4 As possibilidades do ensino de Educação Física por meio de uma abordagem pedagógica crítica**

Com base nas reflexões expostas até o momento, torna-se evidente que conectar à Educação Física ao desenvolvimento integral e aos processos formativos do corpo, incorporando criticidade e reconhecimento das imposições do capitalismo, é viável apenas por meio de abordagens críticas. Nessa perspectiva, ao considerar a formação humana, reitera-se a importância da abordagem pedagógica histórico-crítica.

Ao partir de uma atividade prática para abordar o pensamento teórico, surge a oportunidade de desenvolver o conhecimento, exigindo que o aluno cultive aspectos cognitivos e incorpore habilidades motoras, além de organizar suas ações

---

<sup>22</sup> SOARES, C. L. *et al. Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

<sup>23</sup> Idem.

mentalmente ao tomar decisões em situações concretas, como destacado por Libâneo.<sup>24</sup>

Embora a Educação Física seja comumente associada à prática, é crucial reconhecer a relevância do conhecimento científico subjacente. Através de abordagens lúdicas e práticas, é possível promover a aprendizagem, envolvendo os alunos na execução das atividades e integrando os conhecimentos adquiridos para que possam relacioná-los com suas experiências e desenvolver o pensamento teórico.

A Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada nas ideias de Dermeval Saviani, é uma abordagem que busca compreender e transformar a realidade educacional. Segundo Saviani<sup>25</sup> essa perspectiva tem como objetivo central a superação das contradições do sistema educacional capitalista por meio de uma educação comprometida com a formação da consciência crítica dos indivíduos. Para tanto, a Pedagogia Histórico-Crítica propõe uma análise dialética da sociedade e da educação, buscando identificar as contradições que permeiam o processo educativo, “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.<sup>26</sup>

Um dos principais pontos da Pedagogia Histórico-Crítica é a valorização do papel da escola como agente de transformação social. Conforme destaca Saviani<sup>27</sup>, a escola deve ser entendida como um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e da emancipação dos sujeitos, por meio da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados e da reflexão crítica sobre a realidade. Nesse sentido, a prática pedagógica deve ser orientada pela busca da superação das desigualdades sociais e pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

---

<sup>24</sup> LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

<sup>25</sup> SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

<sup>26</sup> SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1991, p.13.

<sup>27</sup> Idem.

Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica enfatiza a importância da relação entre teoria e prática no processo educativo. Conforme Saviani<sup>28</sup>, a ação pedagógica deve ser embasada em uma sólida fundamentação teórica, que permita ao educador compreender a realidade em sua totalidade e atuar de forma consciente e crítica. Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica busca superar a dicotomia entre teoria e prática, promovendo uma práxis educativa comprometida com a transformação social.

Como instituição central do processo educacional, as escolas são inerentemente contraditórias. Por um lado, as escolas são vistas como espaços de democratização do conhecimento e de promoção do desenvolvimento pessoal integral, proporcionando acesso à cultura, à informação e à formação do cidadão. Por outro lado, também pode ser vista como uma instituição que, ao mesmo tempo transmite valores sociais dominantes, também reforça a hierarquia e a exclusão.

Essa contradição é evidenciada nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas dentro do ambiente escolar. Por exemplo, enquanto se preconiza a igualdade de oportunidades para todos os alunos, a realidade muitas vezes revela disparidades no acesso a recursos educacionais e na qualidade do ensino oferecido, refletindo as desigualdades socioeconômicas e culturais presentes na sociedade. Além disso, as políticas educacionais e os currículos refletem interesses políticos e econômicos dominantes, priorizando determinados conhecimentos e valores em detrimento de outros, o que pode limitar a formação crítica e emancipadora dos alunos. A Educação Física, assim como todo o campo educacional, é permeada por embates e conflitos de classes, e atualmente destaca-se a percepção de que a Educação está sendo mercantilizada sob a lógica neoliberal. O que por vezes propicia a perpetuação e normalização da desigualdade social e do insucesso escolar.

Ao abordar os pressupostos psicológicos de uma teoria crítica, a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski e seus seguidores, é uma abordagem que se destaca no campo da psicologia educacional. Segundo Vigotski<sup>29</sup>, essa perspectiva enfatiza a interação entre o indivíduo e o meio social, destacando o

---

<sup>28</sup> Idem.

<sup>29</sup> VIGOTSKI, L.S. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

papel crucial da cultura e da história na formação do psiquismo humano. Para Leontiev<sup>30</sup>, o processo de desenvolvimento psicológico é mediado pelas atividades sociais e pelos instrumentos culturais, como a linguagem e as ferramentas, que moldam a mente do sujeito ao longo do tempo.

Além disso, a Psicologia Histórico-Cultural ressalta a importância da mediação simbólica na construção do conhecimento. Para Davydov<sup>31</sup>, a aprendizagem é um processo social mediado que ocorre por meio da internalização de conceitos e signos culturais. Essa abordagem reconhece a centralidade da linguagem e dos símbolos na constituição do pensamento humano, conforme defendido por Vigotski.

Para compreender o processo de ensino e aprendizagem, a Psicologia Histórico-Cultural destaca a relevância da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como um conceito-chave. Conforme Vigotski<sup>32</sup>, a ZDP refere-se à distância entre o nível de desenvolvimento atual do aluno e o potencial de desenvolvimento mediado, ou seja, aquilo que o aluno pode alcançar com o auxílio de um adulto mais experiente ou de seus pares. Essa concepção tem implicações importantes para a prática educativa, destacando a importância do papel do professor como mediador do processo de aprendizagem.

Delimitando o trabalho de ensino da Educação Física escolar, a abordagem crítico-superadora oferece uma perspectiva diferenciada que vai além da mera prática esportiva, buscando promover uma compreensão mais ampla das questões sociais e culturais envolvidas nas atividades corporais. Conforme apontado por Soares *et al.*<sup>33</sup>, essa abordagem enfatiza a importância de contextualizar as práticas corporais dentro do cenário social mais amplo, permitindo aos alunos uma reflexão crítica sobre sua própria realidade e sua relação com o corpo.

Ao adotar uma visão crítica, o ensino de Educação Física pode se tornar uma ferramenta poderosa para promover a conscientização e a transformação

---

<sup>30</sup> LEONTIEV, A. N. *Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

<sup>31</sup> DAVYDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

<sup>32</sup> VIGOTSKI, L.S. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

<sup>33</sup> SOARES, C. L. *et al. Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

social. Como destacado por Darido<sup>34</sup>, a abordagem crítico-superadora busca não apenas desenvolver habilidades motoras, mas também estimular o pensamento crítico dos alunos, capacitando-os a questionar as estruturas de poder presentes na sociedade e a buscar formas de resistência e mudança.

Uma aula de Educação Física escolar sob a perspectiva da abordagem crítico-superadora e da cultura corporal visa não apenas o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos, mas também a compreensão crítica das práticas corporais em seu contexto cultural e social. Na aula, deve-se partir da realidade e dos conhecimentos que os alunos têm. Segundo Darido<sup>35</sup>, a cultura corporal engloba uma variedade de manifestações culturais, como jogos, esportes, danças e lutas, que são construídas historicamente e refletem as características de uma sociedade.

Nesse sentido, a aula pode ser estruturada de forma a explorar diferentes manifestações da cultura corporal, promovendo a compreensão da diversidade cultural e a desconstrução de estereótipos. Por exemplo, os alunos podem participar de atividades que envolvam a prática de jogos tradicionais de diferentes regiões do país, como destacado por Soares *et al.*<sup>36</sup>, proporcionando-lhes a oportunidade de vivenciar e refletir sobre as diferentes formas de se movimentar e interagir corporalmente.

Além disso, a abordagem crítico-superadora enfatiza o papel ativo dos alunos na construção do conhecimento, incentivando-os a questionar e problematizar as práticas corporais em seu contexto social. Durante a aula, os alunos podem ser estimulados a discutir questões relacionadas à cultura corporal, como o papel do esporte na sociedade contemporânea e as desigualdades de gênero presentes nas práticas esportivas. Dessa forma, a Educação Física se torna um espaço de aprendizagem significativa, que contribui para o desenvolvimento crítico dos alunos.

---

<sup>34</sup> DARIDO, S. C. Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

<sup>35</sup> Idem.

<sup>36</sup> SOARES, C. L. *et al.* *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

Existem muitas pesquisas que exploram a Pedagogia Histórico-Crítica como abordagem pedagógica na Educação Física escolar. Esses estudos ressaltam a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na Educação Física, bem como a necessidade de compreender mais profundamente seus fundamentos e sua aplicação na prática pedagógica. Além disso, destacam a importância de uma maior proximidade entre a Educação Física e a Pedagogia Histórico-Crítica, visando promover uma prática educacional mais crítica e transformadora nas aulas de Educação Física.

## **5 Considerações Finais**

A reflexão sobre o corpo na sociedade contemporânea se torna fundamental diante do contexto de consumismo exacerbado, influências das redes sociais e modismos. O corpo é frequentemente encarado como um objeto em busca de perfeição, sendo moldado por padrões estéticos impostos pela sociedade capitalista, o que gera exclusão para aqueles que não se enquadram nesses padrões. Em um cenário em que questões como cultura da paz, justiça social e equidade são discutidas, torna-se importante direcionar o olhar para os corpos que se desenvolvem no ambiente escolar.

Na abordagem pedagógica, a reflexão sobre o corpo deve estar intrinsecamente presente na rotina do corpo docente, especialmente à luz de uma perspectiva crítica que reconhece o corpo como elemento central no processo de aprendizagem da criança. A Educação Física, nesse sentido, deve explorar as interações entre a educação escolar e os processos formativos do corpo na sociedade, promovendo uma visão mais abrangente e crítica sobre o tema.

Por meio da análise histórica e crítica da construção do conceito de corpo ao longo da história, é possível compreender as dinâmicas sociais que permearam a Educação Física escolar e sua relação com o sistema dominante. Nesse contexto, uma abordagem crítica e contra-hegemônica se revela promissora para uma formação emancipadora e contextualmente relevante no campo educacional, incentivando novas perspectivas e questionamentos sobre o tema.

## 6 Referências

BRASIL. *Decreto-lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941*. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país, 1941. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del3199.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del3199.htm). Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988, p. 23.

DARIDO, S. C. Educação Física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DAVYDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DERISSO, J. D. *O relativismo do pensamento pós-moderno como legitimação para o ensino religioso na escola pública brasileira*. 2012. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012, p.28.

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 2013, p.103.

LEONTIEV, A. N. *Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

LIPPMANN, W. *Opinião Pública*. São Paulo: Vozes, 2008.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004, p.84.

MORRIS, D. *O macaco nu*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PAIVA, F. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Orgs.). *A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro/RJ: PROSUL, 2003, p. 63-80.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1991, p.13.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v.15, n.45, 2010.

SOARES, C. L. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VÁZQUEZ, A. S. Ética e marxismo. In: *A teoria marxista hoje*. Problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2007, p. 323. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacionvirtual/20100715081236/cap12.pdf>. Acesso em 25 jun. 2023.

Recebido em 23 de abril de 2024  
Aprovado em 07 de junho de 2024