

**FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO NO ÂMBITO DAS  
PRÁTICAS CORPORAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR<sup>1</sup>**

**FORMATION FOR AUTONOMY AND EMANCIPATION WITHIN THE SCOPE OF  
BODY PRACTICES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION**

**FORMACIÓN PARA LA AUTONOMÍA Y LA EMANCIPACIÓN EN EL ÁMBITO DE  
LAS PRÁCTICAS CORPORALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR**

*Renan Santos Furtado*

renanfurtado@ufpa.br

Doutorando em Educação (UFPA)

Universidade Federal do Pará – Escola de Aplicação

*Elane Cristina Pinheiro Monteiro*

elanepinheiro@ufpa.br

Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica (UFPA)

Universidade Federal do Pará – Escola de Aplicação

*Harrison de Souza Bezerra*

harrisonbezerra@ufpa.br

Mestrando em Educação (UFPA)

Universidade Federal do Pará – Escola de Aplicação

*Fernanda Yully dos Santos Monteiro*

fernandayully@ufpa.br

Mestre em Educação (UFPA)

Universidade Federal do Pará – Escola de Aplicação

*Saulo Viana Reis*

saulovianareis@gmail.com

Especialista em Pedagogia da Cultura Corporal (UEPA)

Prefeitura de São Miguel do Guamá (PA)

---

<sup>1</sup> O presente estudo é oriundo de reflexões desenvolvidas no projeto de pesquisa “Corpo, práticas corporais e legitimidade: ações de professores em busca por reconhecimento da Educação Física escolar” (Portaria nº 32/2021). Informamos que os apontamentos apresentados cumprem parte do cronograma de investigações do projeto no qual todos os autores deste trabalho são membros. Assim, aproveitamos para agradecer à Universidade Federal do Pará (UFPA) pelo apoio institucional para o desenvolvimento desta investigação por via da concessão de carga horária de pesquisa para três autores deste texto.

## RESUMO

O presente estudo tematiza os conceitos de autonomia e emancipação em Theodor Adorno e Paulo Freire, com vistas a pensar a educação escolar e as possibilidades de formação de sujeitos autônomos e emancipados no âmbito das práticas corporais. Em termos de objetivo, o estudo pretende discutir o que significa formar o sujeito autônomo e emancipado no âmbito das práticas corporais na contemporaneidade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que se organiza em torno de uma reflexão por via de um conjunto de fontes teóricas oriundas dos campos da Educação e Educação Física. Dessa maneira, aponta que os desafios para uma formação autônoma e emancipada, no âmbito das práticas corporais da cultura corporal de movimento, perpassam pelo enfretamento e consideração de aspectos como: a instabilidade legislativa da Educação Física na escola brasileira; a questão da complexidade do objeto de estudo da disciplina; a tensão permanente entre escola e realidade social para a reflexão sobre as práticas corporais na sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Emancipação. Autonomia. Práticas corporais. Educação Física escolar.

## ABSTRACT

This study discusses the concepts of autonomy and emancipation in Theodor Adorno and Paulo Freire, seeking to think about school education and the possibilities of training autonomous and emancipated subjects in the context of body practices. The study aims to discuss what it means to form an autonomous and emancipated subject in the context of contemporary body practices. Methodologically, it is a bibliographical research, which is organized around a reflection through a set of theoretical sources from the fields of Education and Physical Education. It indicates that the challenges for an autonomous and emancipated training in body practices of body culture of movement go through the confrontation and consideration of challenges such as the legislative instability of Physical Education in the Brazilian school, the issue of the complexity of the subject's object of study and the permanent tension between school and social reality for the reflection on body practices in contemporary society.

**Keywords:** Emancipation. Autonomy. Body practices. School Physical Education.

## RESUMEN

Este estudio discute los conceptos de autonomía y emancipación en Theodor Adorno y Paulo Freire, buscando pensar la educación escolar y las posibilidades de

formación de sujetos autónomos y emancipados en el contexto de las prácticas corporales. El estudio pretende discutir lo que significa la formación del sujeto autónomo y emancipado en el ámbito de las prácticas corporales en la contemporaneidad. Metodológicamente, se trata de una investigación bibliográfica, que se organiza en torno a una reflexión a través de un conjunto de fuentes teóricas provenientes de los campos de la Educación y la Educación Física. Indica que los desafíos para una formación autónoma y emancipada en las prácticas corporales de la cultura corporal del movimiento pasan por la confrontación y consideración de retos como: la inestabilidad legislativa de la Educación Física en la escuela brasileña; la cuestión de la complejidad del objeto de estudio de la disciplina y la tensión permanente entre la escuela y la realidad social para la reflexión sobre las prácticas corporales en la sociedad contemporánea.

**Palabras clave:** Emancipación. Autonomía. Prácticas corporales. Educación Física Escolar.

## INTRODUÇÃO

De modo mais intenso, as últimas quatro décadas têm sido marcadas por discursos e reflexões sobre emancipação, autonomia, crítica e justiça social no âmbito da Educação Física brasileira. No campo acadêmico da área, a gênese desse empreendimento foi identificada com o chamado Movimento Renovador da Educação Física. De acordo com Almeida, Bracht e Vaz (2015), inicialmente, o movimento tinha o caráter de uma frente ampla cuja finalidade consistia em transformar e dar maior cientificidade para a Educação Física. Todavia, conforme debatido pelos autores e reforçado pela pesquisa de Daolio (1998), aos poucos, o movimento foi estruturando-se em diferentes correntes e perspectivas, e os discursos foram diferenciando-se entre aqueles mais preocupados com a legitimidade do campo científico-acadêmico da Educação Física e os mais conectados com os desafios da prática pedagógica realizada nas escolas<sup>2</sup>.

É dentro da perspectiva dos que concebem que a identidade da Educação Física perpassa pela sua compreensão enquanto prática social de orientação

---

<sup>2</sup> Sobre essa discussão, consultar Betti (1996).

pedagógica, ou seja, como um campo de intervenção o qual dialoga com a ciência, mas não é uma ciência aos moldes do cientificismo operante no campo acadêmico (PAIVA, 2003), que os debates sobre as finalidades emancipatórias da Educação Física começam a se fazer presentes na área.

A propósito, é oportuno dizer que parte significativa da discussão crítica e com perspectiva emancipatória empreendida na Educação Física brasileira, nos anos 1990, foi influenciada pelos trabalhos de Paulo Freire e Theodor Adorno, como podemos observar, por exemplo, na formulação didático-pedagógica de Kunz (1991; 1994). Ou seja, existe certa conexão entre esses renomados autores e o pensamento crítico da Educação Física brasileira, o qual, a partir de um determinado período, ocupou-se diretamente com os rumos da prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

É importante mencionar que o Movimento Renovador na Educação Física teve inserção em vários contextos e discussões, dentre eles, destacamos a crítica ao esporte de alto rendimento e seus impactos na sociedade e na Educação Física escolar; o discurso disciplinar sobre o corpo e o movimento (VAZ, 2019); a constituição de um campo acadêmico na área não somente norteado pelos discursos e métodos das Ciências da Natureza (BRACHT, 1996); a mudança de paradigma – da aptidão física para a cultura corporal (SOARES; TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI FILHO; ESCOBAR; BRACHT, 1992); e a busca pela consideração da Educação Física enquanto disciplina curricular obrigatória no currículo da Educação Básica (CAPARROZ, 2007)<sup>3</sup>. No limite, é possível afirmar que existiam e existem movimentos renovadores na Educação Física brasileira, os quais,

---

<sup>3</sup> É importante lembrar que, até então, a Educação Física era concebida em termos de atividade escolar, não como uma disciplina curricular. Ou seja, a Educação Física integra o currículo da escola, porém, na condição de atividade. Esse aspecto é ratificado pelo Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971, o Art.1º afirma que “a educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional”.

em oposição às tradições médica, militar e esportiva, construíram discursos pautados na emancipação social.

Do ponto de vista do objeto da reflexão que nos interessa, mais diretamente, neste trabalho, isto é, a Educação Física escolar, ressaltamos que as proposições didático-pedagógicas de Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar e Bracht (1992) e Kunz (1994) foram as que mais apontaram explicitamente a necessidade dessa atividade/disciplina<sup>4</sup> atrelar-se a projetos de emancipação e transformação social.

Em termos gerais, sob a orientação do materialismo-histórico e da pedagogia histórico-crítica, a elaboração de Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar e Bracht (1992) concebe a emancipação em termos de estrutura social. Assim, é preciso construir um projeto de superação do capitalismo, no qual a educação e a Educação Física devem contribuir por meio da crítica aos conhecimentos (ideologia) que sustentam a sociedade burguesa. Em Kunz (1994), tendo como suporte alguns teóricos da chamada Teoria Crítica da Sociedade da Escola de Frankfurt, da antropologia filosófica e da fenomenologia, sem abandonar a proposta de emancipação social, o autor ocupa-se em pensar a emancipação do sujeito que se movimenta no plano da cultura e, para tal, necessita ser autônomo e crítico às expressões da racionalidade instrumental presentes na cultura de movimento. nacionais

Apesar da ampla repercussão dessas e de outras proposições de aspiração crítica no campo acadêmico e, até mesmo, em políticas educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>5</sup> (PCNs) de 1997, do ponto de vista da prática

---

<sup>4</sup> Destacamos que, do ponto de vista legal, a Educação Física alcançou o *status* de disciplina do currículo da escola com a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

<sup>5</sup> Em Darido (2003), o leitor poderá encontrar um debate mais minucioso a respeito das diferentes propostas pedagógicas construídas para a Educação Física escolar entre os anos 1980 e começo dos anos 2000. Cabe destacar que os PCNs foi o primeiro documento nacional de orientação curricular que apresentou algumas das sinalizações do movimento renovador. Como principal

pedagógica em si, recentes diagnósticos como o de Bracht, Almeida e Wenez (2018) explicitam as dificuldades de tradução dessas pedagogias nas escolas. Entretanto, não somente os discursos, mas os padrões de dominação e de subserviência das práticas corporais a interesses que não são os da real formação dos sujeitos revitalizam-se e avançam na sociedade contemporânea.

Esse tem sido o diagnóstico de D'Agostini e Tilton (2015) e Bracht (2017; 2019), ao pensarem sobre o atrelamento das práticas corporais ao consumo na sociedade neoliberal, a qual, cada vez mais, coloca como tipo ideal o sujeito consumidor, empreendedor de si e em busca de procedimentos e desafios no campo das práticas corporais que glorificam o poder de consumo e a lógica do privado em detrimento do bem comum e do direito social.

No campo pedagógico, basta observarmos como a recém aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, é enfática ao propor que o ensino das práticas corporais<sup>6</sup> na escola precisa formar os estudantes para a saúde/cuidado com o corpo e lazer/entretenimento. Na perspectiva da BNCC, as práticas corporais cada vez mais se atrelam aos preceitos neoliberais, sendo este um desafio para a prática pedagógica contemporânea; quer dizer, pensar e construir alternativas concretas de interfaces entre práticas corporais, saúde e lazer do ponto de vista do reconhecimento dessas manifestações enquanto direito social, não como bens de consumo acessíveis somente na esfera do privado.

Nesse sentido, com o avanço do campo privado-mercantil na educação, em geral, e na Educação Física, em particular, a demanda pela formação de sujeitos

---

incorporação do movimento renovador por parte do documento, pontuamos a perspectiva de se pensar o objeto da Educação Física a partir da noção de cultura.

<sup>6</sup> Neste momento, aproveitamos para sinalizar que o termo “práticas corporais” vem sendo alvo de intensas discussões por diversos segmentos acadêmicos e políticos da sociedade brasileira. Não por acaso, o conceito é utilizado em políticas educacionais e de currículo como a BNCC, que expressa uma perspectiva eminentemente neoliberal de educação. No entanto, do ponto de vista histórico, o referido conceito apresenta um atrelamento com o campo crítico da Educação Física brasileira, como podemos constatar no clássico estudo de Silva (2014). Sendo assim, a tendência é que a disputa acadêmica e política prossiga, dado que, na realidade concreta, os grupos sociais disputam sentidos, representações e acesso às práticas corporais.

autônomos e emancipados no campo das práticas corporais segue atual. Desse modo, a presente pesquisa intenciona discutir o que significa formar o sujeito autônomo e emancipado no âmbito das práticas corporais na contemporaneidade. Por essa razão, a indagação sobre qual a função da escola nesse processo também se faz necessária, pois partimos do pressuposto de que a reflexão sobre o corpo e as práticas corporais, em sentido amplo, é tarefa da educação escolar como um todo, ainda que possa ser protagonizada e direcionada pelo componente curricular Educação Física.

Para a reflexão sobre autonomia e emancipação com foco na educação, faremos uso de algumas das contribuições de Theodor Adorno e Paulo Freire. A escolha desses autores justifica-se pela preocupação de ambos com a emancipação social e do sujeito na modernidade. Cabe frisar que os dois autores, apesar das suas especificidades, contextos sócio-políticos e preocupações intelectuais, atuaram no sentido de defender a humanização dos seres humanos contra a barbárie instaurada pelo capitalismo do século XX. Nessa busca pela superação da barbárie e construção de uma sociedade emancipada, a educação, entendida como prática ininterrupta de formação e experiência crítica com a cultura, aparecerá como uma ferramenta fundamental nesses pensadores. Sendo assim, em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que se organiza em torno de uma reflexão por meio de um conjunto de fontes teóricas oriundas dos campos da Educação e da Educação Física.

Para dar conta do objetivo estabelecido, além desta introdução, o texto contará com mais três seções. Na segunda, apresentaremos algumas das contribuições de Theodor Adorno e Paulo Freire para o debate sobre autonomia e emancipação na educação. Em seguida, discutiremos as implicações das ideias desses autores a fim de pensarmos sobre o que significa formar sujeitos autônomos e emancipados no âmbito das práticas corporais por meio da educação escolar. Por último, faremos nossas considerações finais.

## **AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO EM THEODOR ADORNO E PAULO FREIRE: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO**

Autonomia e emancipação são temas que rondam de modo intenso a teoria social contemporânea na modernidade. Em virtude de alguns acontecimentos do século XX, como a proliferação dos meios técnicos e da indústria cultural e a ascensão dos Estados totalitários e dos campos de concentração, aguçou-se a reflexão sobre o que fazer para que a humanidade preserve o seu potencial de emancipação em contraposição à tendência iminente da barbárie (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), ou seja, para que atuemos no sentido da plena humanização por via do desenvolvimento da vocação ontológica do ser mais do humano (FREIRE, 2014).

Nesse sentido, se inicialmente o debate sobre emancipação e a formação do sujeito autônomo em meio a uma sociedade cada vez mais administrada pelos mecanismos de coerção e dominação (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) e pelas diversas formas de opressão cultural (FREIRE, 2014) rondava o espectro mais diretamente identificado com o modo de produção e a política; paulatinamente, a educação passou a ser entendida como uma esfera fundamental de reflexão sobre a constituição de uma sociedade emancipada. Grosso modo, seja para a total reprodução do *status quo* e da cultura dominante (BOURDIEU; PASSERON, 2014) ou para a formação do sujeito autônomo e capaz de refletir sobre o mundo (FREIRE; SHOR, 2021), a educação passaria a fazer parte de todo o debate contemporâneo sobre autonomia e emancipação.

Desse modo, podemos afirmar que os debates sobre autonomia e emancipação têm sido recorrentes, de modo mais intenso, dentro do campo educacional brasileiro, desde o mesmo período no qual identificamos a constituição do Movimento Renovador da Educação Física. Em termos gerais, o campo teórico-



político identificado como progressista tende a realizar reflexões sobre a emancipação social e do sujeito e sua importância para a formação de professores, prática pedagógica, discussões sobre currículo etc. Afinal, conforme sublinha Adorno (2020), a própria ideia de democracia, sua condição de existir, só pode vir a ser possível se constituída por pessoas emancipadas, autônomas, conscientes e críticas.

Aproveitamos para pontuar que pensamos os conceitos de autonomia e emancipação do ponto de vista da interação dialética entre indivíduo e sociedade. Nesse viés, autonomia e emancipação, apesar de serem atributos do indivíduo, somente podem se efetivar em um contexto de diálogo e autorreflexão crítica sobre as estruturas e processos sociais que cerceiam a liberdade dos sujeitos. Por isso, nos termos de Freire (1996; 2016), a autonomia é alguma coisa que se encontra para além de ações espontâneas e individuais, sendo identificada como uma conquista dos sujeitos em processo de libertação. Em Adorno (2020), a autonomia cumpre parte do conceito e do processo de emancipação, que deve se conectar com a liberdade, autorreflexão crítica e capacidade de fazer experiência.

Sob esse prisma, a educação nos autores supramencionados precisa também se atentar para a dialética entre indivíduo e sociedade no que diz respeito à formação do sujeito autônomo e emancipado. Sendo assim, um primeiro ponto de conexão entre os autores é a afirmação da educação como uma prática que se encontra para além da mera memorização de informações e conteúdos desconectados da prática social e dos contextos sócio-políticos. Segundo Adorno (2020):

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (ADORNO, 2020, p. 154)

Em Freire (2014), do mesmo modo que em Adorno (2020), a educação libertadora aparece como o oposto das formas de modelagem e domesticação da consciência identificadas com a educação bancária e suas formas antidialógicas. Por essa razão, Freire (2016) ratifica a sua concepção libertadora de educação, ao colocá-la no plano da comunicação e diálogo entre sujeitos, conhecimento e mundo. Desse modo, a educação é entendida como prática de produção de compreensão conjunta acerca dos conteúdos culturais entre os sujeitos que se encontram em processo ininterrupto de formação e libertação.

Nessa perspectiva, sem negar a diretividade da prática educativa por parte do educador, a educação se desloca do plano de transmissão e assimilação de conteúdos e passa a ter a função de mediar o processo de construção da autonomia crítica e criativa do educando. Uma pedagogia, diz Freire (2014), que precisa ser forjada com os educandos, e não para eles. Em suma, saímos da esfera da certeza pedagógica e do conhecimento previamente verdadeiro e nos deslocamos para o complexo campo da produção de compreensão acerca dos conteúdos culturais mediada pelo diálogo libertador e pela curiosidade epistemológica. Nesse processo, a função diretiva do educador é fundamental, já que ele precisa, a partir de seu domínio técnico-científico dos conteúdos e de sua posição ético-política progressista, organizar a trajetória formativa dos estudantes com o propósito de pensar uma educação para a emancipação e autonomia.

Essa curiosidade jamais pode ser alcançada sem rigor, esforço e dedicação. É que, no limite, tanto em Adorno (2020) como em Freire (1996; 2016), autonomia e emancipação devem ser entendidas como condições que só podem ser adquiridas com luta e disciplina. Não à toa, sobre a ato de estudar como condição para a emancipação, expressa Freire (2016, p. 64): “estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria e nem recria”.

Nesse sentido, levando em consideração as reflexões expostas, cabe dizer que a educação tem papel fundamental na emancipação humana e deve servir como instrumento para evitar a barbárie (expressa em aspectos como o ódio e a violência entre os indivíduos e entre indivíduos e natureza). Adorno (2020) reflete sobre a categoria emancipação a partir das críticas à sociedade, à indústria cultural e a *Auschwitz*<sup>7</sup>. O imperativo categórico: “que *Auschwitz* não se repita” é uma das grandes legendas da obra do filósofo frankfurtiano, que tem como cerne a crítica da barbárie e a defesa de que a educação deve ser dirigida para uma autorreflexão crítica, com vista à autonomia.

É por tal razão que Adorno e Horkheimer (1985) e Adorno (1996) questionam os impactos da indústria cultural na formação dos sujeitos. De acordo com os autores, toda a lógica do século XX, que proliferou os campos de concentração e outras formas de barbárie nos campos da ciência, economia e política, manifesta-se no plano da formação na medida em que o contato dos sujeitos com a cultura tem sido, cada vez mais, reduzido às formas instrumentais da indústria cultural, que primam pela atrofia da imaginação e a restrição da aptidão humana de fazer experiência. Para além da ideia de cultura como mercadoria, a noção de indústria cultural apresenta repercussões amplas para o campo educacional, já que os sujeitos no mundo contemporâneo tendem a serem formados ou, como prefere Adorno (1996), semiformados por instâncias de mediação da formação cultural que desprezam a reflexão e o pensamento crítico.

Por essa razão, Adorno (1996; 2020) investe em uma ampla argumentação a favor das instituições de formação contra os efeitos corrosivos da indústria cultural. Quer dizer, para o filósofo alemão, tendo em vista o capitalismo do nosso tempo, a escola não pode mais realizar a experiência formativa desatrelada da realidade

---

<sup>7</sup> *Auschwitz* foi a nomenclatura utilizada para fazer menção a um dos mais emblemáticos e conhecidos campos de concentração e de execução nazista inaugurado em 1941. Inicialmente localizado em Oswiecim, na Polônia, posteriormente se expandiu para outras regiões. Segundo Adorno (2020), *Auschwitz* é a expressão máxima da barbárie instaurada no mundo moderno, por isso, é contra ela que a educação do seu tempo deveria se voltar, para que essa catástrofe jamais se repita.

social. Assim sendo, cabe à educação escolar atuar por meio da educação política contra a barbárie, o que significa produzir a crítica e propor alternativas aos modelos coercitivos de apropriação da cultura impostos pela indústria cultural.

Em vista disso, a educação deve ir além da mera adaptação e conformação dos sujeitos ao mundo. Ainda que, assim como Arendt (2005), Adorno (2020) compreenda que toda educação contém em si aspectos de adaptação, ou melhor expressando, de introdução e apresentação para as novas gerações de uma determinada cultura. Porém, no clima dos acontecimentos do século XX, Adorno é enfático ao afirmar que cabe à educação superar a sua tendência adaptativa e encontrar suas possibilidades emancipatórias.

Embora o diagnóstico adorniano sobre os possíveis rumos da educação (emancipação ou barbárie) tenha sido elaborado em um determinado marco temporal e social, é notório que muitos dos seus fundamentos seguem com validade. Dessa forma, podemos dizer que a educação ainda é uma disputa de campos ideológicos que se polarizam entre a manutenção do *status quo* e a ruptura do processo de alienação por meio da formação dos sujeitos emancipados.

Assim, a escola, ao mesmo tempo que pode atuar como um espaço privilegiado para a formação de sujeitos sociais livres, autônomos e críticos, também pode agir como um espaço de legitimação da barbárie e de deterioração da formação cultural (ADORNO, 2020). Freire e Shor (2021) identificam essa dupla funcionalidade da escola. Para os autores, embora a sua atribuição dentro da estrutura capitalista seja a de reproduzir o quadro de valores que sustenta esse modo de produção, o oposto também é possível.

Logo, apesar dos seus evidentes limites institucionais, a educação escolar libertadora pode “mudar a compreensão da realidade. Mas isso não é a mesma coisa de mudar a realidade em si” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 289). Isso significa que a educação escolar necessita atuar de forma contra-hegemônica, como uma ferramenta que possibilite ao educando compreender a realidade além das formas e

discursos estabelecidos pelas classes dominantes. Todavia, esse processo de compreensão da realidade necessita se articular com as lutas efetivas para a sua transformação. É válido mencionar que Adorno (1996; 2020) e Freire e Shor (2021) são enfáticos quando dizem que a tarefa de transformação da sociedade encontra-se para além da escola, ainda que, nessa empreitada, a escola não tenha função meramente passiva.

Outro ponto de destaque em Adorno e Freire é a valorização da dimensão da experiência como condição para a emancipação dos sujeitos. Se, em Adorno (2020), a partir de notável influência de Walter Benjamin, a experiência aparece como uma forma de reorientar o contato dos sujeitos com os objetos do mundo – ou seja, para além da racionalidade instrumental permeada pela lógica do cálculo e controle da realidade –, necessitamos rearticular a aptidão humana para a experiência formativa no plano da cultura. Freire (1996) trata a questão da experiência mediada pelo professor democrático e pela prática docente como processo de insubmissão que gera autonomia e, conseqüentemente, emancipação.

Para Freire (1996), o professor tem como “uma de suas tarefas primordiais trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis” (p. 14). Essa rigorosidade busca se afastar do discurso bancário que indica a mera transferência de conteúdo. Isso implica dizer que o conteúdo precisa ser transformado a partir da reconstrução de saberes dos educandos, os quais elaboram novos sentidos e compreensões aos objetos/conteúdos tematizados pelo educador em diálogo com os seus contextos socioculturais.

Nesse sentido, compreendemos que as ideias de autonomia e emancipação se imbricam sobremaneira aos processos da docência e da discência. Dessa maneira, embora existam diferenças entre a prática de ensinar e o ato de aprender, em uma perspectiva dialógica, ambos estão interligados. Assim, é possível afirmar que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que,

historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 13). Em síntese, ensinar e aprender fazem parte do processo de intervenção no e com o mundo (FREIRE, 1996).

Desse modo, Adorno (2020) e Freire (1996) destacam que a emancipação faz parte de uma prática de democratização do ensino e da cultura, bem como fazem o indicativo de que a educação tem como objetivo principal a emancipação dos sujeitos e sua conscientização para a práxis transformadora. Sendo assim, a emancipação como ação concreta incide em criar condições para que cada um possa viver livremente, desenvolvendo suas múltiplas potencialidades. É pertinente mencionar que Adorno (1996) considera a liberdade como condição essencial para a interação formativa com a cultura; e Freire destaca (2014, p. 46): “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca”.

Diante do exposto, concebemos, com base em nossos interlocutores, que emancipação e autonomia não podem estar desvinculadas do processo de educação crítica que se projetou para a escola contemporânea. Desse modo, se a sociedade atua com os seus mecanismos de contraposição à vocação ontológica do ser mais e da emancipação dos sujeitos dos mais variados modos e por diferentes canais, cabe à escola refletir sobre as diversas outras instâncias e campos da vida humana em que necessitamos formar o sujeito autônomo e emancipado.

Como consequência da proposição de uma educação para a autonomia e emancipação na escola contemporânea, não podemos renegar a demanda pela formação crítica e emancipada do educador, o qual, para atuar de forma transformadora na escola, necessita, de algum modo, transcender certas limitações e lógicas instrumentais impostas por recentes políticas de formação de professores, como a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que visa atrelar a formação docente inicial e continuada aos preceitos neoliberais da BNCC.

Nesse sentido, no próximo tópico, refletiremos sobre os conceitos de autonomia e emancipação a partir do universo das práticas corporais,

perspectivando os desafios da educação escolar, em especial do componente curricular Educação Física para a formação de sujeitos autônomos e emancipados neste universo.

## **PRÁTICAS CORPORAIS, AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO**

Na virada do século XX para o século XXI, projetos educacionais pensados por organizações mundiais normatizaram a educação nos países periféricos com discursos de repensar o papel da escola, a fim de promover ensino e educação de qualidade para todos. No Brasil, concordamos com os apontamentos de Cerqueira (2008), que evidenciam as consequências do predomínio hegemônico de um projeto pautado no neoliberalismo, o qual se deu desde 1994, e segue avançando, garantido os interesses do capital estrangeiro por meio da lógica de privatizações, precarização e perdas de direitos trabalhistas, ou seja, exclusão e exploração em busca do lucro.

Nesse contexto, é importante destacar que as pautas neoliberais também atravessam as políticas educacionais e de currículo, as quais se moldam às demandas do capital mundial e dos reformadores empresariais da educação<sup>8</sup> (FREITAS, 2014), desenvolvendo projetos pedagógicos para os países periféricos com discursos de ensino e educação de “qualidade para todos”. No entanto, devemos compreender que há, por trás desse argumento, a legitimação de políticas educacionais que buscam garantir os interesses de grupos atrelados ao avanço do capital, a serviço das grandes economias mundiais.

Para Libâneo (2012), os projetos educacionais pautados por organizações internacionais, desenvolvidos como cartilhas pelos sistemas de ensino federal,

---

<sup>8</sup> Nas palavras de Freitas (2014, p. 1109): “‘Corporate reformers’ – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais”.

estadual e municipal, contribuem para agravar os mecanismos de injustiça social, tendo em vista que as políticas de financiamento, currículo, investimento em formação de professores, organização da escola e práticas de avaliações são reguladas pelos interesses do capital. Desse modo, Canário (2005) aponta que os professores sofrem com a desvalorização, proletarização, desencantamento com a profissão; por outro lado, para os estudantes, a escola se torna um castigo.

Assim, não podemos negar que atrelar o sistema público de ensino a uma visão mercadológica afeta diretamente o trabalho e autonomia docente, pois a essência do trabalho pedagógico, no contexto da sociedade capitalista neoliberal, relaciona-se com as determinações estruturais e sofre suas influências. Ademais, destacamos que desde 2014 a sociedade brasileira é assolada por uma crescente onda de conservadorismo e intolerância, exacerbados com a eleição do presidente Jair Bolsonaro em 2018, suscitando, assim, ataques a temas tão necessários de serem discutidos nas instituições educativas.

Por isso, o atual questionamento sobre a necessidade de a escola discutir questões como gênero, racismo, meio ambiente, inclusão etc. aponta para as dificuldades de construção de uma escola autônoma e emancipada na conjuntura neoliberal. Como exemplo, citamos a última versão da BNCC, a qual retirou da orientação curricular para as escolas públicas brasileiras a temática da educação de gênero (MONTEIRO, 2021).

Neira e Souza Júnior (2016) e Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) apontam que a primeira e a segunda versão da BNCC expressavam alternativas e perspectivas, por meio da educação escolar, para o enfretamento de injustiças sociais historicamente presentes na sociedade brasileira. Desse modo, na conjuntura política do golpe de estado que se efetivou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em agosto de 2016, setores claramente reacionários e conservadores ampliaram suas críticas ao teor mais democrático e progressista do



documento. Assim, uma equipe distinta daquela que havia trabalhado na construção das primeiras duas versões foi formada para produzir a versão final do documento.

Nesse contexto de mudança de grupo político na presidência da república e, conseqüentemente, no Ministério da Educação, aprovou-se uma última versão da BNCC com preceitos neoliberais bem mais evidentes e consolidados. Ademais, ocorreu um forte recuo ou mesmo a exclusão de pautas muito importantes como as questões de gênero, etnia e religião. Na última versão do documento, e isso podemos notar explicitamente no componente curricular Educação Física, em prol da padronização dos objetos de conhecimento e da mensuração das aprendizagens, existe um sério silenciamento de discussões progressistas que tensionavam as marcas das diversas formas de desigualdade presentes na sociedade brasileira (NEIRA, 2018).

É importante destacar que o fenômeno do avanço do conservadorismo não é apenas prerrogativa do Brasil, mas um movimento que Guadalupe (2020) chama de novo ativismo político do século XXI, ou seja, a crescente atitude de grupos ligados a várias igrejas, os quais assumem uma diferente postura diante da política partidária e, em geral, enquadram-se dentro de um viés conservador, configurando uma nova direita que vem ganhando destaque em diversas partes do mundo.

Esse fenômeno impacta diretamente na autonomia docente, impedindo a liberdade de pensamento e de cátedra dos professores, tanto nas escolas como em instituições de ensino superior. Dessa maneira, para compreendermos a complexidade do fenômeno, convém mergulharmos nos processos concretos para que se possa captar as dimensões contraditórias de autonomia e controle, as quais permeiam o trabalho educativo e nos impedem de efetivar uma prática educativa emancipatória.

No que diz respeito à centralidade de discussão desse estudo, focamos nossas análises na Educação Física, pois, bem como outras disciplinas, no contexto da história da educação brasileira, também trilhou caminhos de ideologias

dominantes (SOARES, 2007). Vale ressaltar que, mesmo após a década de 1980, a Educação Física continuou sendo vista como uma mera atividade realizada na escola. Significativos avanços somente foram alcançados a partir da promulgação da Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), na qual a disciplina passou a ser reconhecida como componente curricular, integrada à proposta pedagógica da escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população (BRASIL, 1996).

Em dezembro de 2001, com a promulgação da Lei nº 10.328, o termo obrigatório passou a estar presente na redação do Art. 26 da LDB, que trata da Educação Física. No entanto, a lei ainda não é tão precisa no que diz respeito à legitimidade da Educação Física, pois, mesmo sendo componente curricular obrigatório da Educação Básica, não menciona que a disciplina é obrigatória em todas as etapas de escolarização e modalidades de ensino da educação brasileira.

Apesar de Furtado e Borges (2020) destacarem que legalidade não é sinônimo de legitimidade, quando se pensa em educação escolar e componentes curriculares, é inegável que a lei máxima da educação brasileira, de certa forma, possibilitou reconhecer que o componente curricular Educação Física possui um objeto de estudo e conhecimentos específicos presentes nos esportes, jogos, ginásticas e danças, bem como na capoeira, lutas e conhecimentos sobre o corpo (MOTA; VENÂNCIO, 2008).

Convém dizer que a lei surgiu como um fôlego a fim de intensificar um sentido para a Educação Física, pois orienta que esse componente curricular não pode mais permanecer isolado de outros (no sentido de mera atividade), precisando ser inserido dentro do projeto pedagógico de cada escola. Aliás, de acordo com Caparroz (2007), essa sempre foi a maior reivindicação do campo crítico da Educação Física brasileira, que se formou a partir dos anos 1980.

Destacamos, também, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCNEF), no ano de 1997, que evidenciaram uma concepção

de Educação Física escolar a qual buscou incorporar reflexões sobre o sentido cultural, social, político e econômico das práticas corporais, pensando sua inserção num projeto pedagógico mais abrangente. Nos PCNEF (1997), os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, uma vez que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do “fazer”, do compreender e do sentir com o corpo.

No Art. 26 da LDB, a ideia de que seria necessária uma base comum de conhecimentos para organizar a experiência escolar já aparece prevista. No entanto, a atual BNCC – configurada como um documento normativo cuja finalidade é a orientação das aprendizagens comuns que serão propostas nos currículos das escolas públicas e privadas, ofertadas para crianças, adolescentes, adultos e idosos no nível da Educação Básica – só foi aprovada no ano de 2017, inicialmente para Educação Infantil e Ensino Fundamental e, posteriormente, em 2018, para o Ensino Médio.

Cada passo para a elaboração das versões da BNCC travava-se de embates e relações de poder, mediante os fatores políticos, sociais e econômicos de cada momento histórico. Desse modo, a BNCC, norteadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, busca orientar e regular os conhecimentos considerados essenciais (habilidades e competências) aos educandos, e que deveriam ser desenvolvidos em diversas áreas, ao longo da Educação Básica.

É importante perceber que os conhecimentos que são legitimados na Base passam a ter *status* de saber mais importante, a ponto de se projetarem como modelo de formação para todas as escolas e realidades brasileiras. Contudo, tais conhecimentos encontram-se dentro da lógica da racionalidade neoliberal, promovendo, assim, formas de reprodução cultural que reforçam a dominação social e a mercantilização da cultura que padroniza, exclui o novo e o criativo, permitindo uma certa dependência dessa indústria. Nesse contexto, o pensamento é transformado em coisa, em instrumento, sendo reduzido a números; em

consequência, a submissão de todos ao formalismo lógico leva à subordinação da razão ao imediatamente dado (ADORNO, HORKHEIMER, 1985).

Nesse viés, é importante refletirmos que na Educação Física os conteúdos da cultura corporal de movimento não são negados, porém, convém compreendermos se o enfoque dado para esses conhecimentos visa uma abordagem para a autonomia, no sentido da superação e problematização desses movimentos. Isso quer dizer que devemos pensar as práticas corporais e o esclarecimento ofertado por meio delas em termos dialéticos, considerando o processo de produção cultural para além de seu momento de dominação; vislumbrando a possibilidade de articulação dos indivíduos com a finalidade de criarem dispositivos para romper mitos e estruturas que os impedem de transformar uma realidade social opressiva e, assim, desmobilizar as possibilidades da barbárie. “O esclarecimento só se reencontrará consigo mesmo quando tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 44).

Do ponto de vista de uma contribuição mais efetiva das práticas corporais escolarizadas para a autonomia e emancipação dos sujeitos que frequentam a escola, necessitamos observar algumas questões. A primeira delas diz respeito à instabilidade legislativa da Educação Física enquanto componente curricular. Como assinala Bracht (2019), a Educação Física, muitas vezes, esteve na escola sem grande segurança legal. Como mencionamos anteriormente, a própria LDB vigente tem problemas em reconhecer a função formativa das práticas corporais da cultura corporal de movimento em todos os níveis e modalidades da educação brasileira.

Não por acaso, a atual reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415, não tratou as disciplinas de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia como componentes curriculares obrigatórios nas três séries, como fez com Português e Matemática, mas afirmou que “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Na condição de estudos e práticas, a

Educação Física pode simplesmente ser ministrada em somente um dos anos do Ensino Médio, ou mesmo ocorrer por meio de projetos e ações pontuais. Caso isso venha a ser efetivado, provavelmente, assistiremos à diminuição da contribuição da disciplina e do universo das práticas corporais, tendo em vista a construção de uma escola crítica e dialógica, que perspectiva a formação do sujeito autônomo e emancipado nos termos de Adorno e Freire.

É importante frisar que esse aspecto se coloca como primeiro e fundamental para afirmarmos um projeto crítico e reflexivo para as práticas corporais na escola contemporânea, ou seja, a sua não retirada ou diminuição de espaço no Ensino Médio e demais etapas da Educação Básica e modalidades de ensino. Na lógica do trabalho flexível e da formação para o mercado de trabalho e para a conformação com o desemprego, a Educação Física perde o seu valor de atividade de atuação na dimensão natural do corpo dos indivíduos para ser irrelevante na escola ou atuar em conformidade com a formação de consumidores das práticas corporais na esfera do privado (D'AGOSTINI; TITTON, 2015; BRACHT, 2017; 2019).

Nesse sentido, nossa proposição é que a disciplina recupere o seu discurso legitimador na escola a partir da complexidade do seu objeto de conhecimento, o qual necessita ser socializado, discutido e recriado no tempo e espaço da escola de forma crítica e autônoma. Sendo assim, concordamos com Betti (1994; 2005) e Bracht (2019), os quais apontam a cultura corporal de movimento como o objeto de estudo da Educação Física na escola<sup>9</sup>. Para esses autores, tendo em vista uma

---

<sup>9</sup> É válido destacar que o debate sobre o objeto de ensino da Educação Física na escola é complexo e apresenta uma série de disputas em torno do significado teórico e das possibilidades práticas de certos termos (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016). Por exemplo, os conceitos de cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento, ainda que com suas diferenças teórico-políticas, apresentam o mérito de desnaturalizar o objeto da área, na medida em que colocam o conceito de cultura como central para pensarmos a intervenção pedagógica no campo escolar, superando, mas sem negar completamente, conceitos como atividade física, exercício físico e aptidão física (BRACHT, 2005). Nesse estudo, apesar de fazermos uso do conceito de cultura corporal de movimento, reconhecemos a relevância e importância histórica de outras perspectivas teóricas como aquelas expostas nos estudos de Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar e

formação crítica e emancipada, não basta que o objeto da Educação Física, expresso em práticas corporais como o jogo, o esporte, as lutas, a ginástica, a dança etc., passe por uma crítica sociológica e filosófica no plano discursivo, e sim que a ideia de ser crítico perpassasse também pelo corpo. Ou seja, não estamos falando de um tipo de conhecimento que pode ser aprendido apenas por meio de operações cognitivas e assimilação de conceitos, mesmo sendo uma dimensão fundamental de uma educação crítica, porém:

Na escola, a Educação Física seleciona e problematiza temas da cultura corporal de movimento tendo em vista sua intencionalidade pedagógica (que decorre da escolha por determinados valores), aqui delimitada pela intenção de propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, associando organicamente o 'saber movimentar-se', o 'sentir movimentar-se' e o 'saber sobre' esse movimentar-se, constituindo o que Betti (1994) denominou saber orgânico. (BETTI, 2005, p. 188)

Desse ponto de vista, formar para a autonomia e emancipação, no âmbito das práticas corporais, significa reconsiderarmos a ideia de ser crítico e proporcionarmos aos estudantes experiências reflexivas com as práticas corporais, em termos de saber movimentar-se, sentir movimentar-se e saber sobre esse movimentar-se. Além da possibilidade crítica por meio do corpo, que é similar à proposição de Freire (2014; 2016) sobre a consideração do humano enquanto corpo consciente, essa concepção de objeto da Educação Física e da complexidade da prática pedagógica da área pode nos ajudar a reorientar a relação entre teoria e prática no sentido da experiência formativa, defendida pelos teóricos da Teoria Crítica da Sociedade, que, como bem destacado por Adorno e Horkheimer (1985), deve ser sempre alguma coisa de corpo todo, sem fragmentação entre o pensar e o sentir.

Como consequência da compreensão da cultura corporal de movimento enquanto um saber orgânico que necessita ser tratado de modo crítico e reflexivo

---

Bracht (1992) e Kunz (1991; 1994), que discutiram profundamente o campo de conhecimento da Educação Física.

com vistas a produzir estudantes autônomos e emancipados neste universo, apontamos a necessidade de a escola contemporânea realizar uma espécie de tensão e relação permanente com as diversas manifestações da cultura corporal de movimento presentes na realidade social. No sentido de Freire (2016) e Freire e Shor (2021), é preciso que a escola conceba de modo articulado a relação entre o contexto teórico e o contexto prático. Quer dizer, a escola deve partir de uma relação crítica com os acontecimentos e manifestações da cultura corporal de movimento presentes fora dela, não simplesmente de sua negação enquanto saber menos importante ou apenas dominado pela ideologia fatalista burguesa.

Se faz sentido a afirmação de Adorno (1996; 2020) de que existem diversos mecanismos de mediação da formação além da escola, no que concerne ao tema das práticas corporais, é função dela não apenas oportunizar vivências e experiências com diferentes formas de movimento (saber fazer), mas construir o processo de produção de compreensão no sentido freiriano sobre os diversos usos e formas de presença das práticas corporais que compõem a cultura corporal de movimento nos diferentes contextos socioculturais e econômicos (saber sobre esse fazer). É justamente nessa mediação entre a experiência de ser crítico perpassando pelo corpo e a consideração da necessidade de reflexão sobre a dialética entre a cultura corporal de movimento dentro e fora da escola que vislumbramos caminhos para uma formação, no âmbito das práticas corporais na escola, que seja, de fato, diferente das atuais orientações neoliberais expressas em políticas educacionais como a BNCC e a reforma do Ensino Médio.

Em termos práticos, temos encontrado diversos exemplos concretos de práticas pedagógicas inovadoras com potencial emancipatório na Educação Física escolar, as quais, entre vários objetivos, buscam produzir um contato crítico e reflexivo dos estudantes com as práticas corporais. No estudo organizado por Bracht, Almeida e Wenzel (2018), constatamos a exposição de práticas pedagógicas que buscaram reorientar o sentido da Educação Física escolar. Sumariamente, tais

práticas apresentam características como: processo de planejamento e avaliação cooperativos entre estudantes e professores; diversificação de conteúdos, temas e metodologias de ensino, superando a monocultura do esporte; trabalho com objetos de conhecimento teóricos e reflexivos, não somente com o ensino do gesto técnico padronizado; diretividade e intencionalidade pedagógica; relação teórica e prática baseada no pensar sobre a prática, e não na transposição mecânica de elementos tidos como teóricos para os contextos práticos de ensino.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sinalizamos que o presente estudo não buscou fornecer respostas conclusivas e, muito menos, unificar caminhos sobre a formação para a autonomia e emancipação no âmbito das práticas corporais na escola contemporânea. A partir das contribuições de Theodor Adorno e Paulo Freire, observamos que autonomia e emancipação são temas de significativo apelo dentre os discursos críticos e transformadores em ciências humanas. Em relação à educação, ambos os autores corroboram com a finalidade da formação de sujeitos autônomos e emancipados.

No que diz respeito à Educação Física e o campo das práticas corporais, apontamos que existem muitos entraves para a formação de sujeitos autônomos e emancipados, neste universo, a partir da escola. O primeiro deles é a própria conformação da escola moderna aos moldes do ideário neoliberal, o qual tenta reduzir a educação ao mero treinamento de habilidades e capacidades que possam ser aproveitadas pelo setor produtivo. Além de um projeto de sujeito cuja habilidade central é a adequação às mudanças econômicas e sociais operadas pela reorganização produtiva.

A possível clarificação de processos de autonomia e de emancipação por meio da educação apresenta o corpo crítico para os conteúdos e o rompimento de ideários reduzidos ao pragmatismo ou ao funcionalismo.



Para a Educação Física, resta resistir a esse processo de formação de consumidores das práticas corporais na esfera do privado a partir e com a escola. Para tal, apontamos, neste estudo, que os desafios para uma formação autônoma e emancipada, no âmbito das práticas corporais da cultura corporal de movimento, perpassam pelo enfrentamento e consideração de desafios como: a instabilidade legislativa da Educação Física na escola brasileira; a questão da complexidade do objeto de estudo da disciplina; a tensão permanente entre escola e realidade social para a reflexão sobre as práticas corporais na sociedade contemporânea.

Portanto, ainda que esses conceitos tenham significados e usos distintos nesses ilustres pensadores do século XX (Paulo Freire e Theodor Adorno), não temos dúvida de que o cerne de suas propostas sobre educação e formação parte da crítica e da necessidade de superação de todas as estruturas sociais e processos de subjetivação os quais cerceiam a liberdade e o potencial transformador dos sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura – Parte I. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996.

ALMEIDA, Felipe; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre. Educação Física, pedagogia crítica e ideologia: gênese e interpretações. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2., p. 317-331, abr./jun. 2015.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-97, jul./set. 2005.

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**. São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2. p. 73-127. dez. 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRACHT, Valter. **A construção do campo acadêmico da ‘Educação Física’ no período de 1960 até nossos dias**: onde ficou a Educação Física? IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física – CHELEF, 1996.

BRACHT, Valter. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. *In*: **A educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. MEDINA, João Paulo (org.). 26. ed. Campinas, SP: Papirus, 2017.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica da educação física). Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Ueberson; WENETZ, Ileana (org.). **A educação física escolar na américa do sul**: entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico. Curitiba: Editora CRV, 2018.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *In*: Souza Júnior, M. **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971**. Brasília, 1971.

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

BRASIL. **Lei nº 10.328 de 1º de dezembro de 2001**: introduz a palavra obrigatório após a expressão curricular do §3º do art. 26 da lei de nº 9.394/96. Presidência da República. Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**: institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: dispõe sobre as bases da educação nacional. Senado Federal. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2019.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora, 2005.

CAPARROZ, Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

CERQUEIRA, Jackson. Uma visão do neoliberalismo: surgimento, atuação e perspectivas. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 39, p. 169-189, jul./dez. 2008.

D'AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro. Educação Física no contexto da crise estrutural do capital e nas mudanças do mundo do trabalho: repercussões na formação de professores. *In*: **Conhecimento em Educação Física**: no movimento das mudanças, no mundo do trabalho. SOUZA; Maristela; RIBAS, João; CALHEIROS; Vicente (org.). Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 80. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DARIDO, Suraya. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Kopgan S.A, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014.

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

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

FREITAS, Luiz. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./-dez. 2014.

FURTADO, Renan; BORGES, Carlos. Educação Física escolar: legitimidade e escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 7, n. 10 p. 24-38, 2020.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino & mudanças. Ijuí: Editora Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformações Didático-Pedagógicas do Esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

MONTEIRO, Elane. **O lugar dos jogos eletrônicos na educação física escolar**: intervenções docentes e contribuições para uma educação de gênero na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. 110 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica). Universidade Federal do Pará, 2021.

MOTA, Eduardo; VENÂNCIO, Luciana. Aspectos legais da educação física e integração à proposta pedagógica da escola. *In*: DARIDO, Suraya; RANGEL, Irene. (org.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Brasília, v. 40, p. 215-223, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.

PAIVA, Fernanda. Constituição do campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca da sua identidade e autonomia. *In*: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro, PROSUL, 2003.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em movimento**, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./jun. 2014.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VAZ, Alexandre Fernandez. Certa herança marxista no recente debate da educação física no Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. e25069, nov. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/96236>.