


**ENTRE O CONTROLE E A EMANCIPAÇÃO: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA**

**BETWEEN CONTROL AND EMANCIPATION: SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN CONTEXTS OF VIOLENCE**

**ENTRE EL CONTROL Y LA EMANCIPACIÓN: LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN CONTEXTOS DE VIOLENCIA**

 <https://doi.org/10.56238/arev8n4-074>

**Data de submissão:** 30/03/2026

**Data de publicação:** 30/04/2026

**Elaine de Oliveira Ferreira**

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

E-mail: [elaineof19@gmail.com](mailto:elaineof19@gmail.com)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7155982852774910>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5111-6460>

---

**RESUMO**

Este artigo analisa criticamente o papel da Educação Física escolar em contextos marcados por desigualdades sociais, violências estruturais e pela presença de poderes paralelos, problematizando sua histórica vinculação a projetos ideológicos de disciplinarização do corpo, meritocracia e reprodução das relações de dominação do capitalismo. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, de abordagem teórico-crítica, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Conclui-se que a Educação Física, ao assumir um currículo crítico e culturalmente orientado, pode ampliar as possibilidades de leitura do mundo, fortalecimento da cidadania e construção de resistências, sem incorrer em reducionismos salvacionistas, reafirmando seu compromisso com a formação integral e democrática dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar. Currículo Crítico. Cultura Corporal. Emancipação.

**ABSTRACT**

This article critically analyzes the role of school Physical Education in contexts marked by social inequalities, structural violence, and the presence of parallel powers, problematizing its historical association with ideological projects of bodily discipline, meritocracy, and the reproduction of capitalist relations of domination. This is a qualitative study with a theoretical-critical approach, developed through bibliographic and documentary research. It is concluded that Physical Education, by adopting a critical and culturally oriented curriculum, can broaden the possibilities for reading the world, strengthen citizenship, and foster the construction of resistance, without falling into reductionist or salvationist perspectives, reaffirming its commitment to the integral and democratic formation of individuals.

**Keywords:** School Physical Education. Critical Curriculum. Body Culture. Emancipation.

**RESUMEN**

Este artículo analiza críticamente el papel de la Educación Física escolar en contextos marcados por desigualdades sociales, violencias estructurales y la presencia de poderes paralelos, problematizando

su histórica vinculación con proyectos ideológicos de disciplinarización del cuerpo, meritocracia y reproducción de las relaciones de dominación del capitalismo. Se trata de un estudio de naturaleza cualitativa, con un enfoque teórico-crítico, desarrollado mediante investigación bibliográfica y documental. Se concluye que la Educación Física, al asumir un currículo crítico y culturalmente orientado, puede ampliar las posibilidades de lectura del mundo, el fortalecimiento de la ciudadanía y la construcción de resistencias, sin incurrir en reduccionismos salvacionistas, reafirmando su compromiso con la formación integral y democrática de los sujetos.

**Palabras clave:** Educación Física Escolar. Currículo Crítico. Cultura Corporal. Emancipación.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Física, enquanto área do conhecimento, historicamente esteve vinculada a projetos sociais, políticos e ideológicos que extrapolam o campo pedagógico. Em diferentes períodos, suas práticas foram mobilizadas para a formação de corpos/sociedade disciplinados, produtivos e obedientes, muitas vezes associadas a ideais de falso patriotismo, nacionalismo exacerbado e preparação física orientada para fins militares e de controle social. Tais perspectivas, marcadas por racionalidades instrumentais e por lógicas de barbárie, mostram-se incompatíveis com os princípios de um Estado democrático de direitos, no qual a educação deve promover reflexão crítica, autonomia e emancipação humana.

Ao longo dos séculos XVIII ao XX, o desenvolvimento das práticas corporais e desportivas esteve fortemente atrelado a interesses militares, produtivistas e nacionalistas, contribuindo para a naturalização de uma concepção de Educação Física centrada na aptidão física, no rendimento e na eficiência corporal. Conforme analisa Bracht (1999), o aumento do desempenho atlético-esportivo passou a ser compreendido como resultado de uma intervenção científico-racional sobre o corpo, envolvendo não apenas aspectos biológicos, como força e resistência, mas também comportamentais, como disciplina, hábitos regrados e obediência às normas. Essa racionalidade expressa o que o autor denomina de “política do corpo”, no qual saúde, capacidade de trabalho e rendimento individual e social tornam-se objetivos centrais.

Nesse contexto, o esporte de rendimento e as competições esportivas difundem um discurso meritocrático que valoriza os mais fortes, adaptados e vencedores, reproduzindo, no âmbito escolar, hierarquias já existentes na sociedade capitalista. O capitalismo, ao premiar aqueles que produzem mais em menos tempo, imprime ideologicamente na cultura a ideia de que os considerados “mais frágeis” não possuem lugar social. Essa lógica torna-se ainda mais preocupante quando se analisa a realidade de escolas situadas em territórios dominados por poderes paralelos, onde as desigualdades, as violências e as disputas simbólicas e materiais se apresentam de forma intensa e cotidiana.

A partir da década de 1970, conforme destaca Bracht (1999), a Educação Física assumiu papel estratégico nos projetos ideológicos do regime militar brasileiro, sendo utilizada como instrumento para o desenvolvimento da aptidão física da população trabalhadora e para a afirmação do país no cenário internacional por meio do esporte. A formação do corpo, desde a infância, foi pensada como elemento central para a constituição de uma classe trabalhadora produtiva, disciplinada e funcional às demandas do capital e do Estado.

Entretanto, os movimentos progressistas e as influências reconceptualistas, especialmente a partir da década de 1960, desencadearam, no Brasil dos anos 1980, um processo de revisão crítica

dos pressupostos que orientavam a formação e a atuação dos profissionais de Educação Física. A incorporação mais decisiva das ciências sociais e humanas possibilitou a emergência de análises críticas ao paradigma da aptidão física, inserindo a área em um movimento mais amplo de renovação curricular e pedagógica. Nesse sentido, as teorias críticas de inspiração marxista passaram a questionar a função social da Educação Física e da educação escolar como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada por profundas desigualdades de classe.

A crítica ao paradigma da aptidão física e esportiva evidenciou que a dissociação entre corpo e pensamento, característica das racionalidades capitalistas, nega às massas sociais a possibilidade de uma formação voltada à reflexão, à problematização da realidade e à compreensão das estruturas sociais. Assim, a Educação Física, quando orientada por concepções liberais e tecnicistas, tende a colaborar para a reprodução de sistemas hierárquicos de poder, de divisão social e de dominação cultural.

Diante desse cenário, as teorias progressistas da Educação Física — como as pedagogias crítico-superadora e crítico-emancipatória, propõem o enfrentamento dessa lógica reprodutivista, defendendo práticas pedagógicas que tematizem criticamente as manifestações da cultura corporal. Ao problematizar as formas dominantes do movimentar-se humano e suas vinculações com a ordem vigente, tais abordagens podem contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade social.

Assim, ao incorporar as teorias críticas do currículo, a Educação Física pode ampliar suas possibilidades formativas, reafirmando-se como um campo de produção de conhecimento comprometido com a integralidade social e humana dos estudantes. É a partir dessa perspectiva que este estudo se insere, problematizando o papel da Educação Física escolar em contextos marcados por desigualdades, violências e disputas de poder, e reafirmando seu potencial como prática pedagógica crítica, cultural e emancipatória.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico deste estudo fundamenta-se nas teorias críticas que compreendem a Educação Física como prática social, histórica e política, vinculada às relações de poder e às desigualdades estruturais. Bracht (1999); Le Breton (1997); Munarim (2011) fundamentam a compreensão da Educação Física para além do biologicismo, discutindo o corpo como construção histórico-cultural e como alvo de relações de poder, disciplina e controle social. Wood (2003) contribui para a análise das determinações do capitalismo, destacando como a área pode reproduzir desigualdades por meio de discursos meritocráticos e produtivistas.

### **3 CULTURA CORPORAL, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS DE TERRITÓRIOS VULNERABILIZADOS**

Em contextos em que os estudantes vivenciam aulas de Educação Física nas quais o discurso da meritocracia é problematizado, cria-se a possibilidade de ampliar o nível de reflexão crítica, evitando que esses sujeitos sejam capturados por narrativas falaciosas, como aquelas difundidas por traficantes ou milicianos, que frequentemente procuram convencer os jovens de que a escolarização não constitui um caminho legítimo ou viável para a melhoria das condições de vida e o acesso a bens materiais, apresentando o enriquecimento rápido como suposto resultado exclusivo do “mérito”.

Em seus aliciamentos, muitos jovens querem apropriar-se de bens de consumo e supostos caminhos de fácil riqueza. Tudo isso, tem a ver com os discursos meritocráticos que no mundo do narcotráfico e da milícia que ascendem a postos de comando àqueles que produzem seus atos de violência e barbárie. Bracht, destaca que é possível, por meio de uma práxis pedagógica esclarecedora, contribuir para uma formação desportiva complexa e integral.

Bracht (1999, p.75-76), afirma que:

A pedagogia da EF incorporou, sem necessidade de mudar seus princípios mais fundamentais, essa “nova” técnica corporal, o esporte, agregando agora, em virtude das intersecções sociais (principalmente políticas) desse fenômeno, novos sentidos/significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o país no campo esportivo (internacional).

Quanto a isso, em cada geração têm a chance de modificar circunstâncias e modelos que tendem a perdurar os símbolos de poder, riqueza e comando. Não por acaso, sempre o Ministério da Educação e as secretarias Estaduais e Municipais envolvem a práxis docente no atendimento, quase que exclusivo, aos livros didáticos e ao currículo oficial. Sendo assim, a interdisciplinaridade por trás das práticas de Educação Física corresponde a uma perspectiva epistemológica que não se fecha tão somente na área.

Bracht (1999, p. 81) traz a compreensão do “corpo para além do biológico”, mas pertencente ao fenômeno histórico-cultural que perpassa a politicidade do estabelecer-se no tempo, espaço e sociedade, em que os indivíduos se formam para pensarem juntos o que significa as violências por trás dos modelos de educação impostos às massas sociais.

Tudo isso envolve um entendimento do que significa a indústria cultural por trás da educação. Com isso, identificar os indivíduos em suas demandas humanas e por meio delas, amplia o olhar deste estudante sobre o mundo e as possibilidades que existem para ultrapassar as realidades concretas.

Portanto, nesse caso, estudantes de escolas dominadas direta ou indiretamente pelos poderes paralelos, muitos estudantes não conseguem entender que o seu mundo não se fecha naquele bairro e naquelas condições. Por isso, a Educação Física pode oferecer, no coletivo das práticas, outras possibilidades de ver e pensar o mundo, ultrapassando, sem alienação, a experiência concreta dessas realidades. Por meio dos esportes pode-se, de diferentes maneiras, oportunizar ao estudante viver inúmeras outras experiências em outros lugares, cidades, dimensões desportivas das quais ele nunca viveu.

Quanto a isso, sem cair na armadilha de achar que o esporte é o instrumento para transformação social, pode-se compreender que também por ele muita coisa pode ser modificada nas realidades e nas individualidades.

Para Bracht (1999, p.78):

[...] é fundamental entender o objeto da EF, o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural. Portanto, essa leitura ou esse entendimento da educação física só criará corpo quando as ciências sociais e humanas forem tomadas mais intensamente como referência. No entanto, é preciso ter claro que a própria utilização de um novo referencial para entender o movimento humano está na dependência da mudança do imaginário social sobre o corpo e as atividades corporais.

Quanto à correlação interdisciplinar que é possível pela Ed. Física, Bracht (1999, p.82) contribui ao dizer que:

Parece-nos mais fácil, paradoxalmente, encontrar argumentos para legitimar a EF (e a educação artística), hoje, na escola, de uma perspectiva crítica de educação. Os argumentos vão na mesma direção do exposto quando apresentamos as propostas progressistas do âmbito da EF. A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania.

Portanto, se a cultura corporal e a arte se comunicam como pontes que transitam tantas outras linguagens, uma formação cidadã e crítica pode também se correlacionar na complexidade interdisciplinar desses saberes. Nesse aspecto, a ação do professor de Educação Física que, consciente da necessidade da formação teórico-crítica de seus alunos, tende a estabelecer relações com tantas outras culturas e conhecimentos que tornam a Educação Física mais significativa, tanto do ponto de vista da formação cidadã, quanto da atividade ou das atividades propostas em si.

Como em qualquer outro conhecimento curricular, toda ação docente pode em muito contribuir para o entendimento múltiplo do mundo e das realidades. Na mesma direção, Bracht (1999)

traz a preocupação sobre a lógica liberal de educação que, ao reforçar o discurso de Estado mínimo, por exemplo, transfere para o indivíduo a responsabilidade de, pela Educação Física escolar, alcançar um status ou condição de desenvolvimento desportivo de excelência. Sobre essa dimensão Bracht (1999, p.82) afirma que:

[...] a revitalização do discurso da promoção da saúde é uma tentativa de setores conservadores de legitimar a EF na escola, mas tem pouca probabilidade de encontrar eco, haja vista a crescente privatização, e individualização, da saúde promovida pelo Estado mínimo neoliberal. Além disso, o crescimento da oferta e do consumo dos serviços ligados às práticas corporais fora do âmbito da escola e do sistema tradicional do esporte[...].

Logo, apesar de toda essa discussão que envolve a ideologia que o Estado tende a imprimir em torno da Educação Física, é inegável que, romper com o consumismo didático-curricular por trás de toda área do conhecimento, favorece para que a ciência seja ampliada em suas múltiplas dimensões.

Quanto a isso, Bracht (1999, p.83) traz a relação conceitual Foucaultiana que envolve o conceito de política do corpo:

Outro ponto que se coloca como um desafio é fazer uma leitura adequada da “política do corpo” (Foucault) ou então de como o “corpo” aparece na atual dinâmica cultural, no sentido mais amplo, com suas intersecções sociais, principalmente na sua função de afirmar, confirmar e reconstruir (porque constantemente contestada) a hegemonia de um projeto histórico, bem como situar o papel da instituição educacional nesse processo.

É interessante a abordagem do autor que, ao referenciar Foucault traz, por meio de seu conceito “política do corpo”, o questionamento sobre o projeto histórico de usar a Educação Física para tornar os indivíduos corporalmente manipuláveis. Toda essa discussão que muito recebeu das teorias críticas suas contribuições, ainda cabe na atualidade dos processos educacionais que servem mais aos interesses privatistas que qualquer outra compreensão e formação. Nesse aspecto, a obra de Bracht (1999), tende a abarcar a relevância de diferentes áreas das ciências humanas para se pensar Educação Física. Para Bracht (1999, p. 83-84):

[...] conferir ao corpo ou à dimensão corpórea do homem um significado ou uma importância maior nas teorias explicativas de algumas ciências e a reconhecê-lo como problema ou objeto. Algumas delas possuem importância central para a educação. Refiro-me às teorias da sociologia, da história e da antropologia que enfatizam a importância da ação sobre o corpo como elemento da ordem social, à filosofia, campo em que, depois da crise da razão iluminista (paradigma da consciência), percebe-se a retomada do tema da dimensão não-racional do comportamento humano ou da sua dimensão estética; nas teorias da aprendizagem, o corpo passa a ser reconhecido como sujeito epistêmico [...].

Assim, a relevância das teorias sociológicas e antropológicas para se pensar os indivíduos em meio ao ordenamento social, auxilia em muito a discussão sobre a racionalidade técnica por trás das teorias de currículo que persistem no cenário da educação nacional. Ainda mais, em se tratando do coletivo de experiências que os profissionais de Educação Física têm em territórios dominados, tal questionamento sobre o que significa o controle e treinamento físico, é ainda muito mais vivo. Logo, não há controle territorial, nesse caso dos poderes paralelos direta e indiretamente que não aconteça como manifestação corporal.

Para Le Breton, (1995, p. 138) não há dualidade entre o homem-mente e o homem-corpo:

[...]este entusiasmo, se mudou o imaginário do corpo, porém sem que se alterasse o paradigma dualista. Pois não poderia existir uma liberação do corpo e sim uma liberação do homem mesmo, isto é, que significasse para o sujeito uma maior plenitude. E isto através de um uso diferente das atividades físicas ou de uma nova aparência. Separar o corpo do sujeito para afirmar a liberação do primeiro é uma figura de estilo de um imaginário dualista.

Isso porque, muitos dos relatos dos estudantes nesses territórios envolvem uma série de inquietações sobre como as violências e os poderes estabelecidos neles afetam a saúde física e a complexidade do que significa o “ir” e “vir” que se dão considerando os sentidos corporais. Contudo, a resistência a tais condições também pode ser algo fundamental quando a práxis docente pensa uma formação emancipatória que não dualiza o corpo numa perspectiva positivista e funcionalista de educação, pensando (Comte, 1990) e (Durkheim, 1999) respectivamente.

Em sua obra, Gramsci (2012, p. 143-144), aborda:

É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de uma consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres.

Assim, trata da autodisciplina formada pela consciência plena de uma personalidade comprometida com a própria vida. Essa consciência, Gramsci (2012) define como consciência política, que envolve a capacidade do indivíduo se estabelecer criticamente em sociedade dentro de um tempo histórico permeado por interesses do capital. A este indivíduo, a resistência resulta num pensamento autônomo quanto a sua maneira de viver e pensar.

Nessa concepção que envolve a disciplinarização, pode-se conceber a relevância de uma educação crítica na formação do indivíduo que, no caso deste estudo, ao questionar os aspectos alienantes da educação brasileira, aponta para a necessidade dos educadores promoverem uma perspectiva integral de educação.

Isso não é fácil pois, quando observamos as escolas existentes em territórios dominados de maneira incisiva por poderes paralelos, a consciência da não-liberdade desses estudantes que transitam nesses espaços e na escola é limitada em muitos aspectos, pois, a violência tem a capacidade maléfica de inibir a liberdade humana, incluindo esta que Gramsci (2012) destaca como tão relevante para o processo de individuação. Ressalta-se que, por individuação, entende-se a capacidade do indivíduo se estabelecer no mundo a partir da plena consciência de sua singularidade em meio à coletividade. Trata-se da consciência plena do ser que pode estar ameaçada nas escolas lócus deste estudo.

Se em sua perspectiva de educação integral, Gramsci (2012, p.178), afirma que “uma verdade é fecunda apenas quando houve um esforço para se conquistá-la. Ela “não existe em si e por si”, mas é uma “conquista do espírito”, entende-se que o conceito de liberdade como verdade que se cria a partir do indivíduo, também se constrói socialmente por meio de conquista dos direitos fundamentais para todos, o que inclui a preservação da vida e sua manutenção que, geralmente é ameaçada em regiões de conflito.

Em se tratando da área de Educação Física em suas proposições práticas, a ação do conhecimento sobre as diversas formas de manifestações corporais jamais se fechariam apenas na sua utilização durante as aulas, por isso, a relevância de entender que esse estudante vem carregado de marcas sociais e representativas que precisam ser consideradas, ressignificadas, desfeitas e, em muitos casos, pensadas para que a consciência sobre o que significa cada uma delas, provoque a mobilização do indivíduo para além da própria atividade de Educação Física.

Nesse aspecto, a proposição de uma práxis dialógica com o cotidiano é fundamental para que, mesmo não se tendo um exército e a força policial para atacar os que ameaçam a liberdade dos moradores/estudantes nos territórios dominados, há inúmeras formas de resistência que reaparecem criativamente a medida que, como Gramsci (2012) afirma, se estabelece como ‘conquistas do espírito’.

No caso italiano, o medo imperou nas perseguições contra os operários politicamente ativos. Gramsci (1978, p. 51) considera que:

Os operários mais ativos são perseguidos, são controlados em todos os seus movimentos, em todas as suas leituras; as bibliotecas operárias foram incendiadas ou desmanteladas; as grandes organizações e as grandes ações de massa não existem mais e não podem atuar. Os militantes não participam, de modo algum, ou participam apenas em uma medida limitadíssima, das discussões e do debate de ideias.

À sua época, os intelectuais orgânicos dentro da teoria Gramsciana, mobilizadores das massas operárias, tiveram ameaçada sua existência e permanência em diferentes organizações e nos lugares onde moravam. Apesar da ameaça, não era possível roubar-lhes a consciência, apesar da tentativa de roubar a liberdade.

Similarmente, apesar de se falar em outro contexto histórico-social, essa questão é muito viva quando se observa as profundas limitações que os estudantes têm nas favelas onde moram e estudam, pois, qualquer manifestação contrária àqueles que dominam o narcotráfico, o comércio e venda clandestina de TV a cabo, internet, moto táxi e outros serviços, incorre no risco à integridade física e à morte.

Ao trazer para os cotidianos das aulas essas dimensões, o professor de Educação Física em seu trabalho enfrenta vários tipos de violências, sendo que todas envolvem o controle dos indivíduos nos territórios pela manipulação e discursos ideológicos de poder. De certo modo, a capacidade da ciência em resistir a essas violências perpassa o trabalho do professor de Educação Física, pela oportunidade direta em participar do cotidiano dos alunos. Sobre o currículo de Educação Física e sua proposição cultural, política e de caráter emancipatório, Neira (2018, p. 6) afirma que:

O currículo cultural da Educação Física pretende borrar fronteiras, conectar manifestações dispersas e promover a análise e o compartilhamento dos seus significados. Parte do princípio de que se a escola for concebida como ambiente adequado para discussão, vivência, ressignificação e ampliação da cultura corporal, será possível almejar a formação de cidadãos que identifiquem e questionem as relações de poder que historicamente impediram o reconhecimento das diferenças. Afinal, e uma sociedade democrática é importante indagar por que determinados esportes, brincadeiras, danças, lutas ou ginásticas são tidos como adequados ou inadequados.

Logo, o autor corrobora para a concepção trazida neste estudo que não reduz o potencial e a intencionalidade da Educação Física em contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a totalidade social e, além disso, a capacidade das atividades de Educação Física em serem esse canal de comunicação e formação dos indivíduos. Para Freire (2013, p. 92), “a leitura crítica do mundo é um que-fazer pedagógico-político indicotomizável do que-fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade”.

Portanto, todo reducionismo das práticas pedagógicas contrapõe-se ao potencial da Educação Física como área do conhecimento integral, do ponto de vista Gramsciano (2012). Quanto a perspectiva multicultural do currículo, Neira (2018, p. 11) destaca sua relevância a partir da década de 1990:

Nos Estados Unidos, o multiculturalismo eclodiu nos anos 1960 como um movimento educacional contrário ao currículo universitário tradicional e à política de segregação das escolas. Compreendidos como cultura comum, os currículos de então consistiam na expressão do privilégio da cultura branca, europeia, cristã, heterossexual, masculina e patriarcal, isto é, uma cultura bem particular.

Apesar do trabalho do professor de Educação Física regularmente ser visto como o ensino de atividades específicas dos esportes e exercício físicos, as teorias críticas do currículo nesses movimentos considerados multiculturais em sua base, permitiram a ampliação do currículo, independente da área do conhecimento científico, logo, o trânsito interdisciplinar deste conhecimento e sua contribuição para a constituição social dos alunos caminha em paralelo com outras propostas e projetos que podem ser desenvolvidos dentro na escola.

De acordo com Munarim (2011, p.376):

A inserção da cultura nos estudos da Educação Física demonstra que é cada vez mais necessária a compreensão de que existem diferenças socioculturais entre os seres humanos e que o entendimento de corpo deve ir além da sua concepção mecânica, biológica, da tão falada dualidade corpo e mente.

Quanto a isso, aquilo que foi classificado como currículo crítico e pós crítico, trouxe consigo a capacidade social da prática educacional em resistir aos parâmetros liberais burgueses de educação. Por isso, na mesma direção, Neira (2018, p. 12-13) contribui afirmando que:

Um currículo de Educação Física culturalmente orientado procura impedir a reprodução consciente ou inconsciente da ideologia dominante desencadeada pela ausência de questionamentos das relações de poder que impregnam as práticas corporais. Os significados produzidos pelas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas precisam ser analisados em seu sentido político-cultural mais amplo, não podemos persistir na visão unívoca da cultura corporal dominante. (...) Se o que se pretende é formar cidadãos para uma sociedade menos desigual, como não debater as relações de gênero e classe que envolvem os esportes? Ou as questões de religião e etnia presentes nas danças? Por que não indagar o confronto entre o global e o local incrustado nas ginásticas?

Partindo de uma preocupação com o reprodutivismo ideológico das práticas pedagógicas, o que não provocaria transformações nas realidades dos estudantes das escolas lócus deste estudo, acende a preocupação com a construção de um currículo que se orienta para a consciência e emancipação dos indivíduos. Não poderia deixar de fora os questionamentos apresentados pelo autor, por entender a correlação direta entre Educação Física e outras instâncias de atuação que essa área do conhecimento pode permitir em sociedade.

Mas, a partir dessa constatação, poderia se questionar: Compete aos profissionais de Educação Física promoverem essas transformações sociais e políticas por meio da formação escolar? Derivando

dessa questão, poderíamos questionar se há alguma área do conhecimento e atuação social que não tem relação com a Educação Física?

Ambas as questões podem ter resposta naquilo que se refere à exclusão de certas ações/atividades do currículo de Educação Física por entendê-las inadequadas que, segundo Neira (2018, p. 14):

[...]as manifestações corporais características dos grupos desprestigiados são vistas como estranhas, indignas, primitivas ou exóticas. Para ficar nos casos mais corriqueiros, basta mencionar que a capoeira e o samba, num passado não muito distante, foram proibidos e seus praticantes perseguidos. Situação inversa ao xadrez, cuja procedência nobiliárquica seguida de uma atribuição cognitivista lhe confere status e presença em muitos currículos, diferenciando-o dos seus congêneres.

Por isso, o preconceito e estereótipos acerca de certas ações/atividades, tidas como inapropriadas dentro da Educação Física, ainda persiste quando o tema envolve a formação política, por exemplo. Esta vem sendo confundida como uma formação político-partidária, de cunho ideológico quando, para além do próprio partido político como lugar histórico de formação, a formação política deveria existir em todas as instâncias do conhecimento, para que os indivíduos tivessem mais clareza de que suas ações individuais e em sociedade, são ações políticas.

David Le Breton (2006, p. 29-30) destacam que:

A tarefa da antropologia ou da sociologia é compreender a corporeidade enquanto estrutura simbólica e, assim, destacar as representações, imaginários, os desempenhos, os limites que aparecem como infinitamente variáveis conforme as sociedades.

Assim, há certo estranhamento quando se fala da possibilidade de se trabalhar uma consciência política em aulas de Educação Física e não apenas nas aulas de Filosofia ou Sociologia. Fanon (2008, p. 191) disse: “ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona”.

Sobre a influência eurocêntrica do pensamento curricular na educação brasileira, sua centralidade ainda permanece tão viva como aquela estabelecida quanto no início do século XX, por isso, Neira e Nunes (2017, p.28) destacam que:

O pensamento ocidental reduziu o que se conhece ao igual, ao mesmo. A cultura ocidental organizou e conduziu formas de pensar, privilegiando categorias, espécies, gêneros, buscando a semelhança na diferença para classificar e, assim, conhecer para governar (saber/poder) as coisas do mundo, estabelecendo identidades.

Desse modo, o “saber/poder as coisas do mundo”, é também fundamental para que a condução dos conteúdos na Educação Física amplie essa consciência do indivíduo. Ao mesmo tempo, se a

compartimentação e seriação do conhecimento curricular refreou tal capacidade de emancipação e autonomia intelectual, operar para que esta seja quebrada dentro do cotidiano das aulas de Educação Física é fundamental, especialmente quando há a intencionalidade do professor em trazer temas dos quais o cotidiano desses estudantes é desvelado na relação de ensino-aprendizado.

Tudo isso é possível no coletivo das ações, por isso, conhecer/saber e “saber/poder” não se dissociam. Segundo Freire (1975, p. 84 – 85), “a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos”. Sobre a relação entre adaptação e emancipação social, a contribuição da educação é fundamental, por isso, Le Boulch (1987, p.31) problematiza tal questão indicando que:

Educar um homem como um ser social é ir além de apenas adaptá-lo a esta sociedade, é torná-lo apto a superar as mudanças sociais que decorrerão necessariamente da evolução das revoluções dos homens entre si. Essa plasticidade de adaptação e essa possibilidade de nova discussão das normas admitidas por este ou aquele tipo de organização social e de cultura implica que a socialização seja um processo ativo consciente da necessidade de engajamento social, e não uma simples conformidade ou simples habituação e essa sociedade.

Se a adaptação ao status quo social e as condições do indivíduo na sociedade se finda na adaptação, pouca contribuição tem a educação para mudanças, por isso, ultrapassar a adaptação aos interesses da sociedade é um processo consciente que no caso dos professores de Educação Física demanda, como afirma o autor, “engajamento social”. Bossle (2021, p.14) fala das manifestações culturais que o corpo transmite por inúmeras linguagens:

[...] estou destacando de uma pedagogia problematizadora que entende os sujeitos, os estudantes, na condição da boniteza de um corpo consciente numa Educação Física que reconhece outros saberes, conhecimentos, práticas corporais e manifestações da cultura corporal do mundo das linguagens corporal e vocabular dos grupos populares e étnicos distintos que são oprimidos por uma racionalidade curricular persistentemente colonizadora.

Em sua perspectiva, o autor traz o caráter racionalista e colonizador que o currículo impõe nas aulas de Educação Física muitas vezes. Por isso, a abordagem que ultrapassa a própria disciplina é relevante para a problematização das realidades dos estudantes em suas condições. É possível que a transformação das realidades vá se dando de múltiplas formas, o que também inclui o papel da Educação Física nessa atuação. Outra dimensão a ser pensada é a da avaliação acerca do que pensam as crianças sobre si mesmas e a contribuição da educação para sua formação. Ferreira (2018, p.14) destaca que:

Ao tratarmos dos conteúdos de natureza crítica, as avaliações podem ser realizadas por meio de desenhos, seminários, trabalhos escritos, resenhas, sínteses, análise de vídeos, provas escritas. Isso poderá envolver tanto a ação do professor para avaliar quanto a dos próprios estudantes da turma, desde que orientados e envolvidos com compromisso neste processo coavaliativo.

Assim, é possível de maneira diversa que os parâmetros avaliativos, processualmente comprometidos com o entendimento do que estão aprendendo os estudantes. Portanto, os inúmeros instrumentos avaliativos podem indicar o que ocorre antes e o que se desenvolve no processo de formação, ou seja, o modo como entendiam as violências nesses territórios e como a Educação Física, nessa perspectiva sociocultural e histórico crítica, vem contribuindo para a reflexão. Trata-se de perceber se, e como, a Educação Física colabora para o desenvolvimento desses estudantes.

#### **4 AUTONOMIA E RESISTÊNCIAS EM TERRITÓRIOS CONFLAGRADOS**

Neste tópico objetivamos problematizar a relação entre autonomia e resistências necessárias à práxis docente, em territórios dominados por poderes paralelos, repensando fatores que envolvem também, criminalidade e pobreza. Para uma maior aproximação sobre o que é vivenciado no contexto escolar, em territórios conflagrados e, suas implicações às práticas pedagógicas na escola, consideramos necessário repensar aspectos econômicos e culturais, além dos desafios e enfrentamentos experienciados pelos profissionais da educação em meio a (não) formação que atualmente é oferecida pelo Estado, para atuar nestes espaços.

Por isso, pretendemos contribuir para o desvelamento das realidades plurais dos estudantes e profissionais da educação, pontuando retrocessos históricos e, possibilidades de superação. Inicialmente, pontuamos a exclusão de determinados grupos à acessos aos direitos fundamentais como saúde, educação e trabalho. Nos referimos às categorias que são postas “à margem” da sociedade que, com discursos sociais, reforçam as desigualdades, econômicas, culturais e políticas existentes, ocasionando diversas formas de preconceitos e discriminação.

Neste sentido, pensar na exclusão do acesso a recursos e oportunidades, é também refletir sobre as condições sociais dos grupos que vivem em maior vulnerabilidade, expostos às violências que podem corroborar com a perpetuação de ciclos de pobreza, em territórios conflituosos. Pensar sobre a atuação dos narcotraficantes e do próprio Estado, representado pela Polícia, implica questionar a (in) segurança que atualmente é oferecida às escolas e seus entornos. É necessário debater a ausência de políticas públicas para a reversão deste quadro.

Wacquant (2007) afirma que as elites estatais fazem a assepsia do crime da classe baixa nas ruas, em vez de enquadrar as infrações da classe alta. Refere-se aos parâmetros de justiça,

criminalidade, opressão e outras categorias criminais que muitas vezes são disfarçadas com narrativas de legalidade. Um exemplo disso, são os filhos da classe média, ao comprar drogas, ou frequentar os bailes, são invisibilizados por conta do lugar social de origem, enquanto os mais pobres são marcados por estereótipos que relacionam os moradores da favela ao crime, reproduzindo uma lógica perversa.

Nesse sentido, Wood (2003), no diálogo com Marx, nos ajuda a compreender as relações entre a base econômica, a infraestrutura, e a superestrutura. O autor destaca que a infraestrutura se estabelece e justifica a superestrutura que envolve os processos de socialização que, no capitalismo, forjam relações sociais e políticas. Dessa forma, a discussão acerca da base econômica é aplicável às análises dos controles territoriais pelo narcotráfico e pelas milícias, por exemplo. Isso porque o território é o lócus em que se manifesta e que se impõe à força, pelas armas, relações econômicas. O objetivo dos grupos é garantir o lucro e enriquecer, a qualquer custo, a margem das normas legais. Trata-se de um capitalismo feroz.

Neste contexto, a infraestrutura econômica influencia a superestrutura social e, portanto, o processo de educação. Na favela, as expectativas que os estudantes têm acerca daquilo que a escola pode oferecer, por muitas vezes, podem ser escassas. Isso envolve também a autoimagem do que significa ser morador da favela, pobre, em sua grande maioria negro, filho da classe trabalhadora e sujeito àquelas condições de vida desde o nascimento, sem muitas perspectivas (Ferreira, 2021). Considerando a questão do bem estar social das favelas e da segurança, nos apropriamos de Wacquant (2011, p. 13):

[...] rupturas analíticas mostraram-se indispensáveis, tanto para diagnosticar a invenção de um novo governo de insegurança social, que combina o trabalho social gerencial com o regime prisional punitivo, quanto para explicar a virada da política punitiva. A primeira delas consiste em romper com o círculo vicioso do crime e castigo, que continua a representar uma camisa de força nos debates acadêmicos e políticos sobre o encarceramento, mesmo quando o divórcio desse casal familiar cresce de forma cada vez mais descarada. A segunda ruptura requer que se volte a relacionar bem-estar social com políticas penais, uma vez que essas duas linhas de ação governamental para com os pobres tendem a ser formadas pela mesma filosofia behaviorista, que se vale da discussão, da vigilância, do estigma e de sanções gradativas para modificar a conduta.

A partir do pensamento do autor, em um sentido mais amplo, assinala-se que é necessário romper com estes aspectos cruciais para compreensão das dinâmicas contemporâneas adotadas pelos governos, com relação aos considerados mais vulneráveis. Wacquant (2011) assinala a interseção entre políticas sociais e penais que, frequentemente, são aplicadas quando se trata de crime, como forma de castigo e punição.

Essa reflexão do autor critica esse formato hegemônico das políticas sociais que propõem o encarceramento em massa. A ideia é romper com essa concepção que relaciona bem estar social à

políticas penais que funcionam com as lógicas de disciplina, vigia e correção. Tal perspectiva contribuiu para legitimar um controle mais rigoroso das categorias mais pobres, acentuando ainda mais, os estigmas e a exclusão.

Em vista disso, torna-se fundamental questionar tais complexidades, para que novas políticas públicas e estratégias governamentais, envolvendo bem-estar social e educação, possam ser desenvolvidas. É preciso repensar as causas estruturais das desigualdades, sem reproduzir ciclos de controle e exclusão social. Wacquant (2011) aborda o círculo vicioso entre ato infracional e castigo, pois o crime poderá ocorrer novamente se algo efetivamente não for feito pela educação e outras instâncias sociais. Para o autor, o fator educacional é um ponto importante como um caminho para a reinserção social de criminosos. Ele considera que a punição não necessariamente, resulta na conscientização do indivíduo sobre aquilo que ele fez, apesar das consequências, das penas que são impostas pela justiça oficial.

Quando observamos as pesquisas sobre o tema, há que se pensar por que são os mais pobres que, em sua maioria, sofrem mais as punições da justiça brasileira e se encontram encarcerados em “campos de concentração para pobres”, em presídios (Wacquant, 2001). Importa perceber o outro em sua humanidade e a importância de projetos que possam intencionalmente corroborar com a formação dos grupos sociais, em especial, aqueles que estão em idade escolar. Por isso, a formação desde cedo para a resistência ao assédio das facções é tão importante.

Se tratando da oposição a tais assédios, um dos caminhos para superação deste problema, pode ser sim a educação crítica, como ferramenta de enfrentamento às opressões. Freire (2004). Apesar de não ser esta a intencionalidade deste estudo, observamos que os indivíduos das escolas participantes desta pesquisa, convivem no território com situações de criminalidade. Muitos possuem vínculos familiares, de amizade, conhecem pela proximidade, ou pelo local de moradia, aqueles que controlam os poderes dentro da favela.

Cabe destacar que tais controles, por inúmeras vezes, afetam o espaço escolar e, conseqüentemente, a práxis pedagógica dos Professores de Educação Física. Implicando inclusive na autonomia docente, visto que dependendo do que está ocorrendo no entorno, por meio das ações dos poderes paralelos, às aulas e atividades realizadas, podem ser rigorosamente abaladas, deixando tanto a escola, quanto sua comunidade vulneráveis às imposições não oficiais. De acordo com Contreras (2002, p. 296):

[...] a autonomia consiste na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, mas, ainda, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade. Esclarece que a produção dos saberes pertinentes à docência não permite segregar “elaboração e aplicação”,

“teoria e prática”, mas obriga a reuni-las e revelá-las diretamente no contexto humano e social em que o fenômeno educativo acontece.

Importa, portanto, pensar sobre a necessidade de reinvenção da “teoria e prática”, considerando as especificidades e dinâmicas dos processos educacionais nestes espaços. Pois ainda que exista a consciência crítica sobre docência, sobre ser professor, e os saberes pertinentes da não segregação que envolve a “elaboração e aplicação”, o território pode comprometer o desenvolvimento do trabalho docente.

Nesse ponto, há que se destacar que "a autonomia é um processo que se vai constituindo na liberdade responsável. A liberdade para decidir, escolher, recusar, aceitar." (Freire, 2004, p.27). E essa liberdade de decisão e escolha, vem sendo afetada, mesmo quando o professor tem consciência crítica. Nesse âmbito de pensamento, a não liberdade ou a não autonomia e poder de decisão das práticas pedagógicas pode comprometer a formação crítica, em meio as realidades e experiências culturais dos estudantes, os tornando subservientes a esse sistema opressor, gerando um certo conformismo ou naturalização do que está posto. Gallardo & Gutiérrez (2013, p 14) tratam da relevância da análise crítica por parte dos estudantes dizendo:

Isto significa que o estudante deve ser capaz de analisar, criticar e sistematizar determinados conhecimentos que lhe permitam compreender as dinâmicas relacionadas às diferentes situações da vida. Quando consegue analisar sua própria cultura -sua cultura patrimonial- identificando o valor que essas experiências culturais tiveram para o desenvolvimento de sua personalidade, para sua construção como um ser único, pertencente a uma particular forma de organização social, estamos frente a um sujeito histórico, com personalidade própria, tendo mais possibilidades de identificar seu sentido de existência e sua relevância como integrante participativo de sua sociedade. **(Tradução nossa).**

Nessa perspectiva de pertencimento, frente a construção de sujeitos que tanto compreendem, quanto e questionam suas diferentes situações de vida. A identificação e compreensão acerca de sua própria cultura, nesse caso, a cultura das violências, pode comprometer a formação da personalidade dos estudantes, os tornando assim, um alvo fácil, quando recrutados para compor ou pertencerem a determinados grupos sociais, como por exemplo, o das facções criminosas.

Por isso, torna-se tão oportuna a reflexão acerca do conceito das resistências. Giroux (1997), nos ajuda pensar a escola como um lugar potente no que se refere ao processo de transformação social. Além disso, destaca os professores como agentes ativos de mudanças, percebendo os contextos políticos e promovendo práticas que sejam capazes de levar os estudantes a questionarem o mundo que o cercam.

Dizer que o professor precisa trabalhar e enfrentar essas realidades, por muitas vezes se sentindo sozinho, no que tange a responsabilidade da formação crítica, pode ser ilusório. Para Freire

(2004, p.96 ) "A educação é um ato de amor, e, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa". Para que o desenvolvimento educacional não seja acrítico, é necessário que exista uma compreensão ampla acerca dos contextos e especificidades das escolas localizadas em locais de risco, para que este profissional possa ter fôlego, para encarar o debate com coragem.

Além disso, precisamos nos atentar a outros fatores, como a formação docente e currículo proposto e oferecido às classes populares. Pois a função crítica e emancipadora da educação vem sendo historicamente afetada conforme abordado por Lino & Arruda (2023, p. 96):

O currículo como sabemos não é neutro, por isso para produzir um novo padrão de sociabilidade, mais servil e dependente, é necessário alterar a proposta formativa das camadas populares. Entretanto, isso não se faz sem uma massiva alienação produzida pela falsificação de um consenso que retira da educação sua função formativa, emancipadora e plural para substituí-la por um adestramento das massas, sem criticidade, criatividade, oportunidades de ser mais, de desenvolver um processo reflexivo. A formação de professores parecia ser um obstáculo e, portanto, era necessário descaracterizá-la para assim (de)formar o professor, (des)profissionalizá-lo, subjuguá-lo a uma interpretação da realidade parcial e preconceituosa... essa é a proposta política em curso desde 2016.

Ao invés de termos discussões e políticas públicas potentes no que se refere a formação crítica, repensando a formação docente, práxis e atuação profissional que objetive a emancipação dos sujeitos, considerando espaços mais vulnerabilizados/violentos. O que temos é a exclusiva responsabilização dos resultados educacionais designada aos professores, eximindo o Estado de suas funções<sup>1</sup>. Por isso, apesar de tantas adversidades, pensar a autonomia, pode ser um elemento que contribua para as resistências. Contudo, os profissionais não podem e não devem carregar esse compromisso sozinhos.

É imprescindível que o Estado e a sociedade/comunidade escolar por meio de ações colaborativas, possam atuar enfrentando as realidades conflagradas, não apenas resistindo por ali permanecerem, mas promovendo também, esperança no que se refere às possibilidades de transformação, mesmo quando pensadas em curto ou longo prazo.

Para que a escola e as práticas pedagógicas possam romper com os desafios impositivos das forças de controles paralelos, torna-se necessário também, o desenvolvimento de práticas que tratam as realidades de forma significativa, ou seja, que possam discutir problemas e questões reais, realizando uma conscientização crítica de não naturalização e, aproximação com a comunidade local. Freire (2004, p.18) defende que "ninguém é sujeito da autonomia de ninguém". A autonomia se

---

<sup>1</sup> Lino & Arruda (2023), analisam os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na formação de professores no Brasil.

constrói na prática. Para que o educando, na sua relação com o professor ou a professora, se sinta cada vez mais capaz de construir a sua autonomia, o que pode contribuir para o avanço educacional. Sabemos o quanto é difícil romper com essa lógica perversa. Não podemos esquecer que existe sim uma intencionalidade histórica e clara de mascarar essas complexidades, inclusive por meio da formação. Conforme Lino & Arruda (2023, p.97):

[...] A educação escolar, como concebida desde 1932, está sob grave e inédita ameaça, e os efeitos da (contra)reforma educacional já se fazem sentir, inclusive produzindo impactos na construção das identidades de professores e professoras no país. Os danos já são visíveis no cotidiano das escolas, nas salas de aula, e no fazer pedagógico dos professores, promovendo o esvaziamento dos sentidos e significados sociais da escola e do magistério.

É nesse sentido que precisamos pensar sobre como fazer da escola e das práticas pedagógicas, um lugar que contribua com a formação integral e democrática. Posto que as (contra) reformas educacionais existentes, podem impactar a formação e identidade dos docentes, promovendo a desconfiguração de seu papel social, quando compreendida como um instrumento de transformação social.

Se queremos pensar em uma formação que vise contrapor aos processos excludentes, que busque e que busque a integração e emancipação, é preciso propor práticas que valorizem as experiências dos estudantes ao invés de imposições por meio das políticas curriculares. Pois, se tratando das práticas em espaços conflituosos, não podemos esquecer que os que vivem ali, já sofrem territoriais e de controle que não só limitam a liberdade de pensamento crítico, mas também a liberdade de manifestação corporal. Para Araújo & Silva, (2020, p. 15):

Se o que desejamos é uma formação mais integradora e emancipatória, justa e igualitária, precisamos elevar nossas mentes e buscar colocar em prática, dentro das possibilidades ofertadas, o passo-a-passo de uma educação mais libertadora e menos “amarrada”, que respeite as vivências dos nossos alunos no lugar de impor-lhes abstrações desnecessárias; que estimule um espírito livre, mais solidário e mais tolerante.

Tendo em vista a possibilidade de pensar uma formação que seja integradora e emancipatória, aspectos como o espírito livre, a solidariedade e a tolerância, podem ser desenvolvidos. Promovendo assim, um ambiente de aprendizagem coletiva, a partir das realidades, que possa respeitar experiências individuais, corroborando com o coletivo. Mas para que isso aconteça, é urgente que se tenha autonomia.

Sabemos que não é uma tarefa simples. Mas pode ser através da práxis trabalhando em prol de uma educação que tenha como objetivo a libertação e transformação. Trata-se de ir muito além das

ações. Diz respeito à dinâmica de reflexão e ação, na busca da transformação, por meio da criatividade, do diálogo, da reflexão crítica e conscientização coletiva. (Freire, 2013).

Ainda derivando do pensamento do autor, é necessário atuar sobre as realidades de modo consciente, intencional e crítico, não apenas compreendendo e interpretando o mundo que nos cerca, mas objetivando a modificação. De forma que pela atuação da educação, as estruturas alienantes possam ser rompidas, gerando condições para a diminuição das desigualdades. Ou seja, a educação pode ser um meio para que se alcance a transformação.

## **5 CONCLUSÃO**

O presente estudo buscou problematizar o papel da Educação Física escolar em territórios marcados por múltiplas formas de violência e dominação, compreendendo-a não como uma prática neutra ou meramente instrumental, mas como uma área do conhecimento profundamente atravessada por disputas políticas, culturais e ideológicas.

Ao longo do texto, evidenciou-se que a Educação Física, historicamente vinculada a projetos de disciplinarização do corpo, de formação para o trabalho e de reprodução de valores meritocráticos e produtivistas, podem ultrapassar essa lógica quando orientada por referenciais críticos e emancipatórios.

A análise permitiu compreender o corpo como fenômeno histórico-cultural e político, afastando-se das concepções biologicistas, funcionalistas e tecnicistas ainda predominantes em muitos currículos. Nessa perspectiva, as práticas corporais, quando tematizadas criticamente, tornam-se potentes mediadoras para o desvelamento das relações de poder, das desigualdades sociais e das violências que atravessam o cotidiano dos estudantes, especialmente daqueles que vivem em territórios dominados por poderes paralelos.

Nesses contextos, as violências não se apresentam de forma isolada ou episódica, mas como estruturas permanentes que afetam o ir e vir, a segurança, a subjetividade, a liberdade e a própria constituição identitária dos estudantes e dos profissionais da educação. Assim, a Educação Física, ao dialogar com essas realidades, pode contribuir para a construção de uma consciência crítica que não naturalize a violência, a exclusão e a desigualdade como destinos inevitáveis, mas que possibilite a leitura crítica do mundo e a ampliação das perspectivas de existência.

No que se refere à atuação docente, o estudo evidenciou que a autonomia do professor de Educação Física em territórios conflagrados encontra-se constantemente tensionada por fatores externos à escola, como o controle territorial, o medo, a precarização das políticas públicas e o esvaziamento do sentido emancipador da educação promovido por reformas educacionais recentes.

Ainda assim, as ações docentes críticas se apresentam enquanto espaço de resistência possível, ainda que limitada, desde que não recaia sobre o professor a responsabilização individual por problemas de ordem estrutural e histórica.

Ressalta-se, portanto, que não cabe à Educação Física, nem à escola isoladamente, a tarefa de “dar conta” de desigualdades sociais e violências que atravessam esses territórios. Contudo, ao assumir uma perspectiva crítica, cultural e emancipatória, essa área do conhecimento pode em muito colaborar de forma significativa para a formação integral dos estudantes, fortalecendo processos de autonomia, reflexão, pertencimento e resistência. Trata-se de reconhecer a Educação Física como espaço legítimo de formação política, no sentido amplo do termo, entendendo que toda prática educativa é, inevitavelmente, uma prática política.

Por fim, este estudo aponta para a necessidade urgente de políticas públicas que assegurem condições materiais, formativas e institucionais para que professores possam atuar de forma crítica e segura em contextos de alta vulnerabilidade social. Além disso, reforça a importância de currículos que valorizem as experiências dos estudantes, suas culturas corporais e suas realidades concretas, rompendo com modelos reprodutivistas e colonizadores. A Educação Física, quando comprometida com a emancipação humana, pode contribuir para que “o corpo” deixe de ser apenas objeto de controle e passe a ser reconhecido como espaço de consciência, expressão, resistência e possibilidade de transformação social.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, F. M. B. & SILVA, P. F. Porque temas transversais não significam transversalidade (ou transdisciplinaridade). *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, e37996677, 2020 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6677> 1.
- BOSSLE, Fabiano. Educação física escolar crítica e educação libertadora: reposicionamento pela pedagogia do oprimido no processo de descolonização curricular. *Rev. Bras. De Educ. Fis. Escolar* setembro 2021 – Edição especial.
- BRACHT, Valter. Artigo: A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, ano XIX, nº 48, Agosto/1999.
- COMTE, A. Curso de filosofia positiva. São Paulo: Abril Cultural, 1990.
- CONTRERAS, J. Autonomia de professores. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. 296p. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 327-332, out./dez. 2017 p. 327.
- DURKHEIM, É. Educação e sociologia. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FANON, F. Pele negra, máscaras brancas. Trad. Renato da Silva. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, E. O. Subalternização do corpo: violências, juventude e favela. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação da Universidade Federal Fluminense. 2021.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 54.ed. Rio de Janeiro : Editora Paz e Terra, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido* (2ª ed.). Porto: Afrontamento, 1975.
- GALLARDO, J. S. P. & GUTIÉRREZ, L. A. L. *Gimnasia Rítmica Formativa: Propuesta pedagógica para la educación física escolar*. EDICIONES UBB. 2013.
- GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Scritti dalla libertà (1910-1926)*. Org. Angelo d’Orsi e Francesca Chiarotto. Roma: Editori Internazionali Riuniti, 2012.
- \_\_\_\_\_. *La costruzione del partito comunista 1923-1926*. 5. ed. Org. Giulio Einaudi. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1978.
- LE BOULCH, J. *Rumo a uma ciência do Movimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas , 1987
- LE BRETON, D. *Antropologia dos Sentidos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.
- \_\_\_\_\_. *A sociologia do corpo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

LINO, L. A. & ARRUDA M. C. Processos de (de)formação de professores: (des)caracterização, (des)profissionalização, (des)humanização. Cad. Cedes, Campinas, v. 43, n. 121, p.90-100, Set.-Dez., 2023. <https://doi.org/10.1590/CC269803>.

MUNARIM, I. O que podemos aprender com as crianças indígenas? Aproximações da antropologia da criança às noções de infância, cultura e movimento na educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n. 2, 2011.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas | Revista e-Curriculum (pucsp.br) 2018.

NEIRA, M. G.; NUNES, J. M. L. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural: uma proposta para a educação física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 2,./jun. 2017.

WACQUANT, Loïc. Rumo à militarização da marginalização urbana. In: *Discursos Sediciosos: Crime, Direito e Sociedade*. Ano 11, números 15/16, Rio de Janeiro: Revan, 2007.

\_\_\_\_\_. As prisões da miséria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

\_\_\_\_\_. As prisões da miséria. 2ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WOOD, E. M. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.