

AS CONCEPÇÕES DE
CORPO EM ABORDAGENS
PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR BRASILEIRA

BODY CONCEPTIONS IN PEDAGOGICAL APPROACHES TO BRAZILIAN
SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

Ciências Humanas • 03/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777668881](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777668881)

Rogério Paes de Oliveira¹

RESUMO

O presente artigo possui como objetivo analisar as concepções de corpo em abordagens pedagógicas da Educação Física brasileira, situando-as nas disputas teóricas e políticas do campo educacional. Entendemos de que tais concepções não são neutras, pois expressam visões sobre formação humana, sobre a função social da educação possuindo nexos causais com as relações sociais na sociabilidade do capital. desenvolvemos uma pesquisa teórico-bibliográfica, fundamentada no materialismo histórico, especialmente nas contribuições de Marx e Lukács, articuladas à produção acadêmica da área. Em nossa análise, identificamos três grandes matrizes explicativas: as abordagens fundamentadas nas determinações biológicas, aquelas centradas na consciência e as perspectivas vinculadas ao materialismo histórico-dialético. Evidenciamos que as concepções biologicistas, historicamente hegemônicas, reduzem o corpo à sua dimensão orgânica e contribuem para processos de disciplinamento e adaptação às exigências do capital. Por outro lado, observamos que as abordagens centradas na consciência ampliam a compreensão do movimento ao considerar dimensões cognitivas e subjetivas, embora apresentem limites ao secundarizar as determinações materiais. Em contraposição, defendemos que as perspectivas críticas, ancoradas no materialismo histórico, compreendem a cultura corporal como produção histórica e social, possibilitando uma leitura do corpo como dimensão constitutiva do ser social. Concluimos que a disputa entre essas concepções expressa diferentes projetos de formação humana e que a Educação Física, ao assumir uma perspectiva crítica, pode contribuir para a formação omnilateral dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Concepções de corpo; Abordagens pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to analyze the conceptions of the body within pedagogical approaches in Brazilian Physical Education, situating them within the theoretical and political disputes of the educational field. We understand that such conceptions are not neutral, as they express views on human formation and the social function of education, establishing causal nexuses with social relations in capitalist sociability. We conducted a theoretical-bibliographic study grounded in historical materialism, particularly based on the contributions of Marx and Lukács, articulated with academic production in the field. In our analysis, we identified three major explanatory frameworks: approaches based on biological determinations, those centered on consciousness, and perspectives linked to historical-dialectical materialism. We demonstrate that biologicist conceptions, historically hegemonic, reduce the body to its organic dimension and contribute to processes of discipline and adaptation to the demands of capital. On the other hand, approaches centered on consciousness broaden the understanding of movement by considering cognitive and subjective dimensions, although they present limitations by downplaying material determinations. In contrast, we argue that critical perspectives, grounded in historical materialism, understand body culture as a historical and social production, enabling an interpretation of the body as a constitutive dimension of social being. We conclude that the dispute among these conceptions expresses different projects of human formation and that Physical Education, by adopting a critical perspective, can contribute to the omnilateral development of individuals.

Keywords: Physical Education; Body conceptions; Pedagogical approaches.

1. INTRODUÇÃO

O complexo social da Educação Física, na atual configuração social, tende a aparecer socialmente como um conjunto de exercícios físicos e movimentos treinados voltados, sobretudo, ao combate ao sedentarismo e à obesidade. Na particularidade escolar, discursos corriqueiros contra o tempo de tela das crianças, adolescente e jovens, tentam legitimar a permanência da Educação Física como componente curricular obrigatório. Nesse sentido, a Educação Física brasileira concebe em seu bojo as determinações políticas, econômicas e culturais que emergiram nas primeiras décadas do século XIX (MARINHO, 2005). Nesse contexto, multiplicam-se práticas corporais continuamente criadas, reformuladas e disponibilizadas em uma espécie de “prateleira fitness”, destinadas ao consumo imediato como respostas às necessidades produzidas pela própria dinâmica de produção e reprodução do capital (OLIVEIRA, 2022). Não raramente, essa lógica também se reproduz no interior da escola, seja sob a forma de atividades recreativas que funcionam como contraponto à rigidez atribuída às chamadas “disciplinas centrais”, seja pela justificativa da promoção do bem-estar e da qualidade de vida. Tal perspectiva, contudo, tende a obscurecer as condições concretas de existência da maioria dos estudantes, ou seja, obnubilar as determinações históricas e sociais marcadas pelo trabalho informal, pelos baixos salários e pela dificuldade de acesso aos meios materiais necessários à própria existência.

Nesse cenário, a Educação Física constitui um campo de conhecimento atravessado por intensos debates e disputas teóricas e políticas acerca de seu objeto de estudo – o que é educação física? (OLIVEIRA, 1987) –, de suas finalidades educativas e, portanto, de sua

práxis pedagógica e de seu papel, enquanto função social, na formação humana. Ao longo do seu desenvolvimento histórico, diferentes concepções pedagógicas foram formuladas na tentativa de orientar a prática docente e fundamentar cientificamente a área. Como resultado desse processo, consolidou-se um campo plural, no qual coexistem distintas interpretações sobre o corpo, sobre o movimento e as práticas corporais, emergindo compreensões de homem e mundo não somente divergentes, mas também antagônicas que podem ser observadas mediante as disputas teóricas, epistemológicas e políticas acerca da função social da Educação Física no interior da educação sistematizada e, portanto, da escola.

Segundo Marinho (2005), de um lado estão as tendências pedagógicas que imputam a Educação Física um caráter de naturalidade e neutralidade, por não estar a serviço de nenhuma classe, compreende que a sociedade é regida por leis naturais e imutáveis, configurando-se como pedagogias do consenso, por outro lado, a negação desse consenso e a compreensão da Educação Física dentro das próprias e inerentes contradições da sociabilidade capitalista, configuram-se nas pedagogias do conflito. Sobre a base do desenvolvimento das teorias do consenso, o autor afirma que estão alicerçadas pela filosofia liberal (Jonh Locke), pela economia liberal (Adam Smith) e pelo positivismo (Auguste Comte).

Destarte, a Educação Física, enquanto prática social, contribui historicamente com os interesses das classes dominantes, desde o seu surgimento como modelo higiênico como chave para as mazelas sociais, perpassando pelo seu caráter militarista de uma formação nacionalista e civil-militar (GHIRALDELLI JUNIOR, 1991), até a deterioração técnica com fins à produtividade, da eficiência-

eficácia e da performance esportiva no modelo tecnicista. Marinho afirma que a Educação Física pode contribuir tanto para a manutenção do *status quo* quanto para encontrar veredas para uma práxis pedagógica transformadora (MARINHO, 2005).

Entre os elementos centrais que estruturam essas disputas destaca-se a noção de corpo. As práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Física implicam necessariamente determinadas concepções sobre o corpo humano – ser social –, seu desenvolvimento – processualidade histórica da vida social –, suas possibilidades educativas – capacidades e potencialidades de objetivações – e seu lugar nas relações sociais – função social historicamente produzida. Historicamente, essas concepções foram influenciadas por diferentes matrizes filosóficas teórico-científicas.

Em regra, a concepção hegemônica que balizam as práxis pedagógicas da Educação Física, está engendrada em uma perspectiva biologizante, fortemente vinculada às ciências médicas e às teorias da aptidão física e da aprendizagem motora. Em outros momentos, ampliou-se a influência de perspectivas psicológicas e pedagógicas que passaram a enfatizar os processos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos na experiência corporal. Vinculados ao movimento crítico social, abordagens oriundas das ciências humanas e sociais passaram a compreender o corpo como produção histórica e cultural, enfatizando o caráter simbólico das práticas corporais.

Essa diversidade de referências contribuiu para o surgimento de distintas abordagens pedagógicas no campo da Educação Física, que buscam responder às problemáticas da relação ensino-aprendizagem no chão da escola. Castellani Filho (1999) identifica a

presença de diferentes concepções pedagógicas desenvolvidas ao longo da história da área, expressando disputas teóricas e políticas sobre o papel da Educação Física na formação humana. O autor caracteriza essas abordagens em: abordagens não propositivas, abordagens propositivas não sistematizadas e, abordagens propositivas sistematizadas. Cada qual, orientada por determinados fundamentos científicos e teórico-filosóficos que influenciam de forma direta ou indiretamente a organização dos conteúdos de ensino e das práxis pedagógicas a serem trabalhadas na escola.

Compreendemos, portanto, que a Educação Física escolar deve ultrapassar o paradigma da aptidão física, orientando-se por uma perspectiva crítica que compreenda o ser humano em sua totalidade. Assim, as práticas corporais devem ser compreendidas como formas historicamente produzidas de objetivação da atividade humana, inscritas nas relações sociais e nas formas históricas de organização da sociedade.

Partimos da compreensão de que tais concepções não são neutras, mas expressam determinadas interpretações acerca da formação humana, da educação e das relações sociais, influenciando de forma mediata e/ou imediata pelas quais a Educação Física se organiza como prática pedagógica no interior da escola.

Diante desse quadro, o presente artigo tem como objetivo analisar as concepções de corpo presentes em diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física brasileira, buscando identificar os fundamentos teóricos que sustentam essas interpretações e suas implicações para a prática pedagógica no contexto escolar e compreender as diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física não apenas como formulações teóricas isoladas, mas como

expressões históricas das disputas que atravessam o campo educacional e a própria sociabilidade capitalista.

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação teórico-bibliográfica (SEVERINO, 2006), na qual o referencial teórico-analítico vincula-se à perspectiva do materialismo histórico (MARX, 2006; 2008; 2011; MARX; ENGELS, 2007; NETTO, J., 2011), formulado por Karl Marx (1818–1883) e Friedrich Engels (1820–1895), bem como à sua recuperação ontológica (LUKÁCS, 2010; 2013; 2018), realizada por György Lukács (1885–1971). À luz da compreensão de corpo como dimensão constitutiva do ser social historicamente produzido, nos utilizamos dos estudos de: Ortigara (2002), Mello (2014) e Oliveira (2018; 2022). Assim, partimos do pressuposto que o trabalho constitui a categoria fundante do ser social, na medida em que é por meio dele que os seres humanos produzem coletivamente suas condições de existência e transformam a natureza e a si próprios. Nesse processo, o corpo aparece como mediação fundamental da atividade humana, sendo, simultaneamente, condição e resultado do processo histórico de produção da vida social.

Para tanto, organizamos o artigo em dois momentos articulados: inicialmente debatemos o processo histórico de constituição da Educação Física escolar brasileira à luz das concepções pedagógicas tradicionais; em seguida, analisamos os fundamentos teóricos das principais abordagens pedagógicas desenvolvidas no campo e sua compreensão de corpo, evidenciando suas implicações para a compreensão da cultura corporal e para o papel formativo da Educação Física no contexto da educação escolar.

2. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS TRADICIONAIS

A constituição histórica da Educação Física no Brasil está profundamente vinculada às transformações políticas, sociais e econômicas que acompanharam a consolidação da sociedade burguesa e do Estado Nacional. Nesse processo, diferentes projetos de formação corporal foram formulados e institucionalizados, articulando-se às necessidades de organização social, disciplinamento da população e produção de corpos considerados úteis ao desenvolvimento econômico e à construção de uma identidade nacional.

Conforme demonstram os estudos de Soares (2012), a Educação Física moderna emerge no interior de um conjunto mais amplo de discursos científicos, pedagógicos e políticos que, a partir do século XIX, passaram a atribuir ao corpo um papel central na organização da vida social. Nesse contexto, práticas corporais como a ginástica e, posteriormente, o esporte foram progressivamente incorporadas às instituições escolares e às políticas públicas como instrumentos de Educação Física, moral e cívica da população.

Na especificidade brasileira, esse processo foi marcado pela influência de três grandes matrizes históricas: o discurso médico-higienista, o projeto militar de disciplinamento corporal e a posterior hegemonia do esporte como prática dominante no campo da Educação Física escolar. Essas matrizes expressam diferentes momentos da formação social brasileira e revelam como a educação do corpo foi mobilizada como instrumento de regulação social e produção de sujeitos adaptados às exigências da ordem capitalista. Nesse sentido, as concepções tradicionais da Educação Física escolar estiveram fortemente associadas às perspectivas biologizantes e tecnicistas, nas quais o corpo era compreendido

prioritariamente sob o prisma da aptidão física, da saúde e do rendimento motor (DARIDO; RANGEL, 2005).

2.1. O Discurso Médico-higienista e a Educação do Corpo

A introdução da Educação Física nas instituições escolares brasileiras ocorreu em estreita relação com o desenvolvimento da medicina social e com a difusão de ideologias higienistas – com forte caráter eugênico – ao longo do final do século XIX e início do século XX, concomitantemente a consolidação do modo de produção capitalista como modo de organização social universal. Nesse período, médicos, educadores e intelectuais passaram a defender a necessidade de intervir sistematicamente sobre os corpos da população como forma de combater doenças, melhorar as condições sanitárias e promover a modernização do país (Oliveira, 2018; 2022).

No Brasil, a Educação Física chega as escolas em 1851 com a reforma Couto Ferraz tendo como conteúdo específico o Método de Ginástica Alemão (NETTO, A., 2006). Incorporada no Colégio Pedro II, como ginastica, cumpria a função social de mudanças de hábitos necessários para a vida cidadina (MARINHO, 2005) e, portanto, para enquadramento na nova ordem mundial, que já demonstrava profundas modificações estruturas e dinâmicas da relação concreta e objetiva do modo de produção capitalista.

À luz desse discurso, segundo Soares (2012), reinava a ideologia das aptidões naturais, na qual as leis biológicas subordinavam as leis sociais e históricas. Mello (2014) afirma que grande parte da ciência que fundamentava a Educação Física e os exercícios físicos possuía como base matricial o conhecimento biológico e médico. Nesse

sentido, o ser humano era frequentemente compreendido como determinado por suas condições orgânicas, reduzindo-se os processos educativos às necessidades fisiológicas e biológicas do organismo. Para a autora, o movimento higienista atribuiu à ginástica um papel fundamental na regeneração física e moral da sociedade. A prática sistemática de exercícios corporais era concebida como instrumento capaz de fortalecer o organismo, prevenir enfermidades e contribuir para a formação de cidadãos saudáveis e produtivos, adestrando e disciplinando seus corpos.

Nesse contexto, a Educação Física passou a ser defendida como componente indispensável da formação escolar, integrando um projeto mais amplo de reforma social inspirado nas concepções da medicina preventiva e da higiene pública. O corpo tornou-se objeto de intervenção pedagógica e médica, sendo submetido a práticas de observação, controle e correção que buscavam moldar hábitos considerados saudáveis e socialmente desejáveis. À vista de uma ciência positivista, a burguesia justificava a necessidade dos exercícios físicos a partir da preocupação com sua principal fonte de riqueza: o corpo da classe trabalhadora. Isso ocorre porque as capacidades físicas e mentais desse corpo são fundamentais para a produção de valores a serem apropriados privadamente no processo de produção capitalista. Assim, a Educação Física, consubstanciava o próprio projeto de sociedade burguês. Nesse sentido,

[...] as práticas pedagógicas como a Educação Física foram pensadas e postas em ação, uma vez que correspondiam aos interesses da classe social hegemônica naquele período histórico, ou seja, a classe social que dirige política, intelectual e moralmente a nova sociedade” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 51).

Outro elemento central desse período foi a influência das teorias eugenistas, amplamente difundidas no cenário científico internacional entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX. No Brasil, tais concepções foram apropriadas por setores da elite intelectual que viam na educação corporal um meio de promover a regeneração da população e o fortalecimento da nação. A Educação Física passou, assim, a integrar um projeto embranquecimento e de “melhoramento” físico da população, articulando-se às preocupações com a saúde pública, a produtividade do trabalho e a construção de uma identidade nacional considerada moderna e civilizada, segundo Ghiraldelli Junior (1991), se proliferou as academias de ginásticas e os ideais de aquisição de saúde e beleza através da Educação Física.

2.2. A Militarização da Educação Física

Além da influência médico-higienista, a constituição da Educação Física brasileira foi profundamente marcada pela incorporação de métodos ginásticos de origem militar. Esses métodos, desenvolvidos inicialmente na Europa ao longo do século XIX, estavam associados à formação de soldados e à preparação física das populações

nacionais em contextos de crescente militarização dos Estados Nações.

Nesse contexto, a Educação Física estava presente na escola, contudo, não se configurava ainda plenamente como uma disciplina pedagógica autônoma. Tratava-se, sobretudo, de uma atividade prática voltada à instrução física, frequentemente conduzida por instrutores de ginástica e inspirada nos métodos militares de treinamento corporal. Inicialmente foi adotado o Método de Ginástica Alemã, mas logo substituído pelo Método de Ginástica Francês, na Era Vargas (1930-1937) que, segundo Marinho (2005), tinha a finalidade de consolidação da ordem social burguesa como uma educação moral e cívica essencial para formação de uma *juventude brasileira*.

A esse respeito, Soares esclarece que:

Apresentando algumas particularidades a partir do país de origem, essas escolas, de modo geral, possuem finalidades semelhantes: regenerar a raça; promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver à vontade, a coragem, a força e a energia de viver [...] e, finalmente, desenvolver a moral (SOARES, 2012, p. 43).

Concomitantemente, a sociedade civil organizada brasileira apresenta em 1932 o *Manifesto dos Pioneiros para a Educação*, considerando a práxis pedagógica como uma questão social e, portanto, a escola deveria cumprir papel fundamental para o

desenvolvimento de uma sociedade urbana e industrial. Com as ideias da Escola Nova, a Educação Física passa a integrar o rol de disciplinas obrigatórias nas escolas de primeiro e segundo grau, sendo facultado a sua prática no ensino superior (MELLO, 2014), por meio da reforma Capanema. A Educação Física assumia, nesse contexto, função estratégica na formação de cidadãos obedientes, fortes e comprometidos com valores patrióticos (CASTELLANI FILHO, 2013) que refletia a preocupação das elites políticas com a construção de uma população disciplinada e preparada para defender os interesses da nação.

Destarte, Castellani Filho (1999) evidencia que suas bases estão articuladas ao higienismo e ao militarismo, que concebiam a Educação Física como instrumento de formação de corpos saudáveis e produtivos. A Educação Física está relacionada ao adestramento físico para a formatação de um corpo produtivo, forte e saudável e que fosse, concomitantemente, “dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem a questioná-la, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar” (CASTELLANI FILHO 1999, p. 96). Indiretamente, isso revela sua vinculação com as demandas do modo de produção capitalista, que requer corpos eficientes e adaptáveis.

Do ponto de vista das relações sociais de produção, essa disciplina corporal pode ser compreendida como parte do processo de formação de uma força de trabalho adequada às exigências da sociedade industrial, a formação de uma mão-de-obra ordeira e submissa aos ditames do capitalismo em ascensão. Conforme argumenta Marx (2011), a organização da produção capitalista exige não apenas o domínio técnico sobre os meios de produção, mas

também a formação de trabalhadores capazes de submeter seus corpos às exigências do processo de trabalho.

2.3. A Hegemonia do Esporte na Educação Física Escolar

A partir da segunda metade do século XX, especialmente durante o período da ditadura civil-militar instaurada após o golpe de 1964 (HUNGARO, 2013), observa-se a consolidação do esporte como prática hegemônica no interior da Educação Física brasileira. Esse processo foi impulsionado por políticas estatais que passaram a valorizar o esporte como instrumento de projeção internacional do país e de mobilização ideológica da população. Nesse contexto, difundiu-se nas escolas o método da educação desportiva generalizada, que passou a dar o Norte a organização das aulas de Educação Física. Conforme observa Darido e Rangel (2005), esse período foi marcado por uma forte influência do modelo esportivo de rendimento, no qual o ensino das práticas corporais priorizava o desenvolvimento de habilidades técnicas, a competição e a busca por resultados.

Esse processo consolidou uma concepção tecnicista da Educação Física, centrada no desempenho físico e na formação de atletas, em detrimento de uma compreensão mais ampla do fenômeno das práticas corporais (CASTELLANI FILHO, 2013). Nesse contexto, o corpo passou a ser concebido de forma cada vez mais instrumental, aproximando-se da lógica produtivista que caracteriza o funcionamento da sociedade capitalista. O rendimento esportivo, medido por índices de desempenho, recordes e resultados competitivos, tornou-se referência central para a organização das práticas pedagógicas. Essa concepção encontra paralelos evidentes com a racionalidade produtiva analisada por Karl Marx ao discutir o

desenvolvimento da grande indústria e a crescente subordinação do trabalho ao capital. Como afirma o autor:

A produtividade do trabalho é determinada pelas mais diversas circunstâncias, dentre elas a destreza média dos trabalhadores, o grau de desenvolvimento da ciência e sua aplicação tecnológica, a organização social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais (MARX, 2011, p. 62).

Ao privilegiar a competição, a seleção e o rendimento, o modelo esportivo escolar reproduziu valores associados à lógica meritocrática e individualista característica da sociabilidade capitalista. Como consequência, práticas corporais voltadas à expressão cultural, à cooperação e à reflexão crítica sobre o corpo e o movimento foram frequentemente marginalizadas no currículo escolar. “Nesse contexto, a Educação Física tomou lugar de destaque social, pois, ao mesmo tempo em que contribuía para educação de corpos para o trabalho, contribuía também para moldar mentes e ditar comportamentos” (BARBIERI; PORELI; MELLO, 2008, p. 224).

Nesse sentido, como conteúdo da educação física escolar, como produto histórico social, nas aulas, passa a predominar ideologicamente o esporte da excelência, de rendimento, de seleção dos mais aptos enquanto na prática, a estrutura esportiva escolar não reflete os desejos e anseios dessa reprodução social do esporte de forma alienada e feiticizada. Portanto, essa hegemonia do

esporte na Educação Física escolar contribuiu e contribui com as ideias dominantes da classe dominante.

A partir da década de 1980, entretanto, intensificaram-se as críticas a esse modelo, especialmente no contexto do movimento de renovação crítica da Educação Física brasileira. (CASTELLANI FILHO, 2013). Diversos pesquisadores passaram a questionar a centralidade do esporte de rendimento na escola e a defender novas perspectivas pedagógicas comprometidas com a formação crítica dos estudantes e com a compreensão das práticas corporais como manifestações culturais historicamente produzidas e socialmente difundidas e culturalmente apropriadas

2.4. A Crise de Identidade da Educação Física e o Surgimento do Movimento Crítico

O conjunto de reflexões acerca da especificidade da Educação Física, especialmente a partir das décadas de 1970 e 1980, introduziu no campo acadêmico uma série de formulações críticas que colocaram em evidência uma profunda crise de identidade da área. Tal crise expressava a dificuldade em definir com precisão seu objeto de estudo, suas finalidades educativas e seu papel no interior da escola. Nesse contexto, consolidou-se a compreensão de que a Educação Física poderia atuar tanto como instrumento de reprodução da ordem social quanto como possibilidade de crítica e transformação dessa mesma realidade. A busca por identidade e legitimidade passou, assim, a constituir um dos principais focos de investigação de pesquisadores da área.

Entre as primeiras formulações críticas que problematizaram os fundamentos tradicionais da Educação Física destaca-se a

contribuição de João Paulo Subirá Medina. Inspirado nas concepções pedagógicas de Paulo Freire, Medina (2003) propôs uma reflexão sobre o papel social da Educação Física e questionou os modelos historicamente sustentados pelo biologicismo, pelo positivismo e pelo tecnicismo esportivo. Essa inflexão teórica marcou um momento importante no desenvolvimento histórico da área no Brasil, abrindo caminho para a formulação de novos paradigmas teóricos e filosóficos que buscavam superar as concepções higienistas, militaristas e tecnicista/esportivistas predominantes até então.

Nesse mesmo período, o campo educacional brasileiro vivenciava um processo mais amplo de retomada de perspectivas pedagógicas críticas. A pedagogia freiriana, anteriormente reprimida pelo regime instaurado após o golpe civil-militar de 1964, voltou a influenciar debates educacionais. Concomitantemente, se consolidava a formulação da pedagogia histórico-crítica, sistematizada por Dermeval Saviani, fundamentada no referencial do *materialismo histórico-dialético*. Essas influências repercutiram diretamente na Educação Física, contribuindo para o surgimento de diferentes abordagens pedagógicas que buscavam redefinir o papel da área no processo educativo.

Paralelamente ao desenvolvimento dessas perspectivas críticas, as concepções baseadas na aptidão física e no determinismo biológico passaram a assumir novas configurações teóricas. Sob novas nomenclaturas e roupagens científicas, mantinham-se interpretações que explicavam o desenvolvimento humano a partir de processos maturacionais e fisiológicos. Nesse sentido, teorias como o desenvolvimento motor e a aprendizagem motora continuaram a exercer forte influência na organização do ensino da

Educação Física, sustentando a ideia de que o movimento humano poderia ser compreendido prioritariamente a partir de bases biológicas.

Além dessas perspectivas, outras matrizes teóricas passaram a influenciar a constituição das abordagens pedagógicas da Educação Física, entre elas os referenciais da Escola de Frankfurt, os estudos antropológicos da cultura, o construtivismo de Jean Piaget e as concepções humanistas de Carl Rogers (OLIVEIRA, 2022). Segundo Darido e Rangel (2005), a partir da década de 1980 a Educação Física brasileira passou a apresentar uma grande diversidade de abordagens pedagógicas, cada uma delas fundamentada em diferentes concepções de corpo, de movimento e de educação.

No interior desse processo, consolidou-se aquilo que passou a ser denominado movimento crítico da Educação Física brasileira, buscou questionar as concepções tradicionais que historicamente orientaram a área, especialmente aquelas centradas no rendimento esportivo, na aptidão física e em interpretações biologizantes do movimento humano. Inspirados em diferentes referenciais teóricos, pesquisadores passaram a defender a necessidade de compreender a Educação Física como prática pedagógica inserida no conjunto das relações sociais e culturais que constituem a vida humana (CASTELLANI FILHO, 2013).

Segundo Barbieri; Porelli e Mello (2008), mesmo com um grande leque de abordagens e concepções da Educação Física, sua prática pedagógica permaneceu quase que inalterada. A práxis da Educação Física escolar continua quase que inalterada e atreladas aos paradigmas da aptidão física e o esporte como conteúdo hegemônico.

Nesse contexto plural, diversas propostas pedagógicas buscaram responder à questão central que atravessa historicamente o campo da Educação Física: afinal, qual é o seu objeto de estudo e qual sua função social no interior da escola? Entre as abordagens que ganharam destaque nesse debate encontram-se a crítico-emancipatória, a cultural, o construtivismo, o desenvolvimentismo, a aptidão física e a proposta crítico-superadora, cada uma delas articulada a distintos referenciais epistemológicos e filosóficos. Essa pluralidade de perspectivas evidencia que as concepções de corpo, movimento e educação presentes na Educação Física não são neutras. Pelo contrário, refletem diferentes matrizes teóricas e filosóficas que orientam a interpretação do fenômeno corporal e a organização da práxis pedagógicas na escola, reverberadas pela compreensão do homem e do mundo.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

As discussões acerca das abordagens pedagógicas da Educação Física passaram a ocupar posição central na produção acadêmica da área. Entretanto, apesar da diversidade de propostas formuladas nas últimas décadas, é possível identificar três grandes matrizes explicativas que orientam as diferentes concepções presentes no campo: as abordagens fundamentadas nas determinações biológicas do desenvolvimento humano, aquelas centradas na determinação da consciência e, por fim, as perspectivas que buscam interpretar as práticas corporais a partir de referenciais vinculados ao materialismo histórico.

Essa organização analítica permite compreender que as divergências existentes entre as diferentes abordagens da Educação

Física não se restringem apenas a questões metodológicas ou didáticas. Na realidade, tais divergências expressam distintas concepções acerca da relação entre natureza e sociedade, entre indivíduo e coletividade e, sobretudo, acerca das determinações que orientam o desenvolvimento humano.

Essa problemática pode ser compreendida à luz das contribuições de Karl Marx e György Lukács, para os quais o ser humano constitui-se como ser social historicamente produzido por meio do trabalho e das relações sociais. A partir dessa perspectiva ontológica, o desenvolvimento humano não pode ser explicado exclusivamente por determinações biológicas nem apenas por processos subjetivos da consciência, mas deve ser compreendido como resultado das relações sociais historicamente determinadas dentro de uma totalidade social e contraditória (LUKÁCS, 2013). Nesse sentido, nossa análise parte desse referencial teórico-metodológico para analisarmos e compreendermos criticamente as diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física, evidenciando os pressupostos ontológicos que sustentam suas interpretações acerca do corpo, do movimento e da formação humana.

3.1. Abordagens Fundamentadas nas Determinações Biológicas

Um primeiro conjunto de abordagens pedagógicas da Educação Física fundamenta-se predominantemente nas teorias do desenvolvimento biológico e motor. Nessa perspectiva, o movimento humano é interpretado sobretudo a partir de processos maturacionais, fisiológicos e neuromotores, sendo a Educação Física compreendida como espaço responsável por estimular e orientar tais processos ao longo do desenvolvimento humano.

Entre as principais vertentes que compõem esse campo teórico encontram-se as teorias do desenvolvimento motor, da aprendizagem motora e as propostas pedagógicas orientadas pela promoção da aptidão física. Em linhas gerais, essas abordagens compreendem o movimento como resultado da evolução de estruturas biológicas e neurológicas, cabendo à Educação Física proporcionar estímulos adequados para o aperfeiçoamento dessas capacidades.

Os estudos desenvolvidos por David Gallahue constituem uma das principais referências nesse campo. Segundo o autor, o desenvolvimento motor ocorre por meio de uma sequência progressiva de aquisição de habilidades fundamentais que servem de base para a aprendizagem de padrões motores mais complexos ao longo da vida (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

No contexto brasileiro, tais perspectivas foram amplamente difundidas pelos trabalhos de Go Tani, que enfatizam a importância da aprendizagem motora como fundamento científico para a organização do ensino das atividades físicas. Nessa abordagem, o processo pedagógico deve considerar princípios relacionados à aquisição, retenção e transferência de habilidades motoras, visando à otimização do desempenho motor (TANI et al., 1988).

A aptidão física enquanto abordagem teórico-pedagógica da Educação Física, insere-se no conjunto das concepções de caráter biologicista, nas quais o corpo é compreendido de maneira fragmentada e reduzido à sua dimensão orgânica. Segundo Barbieri; Porelli e Mello (2008) o autor Vitor Matsudo representa o principal teórico dessa perspectiva na atualidade. Para Oliveira (2022), os autores Nahas e Guedes e Guedes se apresentam como grande

referência, com estudos que sistematizam essa abordagem na Educação Física escolar.

Segundo Lino Castellani Filho (1999), essa abordagem estrutura-se a partir de uma lógica que privilegia o desenvolvimento das capacidades físicas como eixo do ensino, orientando-se por padrões de rendimento e desempenho corporal. Nesse sentido, a Educação Física passa a ser concebida como um espaço de treinamento físico, no qual o corpo é tomado como objeto de intervenção técnica.

Os objetivos dessa abordagem estão diretamente vinculados à promoção da saúde sob uma ótica funcional e à formação de indivíduos fisicamente aptos ao trabalho. Nessa direção, os autores afirmam que o “processo avaliativo, transformando a Educação Física escolar numa atividade desestimulante, segregadora e até aterrorizante, principalmente para os alunos considerados menos capazes ou não aptos” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 97), destacando-se como uma concepção que se organiza em torno de testes e medidas que classificam os alunos a partir de seu desempenho físico, reforçando uma lógica de seleção dos aptos e hierarquização dos melhores, dos mais fortes, dos mais ágeis (CASTELLANI FILHO et al et al. 2009).

Destarte, “cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção [...] a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 51). Assim, a práxis pedagógica da Educação Física foi sendo objetivada e correspondia aos interesses das classes dominantes em detrimento da função desempenhada pelas classes subalternas. Tal entendimento desconsidera as dimensões históricas, sociais e culturais do movimento humano, limitando o campo de intervenção

pedagógica da Educação Física. Indiretamente, pode-se afirmar que essa redução impede a compreensão do corpo como expressão da cultura e da práxis social.

A fragmentação entre corpo e consciência constitui um dos principais limites da abordagem da aptidão física, promovendo uma cisão entre o fazer e o pensar, ao privilegiar a execução mecânica e padronizada dos movimentos em detrimento da reflexão crítica. O movimento termina em si mesmo. Dessa forma, de maneira indireta, observa-se que o ensino está esvaziando o potencial formativo da disciplina, sobretudo por restringir-se à reprodução de gestos técnicos e o trato do movimento pelo movimento.

Além disso, a hegemonia dessa abordagem na história da Educação Física brasileira está associada aos projetos de controle, disciplina e adestramento dos corpos, sobretudo os corpos da classe trabalhadora, produtora da riqueza social. No plano pedagógico, os limites dessa abordagem manifestam-se na exclusão de alunos que não atingem os padrões estabelecidos. Embora essas abordagens tenham contribuído significativamente para o desenvolvimento de conhecimentos científicos sobre o movimento humano. A principal crítica dos autores do segundo conjunto matricial das abordagens culturalistas, fenomenológicas e antropológicas, vincula-se aos alicerces dessa concepção que tendem a reduzir a complexidade das práticas corporais às determinações biológicas do organismo, desconsiderando as dimensões históricas e culturais que também constituem o fenômeno do movimento humano.

3.2 Abordagens Centradas na Determinação da Consciência

Um segundo conjunto de abordagens pedagógicas fundamenta-se em teorias psicológicas e pedagógicas que atribuem centralidade aos processos cognitivos e à consciência na explicação do desenvolvimento humano. Nesse campo encontram-se propostas como a psicomotricidade, o construtivismo e a abordagem crítico-emancipatória. Apesar de suas diferenças internas, tais perspectivas compartilham a compreensão de que o movimento corporal está diretamente relacionado aos processos de construção da consciência e do conhecimento.

As bases teóricas dessas abordagens encontram-se fortemente associadas às contribuições de Jean Piaget, que compreende o desenvolvimento humano como resultado da interação entre o sujeito e o meio. Segundo essa perspectiva, o conhecimento é progressivamente construído por meio da ação, sendo o movimento corporal um elemento fundamental no processo de formação das estruturas cognitivas (PIAGET, 1978).

No campo da Educação Física brasileira, essas concepções influenciaram propostas pedagógicas que enfatizam a experimentação, o jogo e a resolução de problemas como estratégias centrais do processo educativo. Nesse sentido, os estudos de João Batista Freire defendem uma Educação Física orientada pela exploração das experiências corporais das crianças e pela valorização do movimento como elemento estruturante do desenvolvimento humano (FREIRE, 2009).

Freire (2009) afirma que o desenvolvimento infantil se manifesta por meio da organização progressiva de movimentos construídos nas diferentes situações vividas pela criança, dependendo tanto de seus recursos biológicos quanto das interações com o meio em que vive.

Nesse sentido, os chamados esquemas motores constituiriam a base para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais. “Acontece que o esquema que permite manipular um objeto não serve de imediato para a manipulação de outro. Cada coisa a ser pega exige uma atividade motora particular. Cada assimilação exige uma acomodação” (FREIRE, 2009, p. 26).

Outra contribuição relevante nesse campo é apresentada por Elenor Kunz, cuja abordagem crítico-emancipatória propõe uma Educação Física voltada à formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as práticas corporais presentes na sociedade. Inspirado em referenciais da teoria crítica, o autor defende que o ensino do movimento deve promover não apenas a aprendizagem técnica, mas também a reflexão sobre os significados sociais e culturais das atividades corporais (KUNZ, 2006).

A abordagem crítico-emancipatória, desenvolvida por Elenor Kunz, fundamenta-se em referenciais da pedagogia do esporte alemã e em elementos da teoria crítica da Escola de Frankfurt. Para o autor,

[...] uma Pedagogia Crítico-Emancipatória para Educação Física busca, além dos aprofundamentos teóricos anteriormente referidos, engajar-se, mais uma vez, na crítica bem fundamentada sobre a Educação Física que tem o esporte como prática hegemônica, ou então, que tem o ensino de movimentos, esporte e jogos com o único sentido de compensar a falta dessas atividades no modelo do atual 'mundo de vida', promovendo, assim, saúde e prevenindo doenças (KUNZ, 2006, p. 19).

Para Kunz (2006), a emancipação dos sujeitos estaria associada à transformação didática do esporte e à construção de processos pedagógicos que permitam aos estudantes compreenderem-se como sujeitos de sua própria ação. Nessa perspectiva, o objeto da Educação Física é redefinido como movimento humano, entendido como forma de expressão e interação do sujeito com o mundo.

Outra contribuição relevante para esse debate foi apresentada por Jocimar Daolio, cuja produção estabelece um diálogo entre Educação Física e antropologia social. Ao investigar as concepções de professores da área, o autor identificou que o corpo frequentemente é compreendido apenas sob uma perspectiva biológica e naturalizada, desconsiderando suas dimensões culturais. Nesse sentido, afirma que “em decorrência dessa suposição, eles negam que os alunos chegam à escola possuindo técnicas corporais, que por isso mesmo devem ser-lhes ensinadas” (DAOLIO, 1995, p. 94).

Para Daolio (1995), uma Educação Física plural deveria reconhecer que o corpo é também uma construção cultural, de modo que o ensino das práticas corporais precisa considerar os significados culturais presentes nas diferentes formas de movimento.

Apesar de seus avanços em relação às concepções biologizantes, tais abordagens tendem a atribuir primazia à consciência como elemento determinante do desenvolvimento humano, o que pode conduzir a interpretações que subestimam as determinações materiais e sociais que constituem a prática educativa.

3.3. A Perspectiva Histórico-crítica e a Cultura Corporal

Uma terceira matriz teórica presente no campo da Educação Física brasileira encontra-se vinculada ao materialismo histórico-dialético e às contribuições da pedagogia histórico-crítica. Essa perspectiva foi sistematizada principalmente na obra Metodologia do Ensino de Educação Física, elaborada pelo Coletivo de Autores e publicada em 1992. Inspirada nas contribuições de Karl Marx e nas formulações pedagógicas de Dermeval Saviani, essa proposta compreende a Educação Física como prática pedagógica responsável pelo ensino da cultura corporal no lócus escolar.

Nessa abordagem, as práticas corporais são interpretadas como produções históricas da humanidade, constituídas no interior das relações sociais e carregadas de significados culturais. Jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas passam a ser compreendidos como formas de linguagem por meio das quais os seres humanos expressam e produzem sentidos acerca de si mesmos e do mundo social (CASTELLANI FILHO et al, 2009).

Enquanto alguns autores defendem que a Educação Física deve ter como objeto a cultura corporal, outros propõem a noção de cultura corporal do movimento ou simplesmente movimento humano. Como observa Mello:

Essas divergências se mostraram presentes durante a década de 1980 e permaneceram até hoje. Existia em princípio uma preocupação com a cientificidade da Educação Física, que parecia ser comum a todos. Mas, a partir do momento em que é denunciado o forte conteúdo ideológico da Educação Física, bem como sua restrição à aptidão física e ao esporte, os grupos se distanciam (MELLO, 2014, p. 157).

Autores como Lino Castellani Filho, Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht – COLETIVO DE AUTORES – contribuíram significativamente para o desenvolvimento dessa perspectiva, defendendo que a Educação Física escolar deve possibilitar aos estudantes o acesso crítico ao patrimônio cultural das práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade.

*Contrariamente às abordagens anteriores esta perspectiva epistemológica considera o **trabalho humano** e a **práxis social** fundamentos essenciais para a construção do cérebro, dos processos de pensamento e da consciência humana e, portanto, do caráter social irredutivelmente histórico do seu produto: **o conhecimento**. Em outras palavras, para esta perspectiva a **essência humana** além de não ser fruto de uma abstração criada pelos indivíduos isolados é, na realidade, fruto histórico do conjunto das nossas atividades humano-sociais (MUÑOZ PALAFOX; NAZARI, 2007, p. 3, **grifos nossos**)*

Sob essa perspectiva, o ensino da Educação Física não se restringe ao desenvolvimento de habilidades motoras nem à promoção da consciência individual. Seu objetivo fundamental consiste na socialização do conhecimento historicamente produzido no campo da cultura corporal, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as práticas corporais e suas relações com a organização da vida social.

Contudo, Ortigara (2002) identifica que, mesmo no interior das formulações críticas da Educação Física, fundamentadas no materialismo histórico de Karl Marx, persiste uma insuficiente explicitação da dimensão ontológica do ser social. O autor orienta sua investigação para “o agir humano no complexo de relações que o instituiu e constituiu”, ancorando sua análise na “perspectiva ontológica histórico-materialista” (ORTIGARA, 2002, p. 6), buscando

apreender o movimento humano para além de suas determinações empíricas imediatas.

Nessa direção, a partir do diálogo com a ontologia do ser social desenvolvida por György Lukács, compreende-se que o ser humano se constitui como um ser genérico por meio do trabalho, categoria fundante responsável por mediar a relação entre homem e natureza e por produzir a própria sociabilidade. Assim, o corpo e o movimento não podem ser reduzidos a expressões biológicas ou a manifestações da consciência isolada, mas devem ser entendidos como momentos de um processo histórico mais amplo, no qual a práxis fundante – o trabalho – constitui e transforma simultaneamente o ser social e suas formas de objetivação.

Segundo Oliveira e Gomes (2020), O trabalho, enquanto categoria fundante do ser social, permite compreender a gênese e a participação da Educação Física na formação do ser social, para além das particularidades das diferentes formas históricas de sociabilidade. Nessa perspectiva, o trabalho constitui a mediação essencial por meio da qual os seres humanos produzem suas condições materiais de existência e, simultaneamente, produzem a si mesmos enquanto seres sociais.

Assim, a Educação Física, ao tratar pedagogicamente das objetivações da cultura corporal, insere-se nesse processo mais amplo de formação humana, na medida em que participa da produção e reprodução das capacidades humanas historicamente constituídas. Desse modo, sua função não se restringe a determinações conjunturais específicas, mas deve ser compreendida em sua relação ontológica com o desenvolvimento

do ser social, evidenciando seu papel na formação omnilateral dos indivíduos (OLIVEIRA; GOMES, 2020).

Dessa forma, o movimento humano configura-se como uma determinação ontológica específica, expressão da práxis social historicamente produzida, na qual se articulam as unidades indissociáveis teleologia e causalidade, corpo e consciência. Essa compreensão permite superar tanto o reducionismo biologicista quanto o idealismo subjetivista, ao situar o corpo como mediação concreta e objetiva das relações sociais e da produção da existência. Assim, o trabalho constitui a categoria fundante do ser social, na medida em que é por meio dele que os seres humanos produzem coletivamente suas condições de existência e transformam a natureza e a si próprios. Segundo Oliveira (2022), é nesse processo que o corpo aparece como mediação fundamental da atividade humana, sendo, simultaneamente, condição e resultado do processo histórico de produção da vida social e, portanto, a Educação Física *in germen*.

Nesse sentido, ainda que as proposições do Coletivo de Autores representem um marco na crítica às concepções tradicionais da área, autores – Ortigara (2002); Mello (2014); Oliveira (2022) apontam a permanência de lacunas no que se refere à explicitação sistemática dessas determinações ontológicas, especialmente na articulação entre trabalho, cultura corporal e formação humana. Ademais, apesar das contribuições dessas diferentes abordagens para o avanço do debate teórico na área, o campo da Educação Física permanece marcado por divergências significativas acerca de seu objeto de estudo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permitiu evidenciar que as diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física brasileira estão fundamentadas em distintas concepções de corpo, as quais expressam interpretações específicas acerca do desenvolvimento humano, da função social da educação e do papel da própria Educação Física no interior da escola, que foi fortemente influenciada por perspectivas biologizantes e tecnicistas associadas às demandas de organização da sociedade moderna e, em particular, às necessidades de formação e disciplinamento da força de trabalho no interior da sociabilidade capitalista.

Nesse sentido, caracterizamos as abordagens em três grandes matrizes explicativas no campo da Educação Física: aquelas fundamentadas nas determinações biológicas do desenvolvimento humano, as centradas na primazia da consciência e as perspectivas vinculadas ao materialismo histórico-dialético. A partir dessa última perspectiva, o corpo passa a ser compreendido como dimensão constitutiva do ser social e as práticas corporais como produções históricas da humanidade. Contudo, mesmo que tal compreensão permite situar a Educação Física no interior das contradições da sociedade capitalista e reafirmar seu potencial formativo na socialização crítica da cultura corporal, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar as condições históricas de sua própria existência, apresenta limites e contradições inerentes desde a configuração do coletivo até as análises empregadas por eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIERI, Aline Fabiane.; PORELI, Ana Beatriz Gasquez; MELLO, Rosângela Aparecida. Abordagens, concepções e perspectiva de

Educação Física quanto à metodologia de ensino nos trabalhos publicados na revista brasileira de ciência do esporte (rbce) em 2009. **Motrivivência**, ano 20, nº. 31, dez. 2008, p. 223-240.

CASTELLANI FILHO, Lino et al [Coletivo de Autores]. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. 1999. 185f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. (Coleção corpo e motricidade). Campinas-SP: Papirus, 1995.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2009.

GALLAHUE, David L; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte editora, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: A pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

HÚNGARO, Marcelo. A Educação Física e a tentativa de deixar de mentir: o projeto de “intenção de ruptura”. In: MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas Heinrich. (Org). **Educação Física Crítico-Emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. (Coleção Educação Física). Ijuí-SC: Ed. Unijui, 2006.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, György. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. [S.l.: s.n], 1969.

MARINHO, Vitor. **Consenso e conflito, Educação Física brasileira**. 2º ed. Rio de Janeiro: shape, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Clarent, 2006.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. Volume I. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: Novas contradições e desafios do século XXI. 26 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

NETTO, Americo Valdanha. Abordagens pedagógicas em Educação Física: corpo como objeto e abordagem cultural como conteúdo. **Revista Digital EF DEPORTES**, Buenos Aires, a. 11, n. 95, abr. 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd95/pedagog.htm>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2026.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Rogério Paes de; GOMES, Valdemarin Coelho. A Educação Física como elemento necessário na formação do ser social. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, 25(264), 2-14, 2020.

OLIVEIRA, Rogério Paes de. **A participação da Educação Física na formação humana**: uma necessidade onto-histórica para além da particularidade do capital. 2018. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2018.

OLIVEIRA, Rogério Paes de. **Trabalho, corpo e formação humana: um exame sobre o complexo social da Educação Física em concepções pedagógicas no Brasil.** 2022. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é Educação Física.** 6º ed. São Paulo: Brasiliense, (coleção primeiros passos), 1987.

ORTIGARA, Vidalcir. **Ausência sentida nos estudos em Educação Física:** a determinação ontológica do ser social. 2002. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. (Coleção educação contemporânea). 5. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus.; KOKUBUN, Eduardo.; PROENÇA, José Elias. **Educação Física Escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

¹ Doutor em Educação pela Universidades Federal do Ceará (UFC).
Professor do Departamento de Educação Física da Universidade

Regional do Cariri. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0564-6009>