

Práticas pedagógicas de Educação Física em escolas do campo na perspectiva libertadora

 Silvana Martins de Carvalho ¹,  Débora Monteiro do Amaral ²

^{1, 2} Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Curso de Educação do Campo. Avenida Fernando Ferrari, 514, Vitória/ES. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: silmcarvalho@gmail.com

RESUMO. Este artigo tem como objetivo conceituar e aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas de Educação Física em escolas do campo sob uma perspectiva libertadora, fundamentada nas contribuições teóricas de Paulo Freire e Elenor Kunz. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com a utilização de observação participante, entrevistas semiestruturada e registros em diário de campo, envolvendo cinco professores de Educação Física das escolas do campo do município de Conceição do Castelo/ES. Nos pressupostos teóricos, delineia-se uma trama conceitual apoiada nas contribuições que orientam o estudo de Educação Física sob a perspectiva libertadora. Fica evidente um distanciamento entre as práticas pedagógicas do Componente Curricular Educação Física e os saberes construídos pelos sujeitos do contexto local. Observam-se pequenos avanços nas práticas; contudo, ainda é necessária uma problematização crítica junto aos/as estudantes acerca das fragilidades e potencialidades que emergem no cotidiano escolar. Diante disso, destaca-se a necessidade de promoção de estudos e ações que contribuam para caracterizar e fortalecer essa modalidade educacional no território do campo, assegurando uma educação transformadora, pautada em experiências formativas que favoreçam a reflexão, o diálogo e a emancipação.

Palavras-chave: educação do campo, educação física, paulo freire, prática pedagógica.

Pedagogical Practices of Physical Education in Rural Schools from a Liberating Perspective

ABSTRACT. This article aims to conceptualize and deepen the understanding of Physical Education pedagogical practices in rural schools from a liberating perspective, grounded in the theoretical contributions of Paulo Freire and Elenor Kunz. A qualitative approach was adopted, utilizing participant observation, semi-structured interviews, and field diary entries, involving five Physical Education teachers from rural schools in the municipality of Conceição do Castelo, Espírito Santo. The theoretical premises outline a conceptual framework supported by the contributions that guide the study of Physical Education from a liberating perspective. A gap is evident between the pedagogical practices of the Physical Education Curricular Component and the knowledge constructed by individuals in the local context. Small advances in practices are observed; however, critical problematization with students regarding the weaknesses and strengths that emerge in everyday school life is still necessary. Therefore, the need to promote studies and actions that contribute to characterizing and strengthening this educational modality in rural areas is highlighted, ensuring a transformative education based on formative experiences that foster reflection, dialogue, and emancipation.

Keywords: rural education, physical education, paulo freire, pedagogical practice.

Práticas pedagógicas de Educação Física em escolas rurais desde uma perspectiva libertadora

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo concebir y profundizar la comprensión de las prácticas pedagógicas de la Educación Física en las escuelas del campo con una perspectiva libertadora, fundamentada en las contribuciones teóricas de Paulo Freire y Elenor Kunz. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com a utilização de observação participante, entrevistas semiestruturadas e registros em diário de campo, involucrando cinco profesores de Educação Física das escolas do campo do município de Conceição do Castelo/ES. Nos pressupostos teóricos, delineia-se uma trama conceitual apoiada nas contribuições que orientam o estudo de Educação Física sob a perspectiva libertadora. Fica evidente um distanciamento entre las prácticas pedagógicas del Componente Curricular Educação Física y los saberes construidos pelos sujetos al contexto local. Observam-se pequenos avanços nas práticas; Sin embargo, todavía es necesaria una problematización crítica junto a los estudiantes acerca de las fragilidades y potencialidades que emergen en el cotidiano escolar. Diante disso, destaca la necesidad de promover estudios y acciones que contribuyan a caracterizar y fortalecer esa modalidad educativa en el territorio del campo, asegurando una educación transformadora, pautada en experiencias formativas que favorezcan la reflexión, el diálogo y la emancipación.

Palavras-chave: educação do campo, educação física, paulo freire, prática pedagógica.

Introdução

Este artigo constitui um recorte da pesquisa desenvolvida na dissertação intitulada “A formação permanente freireana de professores e professoras de Educação Física de escolas do campo no município de Conceição do Castelo/ES”, vinculada à linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE).

O objetivo é conceituar e aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas de Educação Física em escolas do campo a partir da perspectiva libertadora, fundamentando-se nas contribuições teóricas de Paulo Freire e Elenor Kunz. Ao longo da discussão, busca-se evidenciar a compreensão desses autores de que a educação é um processo dialógico, crítico e emancipatório, destacando a importância da reflexão sobre a prática docente voltada para a autonomia dos sujeitos, a valorização dos saberes e experiências dos/as estudantes e a ressignificação das práticas corporais no contexto escolar.

O estudo se insere em um contexto educacional marcado por desafios específicos das escolas do campo, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que não apenas transmitam conteúdos, mas que também promovam a interação significativa entre professores e professoras e estudantes, respeitando as particularidades do território e fortalecendo uma Educação Física contextualizada e crítica.

Nesse sentido, a pesquisa busca compreender como os processos formativos e as práticas pedagógicas podem contribuir para uma educação libertadora, capaz de integrar o corpo, o movimento e a brincadeira como dimensões centrais do aprendizado. Ao problematizar as atividades desenvolvidas a partir das contribuições de Freire e Kunz, pretende-se evidenciar caminhos que favoreçam a reflexão crítica, o diálogo e a emancipação dos sujeitos, consolidando uma abordagem educativa que valorize os saberes locais e proporcione experiências formativas transformadoras no contexto das escolas do campo.

Pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa

Pensando em uma melhor visualização e compreensão dos conceitos em que acreditamos quando falamos de práticas pedagógicas de Educação Física em escolas do campo na perspectiva libertadora, desafiamo-nos a organizar uma “trama conceitual” a partir das contribuições dos teóricos que embasam nossa pesquisa em Educação Física na perspectiva

libertadora: Paulo Freire (1996, 2001, 2016, 2022) e Elenor Kunz (1994, 2001).

De acordo com Saul e Saul (2018), a contar do ano de 2001, na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, tem-se desenvolvido um trabalho contínuo na construção de tramas conceituais inspiradas pelo pensamento freireano. Afinal, “Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura” (Freire, 1992, p. 17). Essas tramas são elaboradas como representações que reúnem conceitos fundamentais e as conexões que os interligam. Um ato criativo, que abre espaço para novas sínteses críticas, permitindo uma análise mais profunda e reflexiva, tanto da teoria quanto da prática, permitindo problematizações, sem perder o rigor teórico de processos e produção de conhecimento.

A trama conceitual freireana distingue-se de outras representações conhecidas como mapas conceituais, diagrama de fluxo, organograma, redes conceituais porque: a) não se propõe a estabelecer uma relação de subordinação entre conceitos; b) relaciona conceitos da obra de um mesmo autor, no caso Paulo Freire; c) tem a intencionalidade de se articular com a realidade, tendo em vista compreendê-la e transformá-la (Saul & Saul, 2018, p. 9).

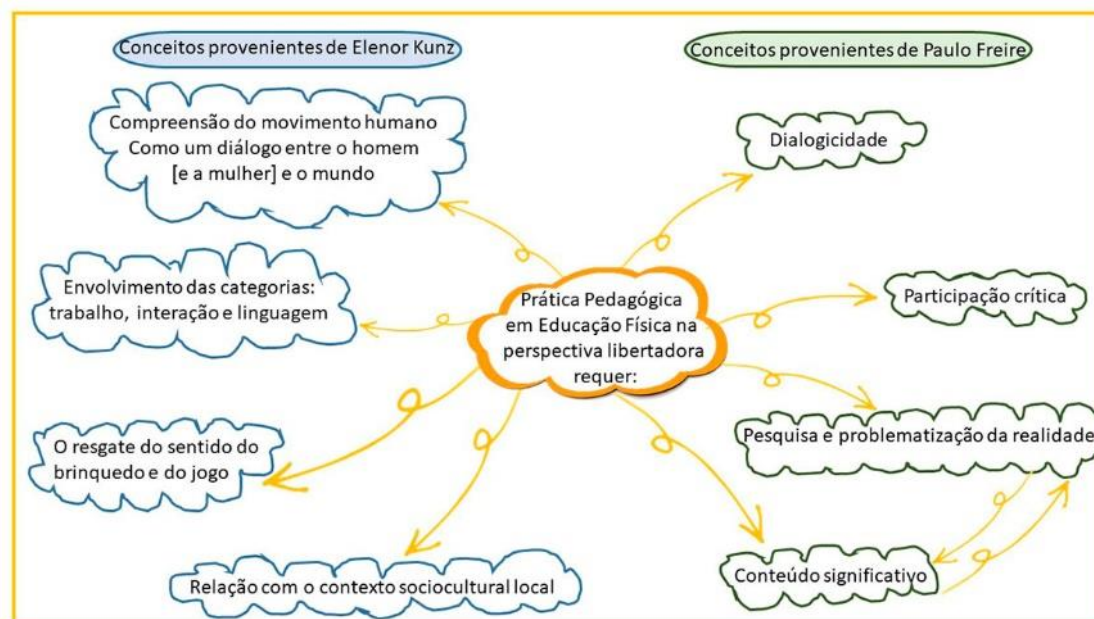
Ainda conforme destacado por Saul e Saul (2022, p. 21),

... a trama prevê uma representação gráfica que possibilite visualizar as conexões estabelecidas entre os conceitos selecionados por seu autor, a partir do conceito situado no centro da figura, tendo em vista auxiliar a compreensão dos conceitos freireanos em tela, sem que os mesmos sejam hierarquizados.

A Figura 1 ilustra graficamente a trama conceitual desenvolvida para interpretar a prática pedagógica em Educação Física sob a perspectiva libertadora, articulando e aplicando conceitos advindos tanto das reflexões de Paulo Freire quanto das contribuições de Elenor Kunz. Este último aprofunda sua teoria especificamente no componente curricular de Educação Física na perspectiva freireana, foco central deste texto. Dessa forma, dividimos a trama em dois lados, considerando que um lado “conversa” com o outro, e os dois se complementam.

Sugerimos que a leitura seja realizada no sentido horário, considerando que os elementos dispostos ao redor do centro não apenas o complementam, mas são constitutivos dele, formando um todo interdependente. É importante destacar que não há hierarquia ou escala de valor entre esses elementos; todos possuem igual relevância no contexto apresentado. Para facilitar a compreensão das conexões, utilizamos setas e palavras que sintetizam as relações que estabelecemos entre os elementos, baseando-nos em nossa interpretação e entendimento do tema em questão.

Figura 1 - Uma trama conceitual centrada na prática pedagógica de Educação Física em escolas do campo na perspectiva libertadora



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A seguir, iniciaremos uma análise dos elementos que compõem a trama conceitual desenvolvida a partir da perspectiva libertadora. Para isso, começaremos pelos fundamentos de Paulo Freire e, na sequência, exploraremos as contribuições de Kunz, evidenciando como esses autores dialogam entre si. Em cada elemento analisado, será possível identificar o papel do professor e da professora de Educação Física que acreditam na necessidade de uma ressignificação das práticas pedagógicas para que atendam aos anseios das escolas do campo.

Conceitos provenientes de Paulo Freire para prática pedagógica em Educação Física na perspectiva libertadora

a) Dialogicidade

O diálogo é um conceito amplamente explorado nos escritos de Freire, sendo concebido como um elemento estruturante de sua proposta pedagógica. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2022), o título do terceiro capítulo confirma essa colocação: “A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade”.

Freire (1983, p. 67) destaca que “... o diálogo problematizador não depende do conteúdo que vai ser problematizado. Tudo pode ser problematizado”. Essa ideia reforça a concepção de que o trabalho docente ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, configurando-se como uma

prática que instiga os/as estudantes a organizar seus pensamentos e desenvolver uma postura crítica. Freire (1983, p. 68) ainda defende que “... nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado”. Isso reforça, ainda mais, a necessidade de refletirmos sobre as práticas pedagógicas que valorizam a memorização de conteúdos.

Em Freire (2022, p. 184), observamos que o diálogo com as massas não deve ser visto como uma concessão ou estratégia de manipulação, mas como “... encontro dos [homens e das mulheres] para a 'pronúncia' do mundo, colocando-o como uma condição essencial para a humanização”. Essa perspectiva rompe com a educação bancária de herança colonizadora, que Freire critica como opressora, ao propor uma prática pedagógica libertadora e humanizante. Ele completa o pensamento dizendo:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação de mundo, em que se constitui (Freire, 2022, p. 120).

Freire nos lembra que o papel do professor e da professora não é transmitir uma visão de mundo como uma verdade absoluta, ou tentar impor essa visão, mas sim dialogar, promovendo um encontro entre suas perspectivas e a dos/as estudantes. Esse princípio coloca a educação em um nível de troca, em que o diálogo se torna o elemento central para uma aprendizagem.

No contexto das aulas de Educação Física, ao adotar a perspectiva da educação dialógica, o papel do professor e da professora vai além de ser o de um mero transmissor de técnicas ou habilidades. Torna-se aprendiz tanto quanto seus/suas estudantes, assumindo uma posição horizontal de ensinar e aprender. Como problematizadores/as da realidade e na troca de saberes entre eles/as, surge um novo saber crítico, tendo o mundo/a realidade como mediador/a do conhecimento. Essa abordagem compreende as aulas de Educação Física como espaços de interação criativa e respeito mútuo, em que o movimento humano é explorado não apenas como prática física, mas como expressão cultural e social, e a aprendizagem faz sentido por respeitar histórias, realidades e posicionamentos. Kunz (1994, p. 136) corrobora essa abordagem, ao afirmar que

... o/a professor/a deve constantemente desafiar os/as estudantes ao diálogo. Deve constantemente perguntar e esperar uma resposta individual ou coletiva, ... para entender uma

comunicação entre as pessoas com o objetivo de aprender, a se entender melhor e entender melhor o outro na situação do diálogo.

Observamos que os autores referenciados neste texto compreendem o diálogo como um elemento essencial e indispensável para as práticas pedagógicas, especialmente quando se almeja o compromisso coletivo na transformação da realidade social, cultural e educacional. Nessa perspectiva, “... o diálogo é condição necessária à superação das relações sociais de opressão” (Giovedi, 2016, p. 245), e o professor e a professora assumem um papel que valoriza a problematização dos conteúdos, desafiando os/as estudantes a refletirem criticamente sobre suas próprias realidades e as condições que as determinam, promovendo o exercício constante do pensamento e da participação crítica.

b) Participação crítica

Iniciemos esta reflexão sobre a participação crítica com a contribuição de Freire (1967, p. 142), que nos convida a considerar que “... atitude crítica, em si própria, implica a penetração na ‘intimidade’ mesma do tema, no sentido de desvelá-la mais e mais”. Esse desvelamento contínuo evidencia a necessidade de se ultrapassar uma compreensão superficial dos temas, promovendo uma investigação profunda e reflexiva, que possibilite compreender as contradições e potencialidades presentes na realidade educacional.

Nessa abordagem, segundo Kunz (2001), a Educação Física ultrapassa uma visão reducionista, que trata os movimentos corporais apenas como aspectos biomecânicos ou técnicos, inserindo-os em um contexto mais amplo, repleto de significados culturais, sociais e históricos. O corpo deixa de ser visto como um mero instrumento e passa a ser valorizado como sujeito ativo no processo educativo, capaz de dialogar com o mundo e de se posicionar criticamente em relação às dinâmicas sociais. E as aulas de Educação Física se constituem espaços que possibilitam a participação crítica dos acontecimentos da sala, como também fora dela.

Entendemos que esse fato proporciona uma ressignificação das práticas pedagógicas em Educação Física, promovendo a criação de espaços nos quais os movimentos não sejam apenas executados, mas vivenciados e interpretados à luz das experiências e dos contextos dos sujeitos envolvidos. É preciso oportunizar momentos e espaços nas aulas para que os/as estudantes tragam sua realidade concreta, seja em círculos de conversa ou em situações em que a escola esteja inserida nas problemáticas da comunidade.

Ao possibilitarmos aos/às estudantes que tragam suas realidades concretas para as aulas de Educação Física, não estamos apenas promovendo uma maior conexão entre os conteúdos escolares e suas vivências, mas também proporcionando uma participação ativa no processo de construção de um currículo libertador, valorizando a experiência dos sujeitos como ponto de partida para o planejamento educacional.

Conforme destaca Giovedi (2016, p. 230), “... os conteúdos devem ser selecionados pelos educadores a partir dos conhecimentos de experiências feitas que os educandos trazem para o contexto pedagógico”. Essa afirmação reforça a importância de uma abordagem que valorize a construção conjunta do conhecimento, e o currículo passa a ser um espaço democrático, no qual os/as estudantes têm voz ativa no levantamento e seleção de conteúdos que de fato sejam significativos.

c) Pesquisa e problematização da realidade

Observamos na trama conceitual uma relação entre este conceito e o seguinte, por meio de uma seta que tanto aponta para ele quanto recebe uma seta de volta. Isso reflete nossa intenção de destacar que a prática pedagógica em Educação Física, sob a perspectiva libertadora, requer a pesquisa e a problematização da realidade, tornando o conteúdo significativo. Simultaneamente, é a partir dessa pesquisa e da problematização que emerge o conteúdo significativo. A seguir, aprofundaremos um pouco mais a análise desses dois conceitos.

Sobre pesquisa e problematização da realidade, iniciamos a reflexão com a contribuição de Maldonado (2023, p. 22), que nos lembra: “... não podemos problematizar o hoje sem levar em consideração os fatos de ontem”. Com essa afirmativa, o autor nos convida a olhar para a história da Educação Física em suas raízes, compreendendo os discursos que moldaram a área. Historicamente, a Educação Física foi colonizada por narrativas higienistas, racistas, machistas e homofóbicas, construídas para sustentar um projeto de sociedade voltado para a supremacia branca, a marginalização das mulheres, a invisibilidade de corpos que desafiam padrões binários e heteronormativos e a perpetuação do poder nas mãos das elites dirigentes.

Essa perspectiva dialoga profundamente com o pensamento de Paulo Freire (2022, p. 98), que nos alerta:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação,

implica a negação do homem [e da mulher] abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente de homens [e de mulheres].

Segundo Cardoso (2001, p. 121), “... é necessário conhecer a vida dessas comunidades e seus problemas. Essa concepção de ensino está fundamentada na vida de movimentos das crianças, na história de vida e na construção da biografia esportiva dos estudantes de Educação Física”. Observamos que o autor reconhece e defende a necessidade de pesquisarmos a realidade dos/as estudantes com os/as quais trabalhamos e, a partir daí, entendermos que “... a educação problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes” (Freire, 2022, p. 94).

Kunz (1994), por sua vez, argumenta que o ensino dos esportes na Educação Física não pode se limitar à prática. É necessário problematizar continuamente a realidade do esporte, analisando não apenas o que ele é, mas também o que poderia ser. Essa abordagem implica considerar, conforme aponta Freire (1981, p. 35):

Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Dessa forma, entendemos que a realidade precisa ser o ponto de partida a ser pesquisado e problematizado. Segundo Maldonado (2023, p. 23),

A Educação Física, na sua hegemonia, é uma área conservadora, racista, machista, homofóbica e elitista. O pensamento de Paulo Freire nos inspira a desconstruir essas estruturas e a lutar por uma função social transformadora para esse componente curricular na Educação Básica.

Essa disciplina deve assumir o papel de ampliar a leitura do mundo de crianças, jovens, adultos/as e idosos/as sobre os saberes de resistência produzidos nas práticas corporais. Cada aula deve se tornar uma oportunidade de promover a consciência crítica sobre a realidade.

d) Conteúdo significativo

Em consonância com Freire (1996), entendemos que conteúdo significativo é aquele que dialoga diretamente com a realidade e a experiência de vida dos/as estudantes, sendo capaz de despertar interesse, engajamento e criticidade deles/as. É um conteúdo que vai além da

simples transmissão de informações, buscando conectar os saberes escolares com o contexto social, cultural e histórico dos sujeitos, de forma que a aprendizagem faça sentido.

Quando critica a educação bancária, Freire (2022) se opõe ao ensino que considera que o/a estudante é desprovido/a de conhecimentos e precisa do professor ou da professora para realizar depósitos de conhecimentos que não se relacionam com as condições concretas e não levam em conta suas culturas, histórias e aspirações. O conteúdo significativo na Educação Física considera a “... problematização dos homens [e das mulheres] em suas relações com o mundo” (Freire, 2022, p. 94).

Acreditando nos princípios de uma educação libertadora, os conteúdos programáticos não são estabelecidos de maneira fixa e unilateral, mas emergem no processo de investigação do universo temático dos/as estudantes. Conforme afirma Freire (2022, p. 121), “... é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”.

Esse processo, segundo Freire (2022, p. 94), “... insere ou começa a inserir os homens [e as mulheres] numa forma crítica de pensarem seus mundos”. Nesse contexto, a definição de conteúdos ganha sentido ao partir da problematização da realidade vivida pelos sujeitos, permitindo que os temas significativos surjam acompanhados de um conjunto de dúvidas, anseios e esperanças, tornando-se propulsores do diálogo e da reflexão crítica. Freire nos convida a pensar os conteúdos como instrumentos de leitura e transformação do mundo, construídos coletivamente e enraizados nas experiências concretas dos/as estudantes.

Ao tratar dos conteúdos em Educação Física, Kunz (2001, p. 187) amplia essa perspectiva, ao argumentar que, “... com vistas aos interesses e intenções dos alunos, e pelo auxílio a uma transformação didática dos esportes, o ensino poderá ter uma orientação pedagógica diferente da tradicional”. Nessa abordagem, a Educação Física deixa de ser apenas um espaço de repetição técnica ou esportiva e passa a considerar as experiências extraescolares dos/das estudantes, incluindo suas vivências relacionadas a movimentos e jogos.

É fundamental considerar que a seleção dos conteúdos a serem abordados nas aulas de Educação Física não pode ser conduzida de forma arbitrária ou baseada exclusivamente nas preferências de indivíduos considerados “iluminados” e que lideraram o projeto educativo. Segundo Giovedi (2016, p. 245), esses “seres iluminados” “... se consideram com o direito exclusivo de dizer quais os rumos que a vida coletiva deve seguir. A vida coletiva... pode ser autoritariamente regida pela lei de um ou de poucos, reproduzindo assim as relações sociais de opressão”. Defendemos, pelo contrário, um processo que exige intencionalidade, reflexão e

rigor metodológico, alinhado a princípios que priorizam o envolvimento dos/as estudantes e o diálogo com as situações-limites vividas por eles/as. Como aponta Giovedi (2016, p. 261), “... os temas geradores só podem ser identificados depois de um processo especificamente de investigação a respeito da maneira pela qual os educandos veem o mundo que os envolve”.

Kunz (2001) também propõe que o esporte normatizado, tradicionalmente estruturado por regras fixas, seja tematizado como uma práxis social de conteúdo modificado. Isso implica revisitar o esporte sob uma perspectiva crítica e criativa, explorando seus significados culturais e sociais e permitindo sua ressignificação no contexto educacional. Assim, a prática esportiva pode ser transformada em um campo de aprendizagem que vai além do desempenho técnico, servindo como ferramenta para a formação cidadã e crítica dos/das estudantes.

Conforme aponta Freire (2022), a educação é essencialmente um ato coletivo, em que o conhecimento emerge de um diálogo constante entre sujeitos e o mundo que os cerca. Nesse contexto, a realidade concreta desempenha um papel central, ao mediar a interação entre o professor e a professora e os/as estudantes, funcionando como ponto de partida, para provocações e problematizações que desafiam os/as estudantes a questionarem, refletirem e interpretarem criticamente a realidade em que estão inseridos.

Conceitos provenientes de Elenor Kunz para prática pedagógica em Educação Física na perspectiva libertadora

a) Relação com o contexto sociocultural local

A partir da perspectiva de Freire (1982), destacamos que o ensino deve ir muito além da mera transmissão mecânica de técnicas, como as habilidades motoras, frequentemente priorizadas na Educação Física. O autor defende que o verdadeiro objetivo do ensino é “ler e escrever a realidade”, ou seja, compreender profundamente o mundo ao redor, transformá-lo e dar sentido a essa transformação. Nesse contexto, ele alerta: “... é fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado” (Freire, 2014, p. 28), evidenciando a relação entre educação e dominação cultural.

Nesse sentido, Kunz (2001) aponta que o processo de modernização da sociedade brasileira tem contribuído para a repressão e, em muitos casos, a extinção das culturas tradicionais, especialmente aquelas expressas por meio de movimentos e jogos. Esse cenário reflete como o esporte, moldado pelos padrões europeus, conseguiu suplantando essas manifestações culturais. As transformações modernas limitaram o desenvolvimento dos saberes

tradicionais, comprometendo a continuidade dessas práticas. Observamos, assim, um esforço deliberado para desvalorizar as culturas tradicionais relacionadas ao movimento humano, enquanto se introduz e promove, de forma crescente, o esporte normatizado com raízes europeias.

Kunz (2001) ainda defende que é imprescindível que a prática pedagógica esteja enraizada no contexto social concreto, que sempre carrega consigo um componente político. No entanto, ele também ressalta que apenas a educação, isoladamente, não é capaz de suspender uma ideologia dominante ou superar os fatores econômicos que perpetuam a opressão.

A prática social dos/as estudantes surge, portanto, como o ponto de partida para uma educação que busca a libertação. Essa prática social abrange as formas como vivem, organizam-se, planejam, compreendem e interpretam a realidade. No âmbito da Educação Física, o ensino dos movimentos pode e deve permitir que os/as estudantes compreendam, além do universo esportivo, o contexto social mais amplo em que essas práticas acontecem, juntamente com sua intencionalidade, trabalhando, conforme defende Freire (1982, p. 86),

Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. Uma educação política quanto qualquer outra educação, mas que não tenta passar por neutra. Ao proclamar que não é neutra, que a neutralidade é impossível, afirma que a sua política é a dos interesses do nosso povo.

Ao declarar que uma educação não pode ser neutra, Freire (1982) aponta que toda educação é, de fato, política, pois sempre há interesses em jogo, além de reforçar a intenção de que uma educação comprometida com a verdade e com valores éticos deve buscar formadores/as críticos/as e conscientes, e não manipulados/as por ideias distorcidas. A neutralidade é impossível, também, pois as abordagens pedagógicas e os métodos de ensino refletem valores e ideologias, muitas vezes, dos interesses de grupos dominantes. Dito isso, as aulas de Educação Física têm um papel de extrema importância, ao problematizarem as práticas pedagógicas vivenciadas pelos/as estudantes.

Quanto ao planejamento pedagógico, Kunz (2001, p. 184) defende que precisa ser desenvolvido a partir do contexto sociocultural local, “... onde as atividades rotineiras e baseadas no sentido esportivo normatizado possam ser superadas”. Afinal, “... o desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto, antidemocrático, do educador que, por isso mesmo, não escutando o educando, com ele não fala” (Freire, 1996, p. 120).

Assim, Kunz (2001, p. 38) conclui que “... se a escola, em especial a Educação Física,

realmente pretende interessar-se pelo mundo de vida das crianças, necessário se faz que os movimentos provindos das culturas populares ou tradicionais sejam considerados”. Reconhecer e incluir essas manifestações no ensino é um passo fundamental para estabelecer um vínculo entre as práticas pensadas nas aulas de Educação Física e a riqueza cultural que emerge dos contextos socioculturais em que os/as estudantes estão inseridos e precisam ser politizados, problematizados, colocados em análise, desvelados, olhados de forma crítica, na perspectiva de criar práticas contra-hegemônicas pautadas no currículo crítico.

b) O resgate do sentido do brinquedo e do jogo

Embora estejamos abordando os conceitos de Kunz, é essencial iniciar esta subseção destacando a reflexão de Freire (2014, p. 34), que alerta para a importância de uma sensibilidade frente à cultura e à História: “... a respeito de uma memória oral, é preciso que tenhamos sensibilidade para o problema da cultura e da História... é intenção da branquitude destruir esse senso de História”. Essa observação ressalta a relevância de valorizar e preservar, no ambiente escolar, as expressões culturais oriundas da memória oral, muitas vezes silenciadas ou apagadas ao longo do tempo. Nesse sentido, o espaço escolar se configura como propício para o resgate e a promoção dessas práticas culturais, incluindo brinquedos e jogos tradicionais.

Nesse contexto, Staviski e Kunz (2017, p. 60) reforçam a importância de se compreender o brincar como algo que vai além dos objetivos predeterminados, afirmando que “... não podem ser compreendidos como uma atividade com um fim preestabelecido”. Argumentam que

... o livre brincar da criança pode ser compreendido como o agir espontaneamente e sem preocupação com os resultados. E quanto mais cedo deixarem de brincar de maneira espontânea e com prazer, mais cedo entrarão no mundo do adulto e compartilharão as pressões e preocupações desse mundo (Staviski & Kunz, 2017, p. 60).

Ao refletirmos sobre essas ideias, evidenciamos que tanto Freire quanto Staviski e Kunz (2017) convergem no entendimento da necessidade de se criarem condições para que as crianças possam, de fato, viver a infância. Num mundo marcado pela lógica da competição e pela pressão por resultados, resgatar e ressignificar jogos e brincadeiras assume um papel necessário na formação de sujeitos mais autênticos e menos aprisionados ao universo adulto.

Na perspectiva da Educação Física, Staviski e Kunz (2017) enfatizam que, ao garantir o brincar livre e espontâneo como parte integrante das práticas pedagógicas, os professores e as

professoras não apenas reconhecem o valor do presente vivido pelas crianças, mas também promovem uma postura crítica e emancipadora:

... se os/as professores/as desejarem garantir que seus [estudantes] tenham tempo para serem crianças e que sejam aceitas como se encontrarem no momento presente de sua vida, o brincar livre e espontâneo deve ser um conteúdo a ser seguido e valorizado em suas práticas (Staviski & Kunz, 2017, p. 62).

Assim, o resgate de jogos e brincadeiras ganha um significado ainda mais profundo, contribuindo para uma Educação Física comprometida com a formação de sujeitos emancipados e a valorização das experiências infantis.

c) Envolvimento das categorias: trabalho, interação e linguagem

Trabalho, interação e linguagem são categorias fundamentais no pensamento de Kunz (1994), especialmente em relação ao ensino e à prática pedagógica em Educação Física. Segundo o autor, cada uma dessas categorias desempenha um papel essencial na promoção de aprendizagens, envolvendo aspectos técnicos e sociais.

Kunz (1994) aborda o trabalho como uma categoria que se manifesta em dois momentos distintos nas atividades realizadas pelos/as estudantes em aula. O primeiro se refere à vivência de arranjos de materiais ou situações-problema projetadas para serem exploradas sem a necessidade de técnicas específicas ou requisitos avançados. Trata-se de um espaço para experimentação livre, que valoriza a criatividade e a exploração inicial das capacidades individuais e coletivas.

No segundo momento, o trabalho assume um caráter mais técnico, relacionado a tarefas que exigem treino e prática continuada. Essas atividades têm como objetivo o desenvolvimento de habilidades específicas, muitas vezes corrigindo deficiências físicas ou técnicas por meio da reprodução. Esse processo não apenas amplia o condicionamento físico, mas também cria conexões entre o novo conteúdo a ser aprendido e o repertório prévio dos/as estudantes. Dessa forma, o trabalho contínuo busca integrar experiências anteriores e romper barreiras, possibilitando a superação dos limites habituais e estimulando a ruptura de saberes e fazeres perpetuados com o tempo.

Sobre a interação, Kunz (1994) acredita que ela é indispensável no contexto educacional, pois os/as estudantes não constroem conhecimentos ou desenvolvem habilidades

de maneira isolada. A posição central dessa categoria é que a aprendizagem é potencializada pelo trabalho colaborativo. O autor destaca o uso de atividades em grupo como estratégia para superar barreiras individuais, como medos e inseguranças relacionadas à falta de habilidades específicas. Essa interação não apenas promove avanços na prática pedagógica, mas também contribui para o desenvolvimento da competência social, incentivando o espírito de cooperação e o reconhecimento da diversidade de capacidades entre os/as estudantes, mediatizados/as pelo professor ou pela professora.

No que se refere à categoria linguagem, Kunz (1994) considera que a competência comunicativa dos/as estudantes abrange tanto a linguagem verbal quanto a corporal, sendo a última especialmente relevante na Educação Física. A participação ativa do professor e da professora é crucial nesse processo, pois cabe a ele/a conduzir, motivar e organizar as atividades, de forma a estimular a expressão comunicativa e criativa.

Kunz (1994) alerta que a comunicação em aulas de Educação Física pode ser desafiadora, uma vez que, muitas vezes, a linguagem corporal é externa para a vitória, enquanto a linguagem verbal, muitas vezes expressa por gritos, tende a transmitir mensagens de submissão ou solicitação, sem explicações adequadas. Para superar essas limitações, o autor defende que a competência comunicativa deve ser ensinada e exercitada em aula, adquirindo um papel central no desenvolvimento do pensamento crítico. Ele sugere que os/as estudantes sejam incentivados/as a falar sobre suas experiências, relatar frustrações e sucessos, descrever situações-problemas e expressar movimentos.

Kunz (1994) reforça que as competências comunicativas e interativas se desenvolvem por meio da participação ativa de sujeitos socializados, que trazem consigo diferentes formas de comunicação e expressão. Em uma perspectiva ampliada, Cardoso (2005) destaca a importância de uma ação comunicativa como elemento essencial para a transformação social. A autora critica o silêncio imposto à maioria da população em uma sociedade desigual, sublinhando que uma comunicação mais equitativa é vital para a construção de uma sociedade justa, e esse processo precisa ser mais praticado na escola.

d) Compreensão do movimento humano como um diálogo entre o homem [e a mulher] e o mundo

O movimento, a dança, o esporte, as lutas/artes marciais, as práticas corporais se tornam linguagens por meio das quais os/as educandos/as podem “ler o mundo” – para usar uma

expressão tão cara a Freire. Trazendo a compreensão do movimento humano como um diálogo constante com o mundo, Pereira e Prodócimo (2023, p. 81) enfatizam a ideia de que, “... se considerarmos o corpo como um veículo de expressão, comunicação e transformação, a Educação Física se torna um palco onde esse diálogo crítico e reflexivo proposto por Freire pode ser vivenciado de maneira profunda”. Esse conceito reforça a perspectiva de que o corpo e suas ações possuem um papel central na construção de significados.

Kunz (2001, p. 194) acredita que

... o se movimentar do homem [e da mulher] é sempre um diálogo com o mundo. Onde o ser humano se movimenta, deve ser aplicado de forma integral, como Ser Humano. Não são corpos que correm, saltam e brincam, mas sim seres humanos que se movimentam.

Nesse sentido, o "se-movimentar" não é uma mera ação mecânica, mas um processo intencional, carregado de significados que refletem e constroem a relação entre o ser humano e seu entorno. O movimento humano, então, é fundamentado na intencionalidade e na relação dialógica.

No contexto da Educação Física, é essencial que as aulas sejam estruturadas de forma a estabelecer uma relação problematizadora com o objeto do conhecimento. Isso significa que os conteúdos não devem ser concebidos como algo fixo e predeterminado, mas sim emergir de um processo dialógico que valoriza a interação entre educadores e educadoras e os/as educandos/as. Por meio do "se-movimentar", os/as estudantes têm a oportunidade de explorar e descobrir um universo de significados corporais e motores, enriquecendo não apenas sua compreensão do movimento, mas também sua relação crítica e criativa com o mundo que os/as cerca. Do contrário,

O ensino da Educação Física – que no desenvolvimento de atividades motoras não propõe estas atividades como problemas em busca de soluções, mas apenas como “canais já solucionados e determinados para as atividades dos movimentos, que precisam ser percorridos” – obriga os alunos [os/as estudantes] a se adaptarem à “situação de definição” do professor. Esta é uma das melhores formas da Educação Física contribuir para o exercício do “Controle social” na escola (Kunz, 2001, p. 167).

Dessa forma, ao acreditarmos em uma educação libertadora, a Educação Física assume um papel crucial na promoção de práticas pedagógicas que permitem explorar e interpretar o movimento humano, muito além dos esportes normatizados.

Destacamos ainda que, conforme Freire (1967, p. 5) afirma, “... todo aprendizado deve

encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando”, o que não dá para “adaptar”. É preciso problematizar. Assim, práticas como a dança, as brincadeiras, as manifestações culturais, as lutas e outros movimentos corporais são incorporadas como elementos que enriquecem o entendimento sobre o corpo e ampliam as experiências motoras. Nesse sentido, Kunz (2001, p. 192) defende que “... a problematização do ensino auxilia principalmente para o rompimento das estruturas rotinizadas das constantes reproduções de ações”.

Dentro dessa abordagem, a Educação Física deixa de ser apenas um espaço de reprodução de regras esportivas e passa a ser um território de criação, diálogo e emancipação. Possibilita o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa, valorizando tanto as práticas corporais historicamente construídas quanto as vivências e identidades culturais que os/as estudantes trazem consigo.

Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na observação participante junto a cinco professores e professoras de Educação Física das escolas do campo do município de Conceição do Castelo/ES, no período de abril a agosto de 2024. A pesquisa envolveu observação participante, entrevistas semiestruturadas e registros em diário de campo.

Para o momento de entrevistas, selecionamos cinco perguntas consideradas estratégicas, visando estimular reflexões amplas e aprofundadas dos/as participantes, permitindo que suas respostas transcendessem as limitações da formulação inicial (Minayo, 2007).

As perguntas foram enviadas previamente por *e-mail* ou WhatsApp, de modo que os/as participantes soubessem do conteúdo e pudessem organizar sua participação. Eles/as podiam retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, respeitando a singularidade de suas experiências e reforçando a exploração de contextos e perspectivas que enriquecem o entendimento do objeto de estudo.

Quanto aos critérios de inclusão dos/as participantes da pesquisa, foram observados os professores e professoras que trabalham o componente curricular Educação Física nas escolas do campo do município pesquisado. Um dos professores declinou da participação, reduzindo o número de escolas de seis para cinco.

Os procedimentos adotados permitiram a aproximação e a problematização da realidade dos professores e professoras, possibilitando a construção de um panorama das fragilidades e

potencialidades do componente curricular nas escolas do campo, o que sustentou a reflexão sobre a Educação Física sob a perspectiva libertadora.

Problematização e análise das práticas pedagógicas de Educação Física nas escolas do campo - fragilidades e potencialidades observadas

Entre abril e agosto de 2024, visitamos as cinco escolas do campo do município de Conceição do Castelo/ES (no mínimo duas vezes cada escola), acompanhando os professores e a professora de Educação Física e registrando as atividades no diário de campo. Foi realizada a observação participante de dez práticas pedagógicas de Educação Física e para fins de diálogo e análise da pesquisa, cada participante selecionou uma prática que considerou relevante e que mais poderia contribuir com o estudo. Os registros detalhados dessas práticas podem ser consultados na íntegra em Carvalho (2025).

É fundamental ressaltar que as práticas utilizadas no estudo têm origem nos acervos pessoais dos/as participantes, que gentilmente cederam o material para ser incorporado como objeto de estudo, complementando a observação direta. Ao compartilhar suas práticas, os/as participantes não apenas aprofundaram o estudo, mas também deram visibilidade às experiências concretas do contexto escolar, ampliando o diálogo sobre diferentes abordagens pedagógicas.

O exercício de análise foi fundamentado no referencial freireano, que nos permitiu problematizar as práticas à luz de uma pedagogia crítica, reflexiva e transformadora. Assim, procuramos identificar como as práticas observadas e selecionadas para a problematização, dialogam, ou não, com os princípios freireanos, como a valorização do contexto sociocultural, a promoção da autonomia e a construção do conhecimento de forma coletiva.

A primeira prática pedagógica observada, intitulada "Uma introdução aos jogos e brincadeiras", teve como proposta estimular a socialização, valorizar a diversidade cultural e incentivar a pesquisa sobre jogos tradicionais nas comunidades dos/as estudantes. Percebemos como fragilidade o uso das brincadeiras como ferramentas para antecipar conteúdos, o que conferiu um caráter funcionalista à atividade, restringindo seu potencial criativo e espontâneo. Esse processo direciona o brincar para um fim específico, desenhado previamente pela mediação adulta. Essa crítica é reforçada por Surdi, Marques e Kunz (2017, p. 90), que afirmam que "... o que existe é um ensino de regras de uma brincadeira, mas não o brincar com um fim em si mesmo, quando se pode criar, imaginar e sentir sem pensar no resultado". Como potencialidade, destacamos a abordagem, mesmo que superficial, da Lei nº 10.639/03 (Brasil,

2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornando obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial de todas as redes de ensino, por abordar a pesquisa de brincadeiras de origem africana e indígena, pesquisadas nos territórios dos/as estudantes.

A segunda prática pedagógica observada abordou atividades dos povos originários, incluindo uso de vídeos e apresentações sobre brincadeiras, como a "corrida de tora" e a "peteca", seguidas de votação coletiva para escolha das atividades práticas. Como fragilidade, identificamos uma condução verticalizada da aula, sem abertura para intervenções dos/as estudantes, o que comprometeu a compreensão efetiva dos conteúdos. Como potencialidade, destacamos a valorização da cooperação, por meio de brincadeiras, alinhadas à defesa de experiências lúdicas significativas e respeitadas. Conforme propõem Surdi, Marques e Kunz (2017, p. 100), é preciso "... propor situações que enfatizem as criações e as vivências. Isso significa ouvir, sentir, falar, brincar, respeitando o tempo de ser criança".

A terceira prática pedagógica, intitulada "Jogos presentes na nossa comunidade", teve como foco o reconhecimento cultural dos jogos populares, com destaque para o jogo de bocha, valorizando-o como parte da história local e proporcionando vivências teóricas e práticas. Como fragilidade, observamos a ausência de problematização em relação ao comportamento competitivo dos/as estudantes, o que reforçou a lógica da vitória de uns/umas sobre a derrota de outros/as. Por outro lado, a principal potencialidade esteve na escolha do conteúdo, que possibilitou a conexão entre o conhecimento escolar e a vivência comunitária, legitimando os saberes locais e promovendo uma educação mais contextualizada e significativa. Como defendem Surdi, Marques e Kunz (2017), esses saberes favorecem o desenvolvimento de atividades pedagógicas que se tornam mais participativas e coerentes com as realidades vividas pelos/as estudantes. A interação entre o conhecimento científico e os saberes populares amplia o horizonte educativo, transformando a escola em um espaço de diálogo, reconhecimento mútuo e valorização dos saberes que fazem parte da história daquele contexto.

A quarta prática pedagógica abordou a valorização da cultura local por meio da unidade temática "Danças", tendo como foco a tradição da Folia de Reis. A proposta envolveu pesquisa, produção de convites, interação com membros da comunidade e uma apresentação cultural, finalizando com um mural temático e um "Bingo da Folia", integrando o aprendizado de forma lúdica. Como fragilidade, observamos a valorização exclusiva de uma manifestação cultural, sem abertura para a participação de outros grupos, o que limitou a diversidade cultural no ambiente escolar. Como potencialidade, destacamos a intencionalidade do professor de resgatar

sentidos e significados tradicionais por meio do movimento e da música, reconhecendo sua relevância no contexto sociocultural e no envolvimento sensorial dos/as estudantes. Ao trazer a música para as aulas, o professor introduziu um recurso de grande importância pedagógica e sensorial, reconhecendo a capacidade dessa manifestação artística de influenciar não apenas o campo emocional, mas também a totalidade da experiência corporal. Segundo Kunz (2005, p. 38), “... a música evoca diferentes sentimentos nas pessoas”.

A quinta prática pedagógica, intitulada "Uma caminhada por nossa comunidade", teve como objetivos valorizar a atividade física em contato com a natureza, reconhecer elementos históricos e culturais locais e promover o diálogo com um morador sobre um monumento religioso da região. A principal fragilidade identificada foi a ausência de debate sobre a diversidade religiosa e as questões ambientais, limitando uma abordagem crítica e plural. Por outro lado, destacamos como potencialidade a promoção do autoconhecimento e da relação dos/as estudantes com o território. Segundo Kunz (2005), a introdução de elementos da natureza, como árvores, florestas, morros e a própria terra nas aulas se configura não apenas como uma atividade física, mas como um momento profundo de autoconhecimento e de interação entre os/as participantes. Ao se deslocarem pelo ambiente natural, os/as estudantes não apenas exploraram seu corpo em movimento, mas também tiveram a oportunidade de se perceberem na relação com o espaço em que estão inseridos. Esse tipo de vivência, que favorece a percepção sensorial e o contato direto com a natureza, proporciona uma rica troca de experiências, criando um ambiente de aprendizagem que vai além do conteúdo escolar.

A análise das cinco práticas pedagógicas revela esforços importantes dos professores e professoras em aproximar os conteúdos da Educação Física do contexto sociocultural dos/as estudantes do campo. Há avanços na valorização dos saberes locais, no diálogo com a comunidade e na busca por experiências mais significativas. No entanto, também foram identificadas fragilidades, como a reprodução de práticas verticalizadas, ausência de problematização sobre diversidade religiosa, ambiental e cultural, e a limitação da participação crítica dos/as estudantes. Com base nos princípios freireanos, acreditamos que podemos avançar e transformar essas experiências de sala de aula nas escolas do campo em práticas emancipatórias, que respeitem a diversidade e promovam uma Educação Física mais contextualizada, democrática e humanizadora.

Conclusão

A pesquisa buscou se aproximar da realidade escolar com um olhar investigativo voltado para o conhecimento do contexto, compreendendo as dinâmicas internas, os desafios e as potencialidades presentes nas aulas de Educação Física das escolas do campo do município de Conceição do Castelo/ES. A proposta era identificar tanto as possibilidades quanto as fragilidades, entendendo que ambas podem servir como bases e sustentação para reflexões e para a formulação de propostas que colaboram com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respondam às necessidades específicas das aulas de Educação Física das escolas do campo.

Nesse contexto, pode-se dizer que a pesquisa nos mostrou que há pequenos avanços na valorização dos saberes locais, no diálogo com a comunidade e na busca por experiências mais significativas no desenvolvimento das práticas pedagógicas de Educação Física. No entanto, também foram identificadas fragilidades, como atividades que valorizam a competição; a ausência de diálogo entre os professores e professoras e os/as alunos/as durante o desenvolvimento das práticas, tanto em relação aos temas trabalhados quanto aos sentimentos suscitados em cada participante; além da falta de mobilização e problematização da curiosidade dos/as estudantes para uma aprendizagem mais significativa.

Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas de Educação Física nas escolas do campo na perspectiva libertadora, defendemos a necessidade de que essas práticas considerem a realidade concreta dos/as estudantes e de suas comunidades. Isso significa reconhecer, acolher e valorizar os saberes que eles/as carregam, frutos de sua vivência cotidiana, de sua cultura, de seu território e das relações que estabelecem com o mundo.

Mais do que uma reflexão para a Educação Física, podemos ampliar todos os espaços e componentes curriculares. Afinal, a essência de uma educação comprometida com a emancipação está em considerar o contexto em que a escola está inserida e, sobretudo, os sujeitos que a constroem diariamente – estudantes, professores e professoras, famílias e a comunidade como um todo. Trata-se, portanto, de um chamado à escuta sensível, ao olhar atento e à postura ética de quem educa com o compromisso de não apenas ensinar, mas de aprender com o outro, em uma relação horizontal de troca e construção mútua.

A Educação Física libertadora, nesse sentido, propõe uma abordagem crítica e reflexiva do corpo e do movimento. O movimento humano é compreendido como uma linguagem carregada de sentidos – uma forma de expressão, de comunicação e de relação com o mundo. Por meio dele, os/as estudantes interagem, constroem identidades, rompem silêncios,

questionam desigualdades e transformam realidades. Dessa forma, o corpo deixa de ser visto apenas em sua dimensão biológica ou técnica e passa a ser compreendido como um corpo histórico, social e político, atravessado por experiências, culturas e memórias.

As considerações advindas deste artigo nos questionam: até que ponto os/as estudantes das escolas do campo, nas aulas de Educação Física, têm sido reconhecidos/as como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem? Ou estariam sendo tratados/as apenas como receptores/as passivos/as de conteúdos, reduzidos/as à condição de objetos da ação docente? Ao problematizarmos esse aspecto, voltamos o olhar também para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física: elas promovem, de fato, o desenvolvimento do pensamento crítico? Estimulam o diálogo, a autonomia, a criatividade e a consciência corporal e social? Ou são práticas planejadas sem considerar o acúmulo de experiências e os saberes que os/as estudantes já possuem?

Portanto, ao levantarmos as inquietações que a pesquisa provocou, oferecemos subsídios para uma análise crítica do ambiente das escolas do campo, das concepções que orientam o ensino da Educação Física e das possibilidades de resignificação dessa prática pedagógica. Trata-se de um convite à ação transformadora que parte da escuta, da valorização dos sujeitos e do compromisso com uma educação verdadeiramente libertadora e humanizadora.

Referências

Cardoso, A. L. (2005). Futebol co-educativo na concepção crítico emancipatória: possibilidade pedagógicas. In Kunz, E. (org.). *Didática da Educação Física 3: futebol* (pp. 133-163). 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí.

Cardoso, C. L. (2001). Concepção de Aulas Abertas. In Kunz, E. (Org.). *Didática da Educação Física 1*. (pp. 121-158). 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí.

Carvalho, S. M. (2025). *A formação permanente freireana de professores e professoras de Educação Física de Escolas do Campo no município de Conceição do Castelo/ES, com base em suas práticas pedagógicas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Freire, P. (2001). *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1981). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através

da ação. In Brandão, C. R. (Org.). *Pesquisa participante* (pp. 34-41). São Paulo, SP: Brasiliense.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*. 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da tolerância*. 3. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Freire, P. (2022). *Pedagogia do oprimido*. 83. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Freire, P. (2016). *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. 26. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra.

Giovedi, V. M. (2016). *Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública*. Curitiba, PR: Appris.

Kunz, E. (2001). *Educação Física: ensino e mudanças*. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí.

Kunz, E. (2005). Práticas Didáticas para um “Conhecimento de si”; de crianças e jovens na Educação Física. In Kunz, E. (Org.). *Didática da Educação Física 2* (pp. 15-52). 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí.

Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, RS: Unijuí.

Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. (2003, 9 de janeiro). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=Nos%20estabelecimento s%20de%20ensino%20fundamental,Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20Afro%2DBrasileir a.

Maldonado, D. T. (2023). Paulo Freire com a educação física escolar: 15 problematizações sobre educar como ato político. In Bossle, F., Prodócimo, E., & Maldonado, D. T. (Orgs.). *Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar* (pp. 15-25). Florianópolis, SC: Tribo da Ilha.

Minayo, M. C. S. (2007). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In Minayo, M. C. S. et al. (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 61-77). 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Pereira, A. S., & Prodócimo, E. (2023). Paulo Freire, um sujeito que amou profundamente. In Bossle, F., Prodócimo, E., & Maldonado, D. T. (Orgs.). *Diálogos da educação libertadora de*

Paulo Freire com a educação física escolar (pp. 80-102). Florianópolis, SC: Tribo da Ilha.

Saul, A. M., & Saul, A. (2018). Educação Permanente. In Streck, D. R., Redin, E., & Zitzkoski, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 169-170). 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Saul, A. M., & Saul, A. (2022). Tramas conceituais do pensamento freireano: uma construção para o ensino e a pesquisa. In Oliveira, I. A. de, & Santos, T. R. L. dos (Orgs.). *Tramas conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire* (pp. 15-34). São Carlos, SP: Pedro & João Editores.

Staviski, G., & Kunz, E. (2017). Sem tempo de ser criança: o se-movimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. In Kunz, E. (Org.). *Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança* (pp. 39-70). 2. ed. ampl. Ijuí, RS: Unijuí.

Surdi, A. C., Marques, D. A. P., & Kunz, E. (2017). A sensibilidade na Educação Infantil: professoras advertem – as crianças precisariam brincar com mais liberdade – mas na escola é diferente. In Kunz, E. (Org.). *Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança* (pp. 83-102). 2. ed. ampl. Ijuí, RS: Unijuí.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 10/04/2025
Aprovado em: 10/10/2025
Publicado em: 17/12/2025

Received on April 04th, 2025
Accepted on October 10th, 2025
Published on December, 17th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo
Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review
Double review.

Agência de Fomento
Não tem.

Funding
No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA
Carvalho, S. M., & Amaral, D. M. (2025). Práticas pedagógicas de Educação Física em escolas do campo na perspectiva libertadora. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19730.