



VICTÓRIA LOURENÇO DUARTE

**A PEDAGOGIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
RELAÇÕES PEDAGÓGICAS COM ADOLESCENTES EM
SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE NO ENSINO BÁSICO**

**LAVRAS – MG
2026**

VICTÓRIA LOURENÇO DUARTE

**A PEDAGOGIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÕES PEDAGÓGICAS
COM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE NO ENSINO
BÁSICO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador
Prof. Dr. Luiz Fernando de Oliveira

**LAVRAS – MG
2026**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Duarte, Victória Lourenço.

A pedagogia crítica na educação física : relações pedagógicas com adolescentes em situação de vulnerabilidade no ensino básico / Victória Lourenço Duarte. - 2026. 93 p.

Orientador: Luiz Fernando de Oliveira

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Educação física. 2. Pedagogia crítica. 3. Adolescentes em situação de vulnerabilidade. 4. Práticas pedagógicas. 5. Formação de professores. I. de Oliveira, Luiz Fernando. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

VICTÓRIA LOURENÇO DUARTE

**A PEDAGOGIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÕES PEDAGÓGICAS
COM ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE NO ENSINO
BÁSICO**

**CRITICAL PEDAGOGY IN PHYSICAL EDUCATION: PEDAGOGICAL
RELATIONSHIPS WITH ADOLESCENTS IN VULNERABLE SITUATIONS IN BASIC
EDUCATION**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 28 de agosto de 2026.

Prof. Dr. Luiz Fernando de Oliveira	UFLA
Prof. Dr. Eliasaf Rodrigues de Assis	UFLA
Prof. Dr. Leandro Veloso Silva	FAGAMMON

Orientador
Prof. Dr. Luiz Fernando de Oliveira

**LAVRAS – MG
2026**

AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço pela vida e pela força que permaneceu quando o cansaço insistia em chegar primeiro. Nos momentos em que a escrita pesou e a dúvida rondou, havia algo maior do que a vontade própria me sustentando. Esta dissertação é também testemunho dessa presença.

À Universidade Federal de Lavras, agradeço por ser uma instituição que, muito além de seus muros e corredores, representa a crença pública e coletiva de que o conhecimento é um direito e não um privilégio. Que esta dissertação, produzida em seu interior, seja também uma devolução — ainda que pequena — de tudo que esta universidade me ofereceu.

Ao Professor Doutor Luiz Fernando de Oliveira, orientador desta pesquisa, minha gratidão mais sincera. Obrigada por acreditar nesta pesquisa quando ela ainda era apenas uma inquietação sem forma.

À minha família, especialmente à minha mãe, Maria da Glória, professora de Educação Física, educadora por escolha e por natureza, agradeço por ter sido minha primeira e mais permanente referência do que significa ensinar com inteireza. Ela não me falou sobre a licenciatura, ela a viveu diante de mim, todos os dias, transformando o ato de educar em sinônimo de cuidado e comprometimento político.

Aos amigos que caminharam comigo ao longo desses anos de pós-graduação: obrigada por terem tornado suportável o que poderia ter sido solitário. Entre todos, agradeço especialmente ao meu namorado — meu melhor amigo, na mais plena acepção da palavra. Vocês são parte invisível e essencial desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da UFLA, na figura de seus coordenadores, professores e servidores, agradeço o ambiente de formação que me desafiou a crescer. Foi neste programa que encontrei o espaço — e a coragem — para me tornar uma professora mais crítica, mais humana e mais comprometida com os adolescentes que um dia ocuparão minhas aulas.

“Querer ser livre é também querer livres os outros”
(Simone de Beauvoir)

RESUMO

Essa dissertação de mestrado propõe uma investigação abrangente das práticas pedagógicas que abarcam os fundamentos da educação, do corpo e da cultura, considerando diferentes perspectivas filosóficas e científicas. O objetivo central é compreender como essas dimensões influenciam e são influenciadas pelos processos educativos na Educação Física no Ensino Básico. A pesquisa dará ênfase especial às relações pedagógicas com adolescentes em situação de vulnerabilidade, analisando e interpretando de que maneira as práticas pedagógicas na Educação Física podem ser ressignificadas para melhor atender suas necessidades e como essas adaptações impactam o desenvolvimento integral desses estudantes. Ao explorar uma pedagogia crítica, a pesquisa visa dar visibilidade ao fenômeno estudado, evidenciando suas particularidades, complexidades e implicações no contexto educacional. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratório- descritiva, será conduzida por meio de revisão bibliográfica, focando nas práticas pedagógicas da Educação Física e suas relações com adolescentes vulneráveis. A obtenção de dados se dará pela seleção e análise crítica de fontes acadêmicas relevantes, com ênfase nas dimensões estéticas, éticas, políticas e epistemológicas. A análise permitirá identificar padrões e temas recorrentes, contribuindo para a compreensão e aprimoramento de uma Educação Física mais significativa.

Palavras-chave: educação física; pedagogia crítica; adolescentes em situação de vulnerabilidade; práticas pedagógicas; formação de professores.

ABSTRACT

This master's dissertation proposes a comprehensive investigation of pedagogical practices that encompass the foundations of education, the body, and culture, considering different philosophical and scientific perspectives. The central objective is to understand how these dimensions influence and are influenced by educational processes in Physical Education within Basic Education. The research will place special emphasis on pedagogical relationships with adolescents in situations of vulnerability, analyzing and interpreting how pedagogical practices in Physical Education can be re-signified to better meet their needs and how these adaptations impact the holistic development of these students. By exploring a critical pedagogy, the study aims to give visibility to the phenomenon under investigation, highlighting its particularities, complexities, and implications within the educational context. This is a qualitative and exploratory- descriptive research, conducted through a literature review focused on pedagogical practices in Physical Education and their relationship with vulnerable adolescents. Data will be obtained through the selection and critical analysis of relevant academic sources, with an emphasis on aesthetic, ethical, political, and epistemological dimensions. The analysis will allow for the identification of patterns and recurring themes, contributing to the understanding and enhancement of more meaningful Physical Education.

Keywords: physical education; critical pedagogy; adolescents in vulnerable situations; pedagogical practices; teacher education.

INDICADORES DE IMPACTO

Esta pesquisa apresenta impactos sociais, educacionais e institucionais de relevância, com potencial de desdobramentos diretos nas escolas municipais e estaduais, e na comunidade escolar. No âmbito social e pedagógico, os resultados contribuem para o fortalecimento de práticas pedagógicas críticas e inclusivas na Educação Física escolar, ao diagnosticar e enfrentar a violência simbólica e o silêncio pedagógico que marginalizam os saberes corporais populares de estudantes em situação de vulnerabilidade. O público diretamente beneficiado compreende adolescentes do Ensino Básico/Médio da rede pública e professores de Educação Física, ampliando, de forma indireta, o alcance das reflexões para a comunidade escolar, a gestão e toda a rede pública de ensino. O estudo possui caráter extensionista ao dialogar com a realidade das escolas públicas e propor um Caderno de Práxis como produto educacional, desenvolvido a partir de demandas empíricas e da interação entre a universidade e a educação básica. Do ponto de vista pedagógico e formativo, o impacto manifesta-se na sistematização de práticas dialógicas e na proposição de estratégias replicáveis ao cotidiano escolar, auxiliando no deslocamento do professor da instrução técnica para a condição de intelectual transformador. Culturalmente, fomenta o reconhecimento e a legitimação de manifestações da cultura corporal de movimento, alicerçado na justiça curricular e na equidade. O território impactado abrange a rede pública de ensino, com potencial de replicabilidade e sustentabilidade independente de recursos financeiros elevados, alinhando-se à BNCC e ao CRMG. Este trabalho encontra-se classificado na área temática de Educação, conforme a Política Nacional de Extensão (2012), e alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, notadamente o ODS 4 (Educação de Qualidade) e o ODS 10 (Redução das Desigualdades).

IMPACT INDICATORS

This research presents social, educational, and institutional impacts of relevance, with the potential for direct developments in municipal and state schools, and in the school community. At the social and pedagogical level, the results contribute to strengthening critical and inclusive pedagogical practices in school Physical Education by diagnosing and confronting the symbolic violence and pedagogical silence that marginalize the popular bodily knowledge of students in situations of vulnerability. The directly benefited public comprises adolescents in Elementary/High School within the public school system and Physical Education teachers, indirectly extending the reach of these reflections to the school community, school management, and the entire public education network. The study has an extension-oriented character insofar as it engages with the reality of public schools and proposes a Praxis Notebook as an educational product, developed from empirical demands and from the interaction between the university and basic education. From a pedagogical and formative standpoint, the impact is manifested in the systematization of dialogical practices and in the proposal of strategies replicable in everyday school life, helping to shift the teacher's role from technical instruction toward the condition of transformative intellectual. Culturally, it fosters the recognition and legitimation of manifestations of movement culture, grounded in curricular justice and equity. The impacted territory encompasses the public education network, with potential for replicability and sustainability independent of substantial financial resources, aligning with the BNCC (National Common Curricular Base) and the CRMG (Minas Gerais Reference Curriculum). This work is classified within the thematic area of Education, in accordance with the National Extension Policy (2012), and aligns with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs), notably SDG 4 (Quality Education) and SDG 10 (Reduced Inequalities).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: OS ALICERCES DA FORMAÇÃO DE CORPOS E CONSCIÊNCIAS.....	11
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	16
3	EDUCAÇÃO FÍSICA, CULTURA E PODER: FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE VULNERABILIDADE E EMANCIPAÇÃO	19
3.1	Educação como Ato de Liberdade e Emancipação	19
3.2	Pedagogia Crítica e as Relações entre Educação, Cultura e Poder	24
3.3	Cultura, Poder e Educação: Um Olhar Crítico sobre as Práticas Escolares	27
3.4	Educação Física e a Reprodução das Dinâmicas de Poder	30
3.5	Juventudes e Vulnerabilidade Social: Experiências, Saberes e Resistência	33
3.6	O Currículo como Campo de Conflitos: Vozes Silenciadas e Resistências Possíveis	37
4	A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA LIBERTADORA	43
4.1	O papel das atividades corporais na superação das barreiras sociais	43
4.2	A Cultura Corporal de Movimento como prática de liberdade.....	47
4.3	O Diálogo e a Escuta Sensível: Tecendo a Práxis Libertadora na Quadra Escolar..	50
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
	REFERÊNCIAS.....	60
	ANEXO A - PROPOSTA DE PROCESSO FORMATIVO DOCENTE.....	63

1 INTRODUÇÃO: OS ALICERCES DA FORMAÇÃO DE CORPOS E CONSCIÊNCIAS

Entendemos que a escola possui um papel político e pedagógico importante, onde deve-se criar possibilidades para discussões amplas sobre a sociedade, assim como uma compreensão crítica da realidade social. Nessa perspectiva, a Educação Física estabelece um espaço de intervenção social onde o rigor metodológico e a intencionalidade pedagógica colaboram para a efetivação desses objetivos. Ao promover uma abordagem dialógica e inclusiva, essas práticas valorizam a realidade social e cultural dos alunos, incentivando-os a participar ativamente do processo de aprendizagem. Surge logo, a necessidade da problematização das práticas pedagógicas, desmantelando formas vazias de agir do docente.

A mudança na produção do conhecimento em Educação Física vem contribuindo para o surgimento de novas abordagens na escola, tais como as abordagens psicomotora¹, construtivista², desenvolvimentista³, críticas, entre outras. Isso faz com que a estrutura curricular fosse algo fundamental, sustentando a Educação Física como componente da educação e da formação dos sujeitos. Com isso, compreende-se que o domínio de conhecimentos do docente vai muito além da repetição de práticas infundadas. Segundo Giroux (1997, p. 155), a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática a nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico em um momento particular.

Nessa perspectiva, a práxis pedagógica na Educação Física exige que o movimento não seja dissociado do pensamento e da realidade social do aluno. Como expõe João Batista Freire (1989), a disciplina deve ser compreendida como uma “Educação de Corpo Inteiro”, na qual o ato de ensinar a cultura corporal de movimento é, intrinsecamente, um ato cognitivo e afetivo.

1 Consolidada na década de 1970 sob a influência de autores como Jean Le Boulch (1987), a abordagem surge como contraponto ao modelo tecnicista e militarista da Educação Física escolar. Ela desloca o foco do rendimento atlético para o desenvolvimento integral do aluno, utilizando o movimento corporal como meio para estruturar funções cognitivas, afetivas e motoras, servindo de suporte inclusive para a alfabetização.

2 Introduzida na Educação Física brasileira por João Batista Freire (1989), a abordagem construtivista propõe uma forte integração entre o desenvolvimento motor e o cognitivo. Opondo-se à mera repetição técnica, essa corrente valoriza a cultura de jogos e brinquedos do próprio aluno como ponto de partida pedagógico, transformando o ato de movimentar-se em uma rica ferramenta de leitura de mundo e construção de conhecimento pelo estudante.

3 Fundamentada na psicologia e introduzida no Brasil por Go Tani (1988), a abordagem desenvolvimentista foca nas mudanças comportamentais decorrentes do crescimento do aluno. Ela defende que a Educação Física escolar deve oferecer uma sequência de movimentos que respeite a maturação biológica e a progressão natural das habilidades motoras da criança, preparando-a para adquirir competências motoras complexas no futuro.

Ao trazer o conceito de João Batista Freire para o diálogo com a pedagogia crítica, percebe-se que o “chão da quadra” torna-se um espaço privilegiado para a construção de saberes de corpo inteiro, onde o jogo e o lúdico, por exemplo não são apenas atividades motoras, mas ferramentas de leitura de mundo. Assim, a prática docente deixa de ser uma mera instrução técnica para se transformar em uma ação política que reconhece o aluno como um ser histórico e social, capaz de ressignificar suas próprias vivências corporais diante das vulnerabilidades que o cercam.

Dessa forma, é importante delimitar o que aqui denominamos como Vulnerabilidade. Diferente da visão tradicional que restringe a vulnerabilidade à precariedade econômica ou ao risco social imediato, o conceito de Vulnerabilidade Pedagógico-Simbólica foca na fragilização dos sujeitos dentro da própria relação educativa. Trata-se do processo em que o adolescente, ao ter seus saberes corporais silenciados e sua identidade deslegitimada pelo currículo hegemônico, experimenta uma exclusão no campo do conhecimento. Sob essa ótica, a vulnerabilidade se manifesta na incapacidade da escola em reconhecer a bagagem cultural do discente como capital válido, tornando-se um espaço de reprodução de desigualdades em vez de um território de emancipação. Assim, a superação dessa vulnerabilidade exige uma práxis que não apenas inclua o aluno, mas que valide sua corporeidade como ponto de partida para a leitura crítica do mundo.

O que caracteriza o pertencimento do adolescente a este grupo não é apenas sua condição socioeconômica, mas a convergência de fatores que fragilizam sua identidade no espaço escolar. Pertencem a este recorte os jovens cujas vivências corporais são sistematicamente ignoradas pela tradição esportivista. Como explica Bourdieu (1998, p. 53), a escola muitas vezes ignora as desigualdades de origem ao tratar como iguais aqueles cuja herança social se dotou de “capitais culturais desiguais”. Sob essa ótica, o critério de pertencimento reside na distância entre o capital cultural do aluno e o conhecimento legitimado pela escola, tornando-os alvos da vulnerabilidade pedagógico-simbólica.

Em síntese, com essa pesquisa pretende-se analisar a pedagogia crítica na educação física, com foco nas relações pedagógicas com adolescentes em situação de Vulnerabilidade Pedagógico-Simbólica no ensino básico. A investigação busca compreender como a Educação Física pode ser utilizada como uma ferramenta para promover uma compreensão crítica da realidade social e o desenvolvimento integral dos alunos, indo além das práticas tradicionais e incorporando metodologias que incentivem a reflexão e a transformação social. O estudo busca explorar as melhores práticas pedagógicas que podem ser adotadas pelos professores para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e libertador contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Por isso, a investigação explorou como a Educação Física pode ser utilizada como uma ferramenta para promover uma compreensão crítica da realidade social e o desenvolvimento integral dos alunos, indo além das práticas tradicionais e incorporando metodologias que incentivem a reflexão e a transformação social. A questão norteadora desta pesquisa é: Como a Educação Física Escolar, fundamentada na Pedagogia Crítica, pode intervir na Vulnerabilidade Pedagógico-Simbólica de adolescentes no Ensino Básico, visando a construção de processos de emancipação e reconhecimento de suas identidades? Assim, buscou-se responder às seguintes subquestões: Quais as principais manifestações da vulnerabilidade pedagógico-simbólica no cotidiano das aulas de Educação Física? Como os pressupostos da Pedagogia Crítica podem oferecer suporte para que o professor reconheça e valide as identidades desses adolescentes? De que forma a reorganização dos conteúdos da Educação Física pode contribuir para ser menos intensa essa vulnerabilidade e promover a autonomia?

Diante disso, a justificativa para a realização desta pesquisa reside na necessidade urgente de reavaliar e transformar as práticas pedagógicas na educação física, voltando o olhar para adolescentes em situação de vulnerabilidade que enfrentam, no cotidiano escolar, o silenciamento de suas identidades e saberes. A escola desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. No entanto, práticas pedagógicas tradicionais frequentemente falham em atender às necessidades específicas de alunos vulneráveis, perpetuando desigualdades sociais e limitando o potencial de desenvolvimento integral desses jovens. A pedagogia crítica, com seu enfoque na reflexão, no questionamento e na transformação social, oferece uma abordagem promissora para enfrentar esses desafios. Ao aplicar a pedagogia crítica na educação física, é possível criar um ambiente de aprendizagem que não apenas desenvolve capacidades da cultura corporal de movimento, mas também promove a formação de uma consciência crítica sobre a realidade social. Essa abordagem permite que os alunos compreendam melhor suas próprias condições de vida e promovam autonomia para agir em prol de mudanças sociais positivas.

A fim de oferecer uma base necessária para analisar como a pedagogia crítica pode ser aplicada na educação física, especificamente em contextos de vulnerabilidade, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e o desenvolvimento integral dos alunos, Paulo Freire é uma figura central e fundamental para entender como a educação física pode ser transformada em um espaço de reflexão e ação crítica, devido a sua abordagem dialógica e problematizadora. As obras de Pierre Bourdieu oferecem uma análise sociológica influenciadas por fatores sociais e culturais, o que ajudará a contextualizar a aplicação da pedagogia crítica na educação física em ambientes de vulnerabilidade social.

Por trás desses questionamentos e conceitos, existe uma alavanca pessoal, um conjunto de razões para que a minha opção de pesquisa tomasse esse norte. Minha mãe, formada em Educação Física e atuante na área da docência, meu pai como ex-atleta e técnico de futebol, prezaram por um estilo de vida onde o movimento, a filosofia do esporte, a docência e a atividade física caminhassem juntos com a minha formação intelectual e moral. A escolha do tema para meu projeto de mestrado é profundamente fundamentada em experiências pessoais e lacunas identificadas durante minha experiência profissional.

Por fim, esta pesquisa se justifica pela sua relevância social e educacional. A promoção de uma educação física crítica e inclusiva pode ter um impacto significativo na vida dos adolescentes ajudando-os a desenvolver habilidades essenciais para a cidadania ativa e a inclusão social. Além disso, ao contribuir para o debate acadêmico e prático sobre a pedagogia crítica na Educação Física, esta pesquisa pode influenciar políticas educacionais e práticas pedagógicas em um nível mais amplo, promovendo uma educação transformadora.

De tal modo, o objetivo geral desta dissertação é de investigar e refletir como a pedagogia crítica pode ser aplicada na Educação Física no ensino básico para promover o desenvolvimento integral e a compreensão crítica da realidade social entre adolescentes em situação de vulnerabilidade. A pesquisa busca compreender as práticas pedagógicas, metodologias e técnicas adequadas que incentivem a transformação social, visando criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e estimulador. Além disso, pretende explorar os desafios enfrentados pelos professores e identificar as melhores práticas pedagógicas para contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Para responder a esses objetivos, esta dissertação está organizada em três momentos: inicialmente, apresentam-se os caminhos metodológicos que sustentam o caráter qualitativo desta investigação. Em seguida, estabelece-se o referencial teórico fundamentado na Pedagogia Crítica e na sociologia de Bourdieu. Por fim, os capítulos subsequentes dedicam-se à análise das práticas pedagógicas e das vozes silenciadas no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, realizou-se um estudo crítico das dimensões estéticas, éticas, políticas e epistemológicas, com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas atuais na Educação Física no ensino básico voltadas para adolescentes em situação de vulnerabilidade. Em seguida, investigar as abordagens filosóficas e científicas que fundamentam a pedagogia crítica na Educação Física. Refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores ao implementar a pedagogia crítica nas aulas de Educação Física. Além disso, identificar metodologias e técnicas pedagógicas adequadas para promover uma compreensão crítica da realidade social entre os alunos. Pretende-se examinar como a Educação Física pode ser

utilizada como ferramenta para a inclusão social e a valorização de adolescentes vulneráveis. Por fim, propor intervenções pedagógicas fundamentadas na pedagogia crítica que incentivem a reflexão e a transformação social.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método de pesquisa supõe uma concepção de mundo e uma compreensão da realidade. A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, que se caracteriza pela investigação profunda e detalhada dos fenômenos sociais, buscando compreender as complexidades e especificidades das práticas pedagógicas na Educação Física com adolescentes em situação de vulnerabilidade. O estudo assume um viés exploratório e descritivo, buscando problematizar as metodologias atuais e registrar as potencialidades de uma práxis fundamentada na autonomia e na emancipação dos estudantes, bem como os desafios da aplicação da pedagogia crítica nesse contexto.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi dividida em várias etapas inter-relacionadas, cada uma com métodos e técnicas específicos como a revisão bibliográfica onde se realizou uma revisão abrangente da literatura sobre pedagogia crítica, com foco nas obras de Paulo Freire e Pierre Bourdieu, entre outros, aplicando os princípios da pedagogia libertadora e histórico-crítica no campo da Educação Física. Investigou-se o estado do conhecimento sobre as intervenções pedagógicas na Educação Física para adolescentes vulnerabilizados, buscando compreender como a literatura articula a teoria crítica com o cotidiano escolar.

A metodologia delineada assegura coerência, tal como, com os pressupostos teóricos da pedagogia crítica de Paulo Freire e a análise sociológica de Pierre Bourdieu. A abordagem qualitativa permite uma compreensão profunda e contextualizada das práticas pedagógicas, enquanto os métodos de coleta e análise de dados garantem a inclusão das vozes e experiências, em consonância com a perspectiva dialógica de Freire.

O problema central da pesquisa abordou a compreensão e aplicação dos princípios da pedagogia crítica pelos professores de Educação Física nas suas aulas refletindo quanto esses profissionais internalizam conceitos como diálogo, conscientização e participação ativa dos alunos no processo educativo. Muitos professores encontram desafios ao integrar essas práticas, especialmente em contextos escolares marcados por estruturas tradicionais e hierárquicas, onde o ensino tende a ser mais transmissor do que emancipador. Por outro lado, os docentes que se apropriam da pedagogia crítica transformam a aula em um espaço de troca de saberes. Nesse cenário, os alunos — especialmente os que vivenciam situações de vulnerabilidade — são instigados a refletir sobre suas realidades e a se tornarem sujeitos ativos de sua formação corporal e cidadã.

Tendo a pesquisa bibliográfica como base desta investigação, o estudo foi realizado a partir da análise de fontes secundárias, como livros, artigos, teses e anais de congressos,

conforme definido por Severino (2016). Esta abordagem permitirá a compreensão abrangente do que já foi produzido sobre a pedagogia crítica e histórico-crítica no campo da Educação Física, especialmente no que se refere ao trabalho com adolescentes em situação de vulnerabilidade. Ao utilizar dados já estudados e registrados, o objetivo é identificar as contribuições de autores como Paulo Freire (2001) e Dermeval Saviani (2003), cujas teorias serão centrais na fundamentação teórica da pesquisa. Segundo Marconi e Lakatos (2012), a pesquisa bibliográfica permite que o pesquisador se familiarize com o que já foi discutido sobre o tema, possibilitando um reforço paralelo à análise empírica ou ao tratamento das informações relevantes para o desenvolvimento da investigação.

A principal vantagem desta etapa, como apontado por Gil (2008), está no acesso a uma ampla gama de informações e na possibilidade de analisar criticamente registros que oferecem uma compreensão profunda das práticas pedagógicas em contextos históricos e sociais. No presente estudo, a pesquisa bibliográfica é essencial não apenas para identificar e discutir as práticas educativas baseadas na pedagogia crítica e histórico-crítica, mas também para traçar um panorama dos desafios e possibilidades no ensino da Educação Física para adolescentes em situação de vulnerabilidade. Desta forma, ela constituiu os primeiros passos da investigação, norteando a construção do referencial teórico e permitindo a resolução dos problemas levantados ao longo da pesquisa (Marconi; Lakatos, 2012).

Originando-se dos tópicos de introdução e metodologia, o primeiro capítulo dessa dissertação reuniu achados sobre a pesquisa: em primeiro o referencial teórico, em que foram abordados, por exemplo, conceitos de educação como ato de liberdade e emancipação, a ideia de educação dialógica, trazendo para o contexto da Educação Física, a pedagogia crítica e uma análise profunda das relações entre educação, cultura e poder; e o segundo trata de discussões acerca da Educação Física como ferramenta poderosa para a inclusão social, o empoderamento dos adolescentes em situação de vulnerabilidade, trazendo uma crítica ao sistema educacional e como ele tende a reproduzir as desigualdades sociais, entre outras.

Para selecionar as fontes de pesquisa foram priorizadas produções acadêmicas publicadas em periódicos reconhecidos, livros de autores referência nas áreas de Educação, Educação Física e Pedagogia Crítica, bem como publicações que abordassem de maneira profunda e crítica as relações entre educação, cultura, poder e inclusão social. Além disso, a seleção considerou a atualidade das fontes, buscando integrar perspectivas contemporâneas ao debate, e o rigor metodológico das pesquisas analisadas, garantindo a credibilidade e a consistência do referencial teórico construído.

Dando continuidade, a estrutura deste texto foi organizada com base em uma revisão bibliográfica rigorosa, ancorada em fontes acadêmicas reconhecidas, proporcionando uma análise aprofundada sobre os temas abordados. Os capítulos seguintes dedicam-se à interpretação e discussão dos conceitos extraídos da literatura, articulando-os de forma crítica e reflexiva. Assim, o texto busca evidenciar como a Educação Física, sob uma perspectiva teórico-crítica, pode ser entendida como um instrumento transformador no contexto educacional, reforçando sua capacidade de promover inclusão e questionar desigualdades.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA, CULTURA E PODER: FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE VULNERABILIDADE E EMANCIPAÇÃO

3.1 Educação como Ato de Liberdade e Emancipação

Definindo a palavra liberdade como “grau de independência legítimo que um cidadão, um povo ou uma nação elege como valor supremo, como ideal” (Oxford Languages, 2024, s.p.), a educação libertadora, amplamente influenciada pelo pensamento de Paulo Freire se estabelece como uma abordagem pedagógica que visa a emancipação dos sujeitos por meio da consciência crítica e da transformação social. Ou seja, a autonomia dos indivíduos é um elemento fundamental no processo educativo, um instrumento de libertação dos sujeitos, permitindo que eles desenvolvam uma consciência crítica⁴ sobre sua realidade e atuem na sua transformação.

Enraizada em correntes filosóficas que questionam a tradição pedagógica bancária⁵ e propõem uma formação baseada no diálogo e na reflexão crítica, a educação libertadora, segundo Freire (1987, p. 79), deve ser "um ato de conhecimento e, portanto, um ato criador", uma prática de liberdade, em oposição a uma educação opressora que reforça a passividade do educando. As bases da educação libertadora estão na filosofia da práxis, conceito desenvolvido por Karl Marx, que enfatiza a relação entre teoria e ação, na qual a educação deve possibilitar aos sujeitos a compreensão crítica da realidade para que possam transformá-la.

Além disso, a perspectiva pedagógica libertadora se aproxima da hermenêutica filosófica de Gadamer (2008), que destaca a importância da interpretação e da compreensão dos contextos históricos e sociais na construção do conhecimento. Gadamer (2008, p. 290) argumenta que “a compreensão não é apenas um ato subjetivo, mas um processo dialógico entre o presente e a tradição”. Essa abordagem reforça a necessidade de uma educação dialógica e contextualizada, que permita a emancipação dos sujeitos. A educação libertadora visa transformar o indivíduo em um sujeito autônomo e crítico, capaz de compreender a realidade e agir sobre ela. Segundo Freire (1987, p. 68), esse processo se dá por meio do diálogo e da

⁴ Na teoria freiriana, a consciência crítica (ou criticidade) se caracteriza pela capacidade do sujeito de analisar os fenômenos sociais de forma profunda, identificando as causas estruturais, as contradições e as relações de poder que geram as opressões e as vulnerabilidades. Longe de ser um exercício puramente intelectual, a consciência crítica é indissociável da ação, constituindo a engrenagem que impulsiona o indivíduo a intervir ativamente na transformação de sua própria realidade.

⁵ Metáfora cunhada por Paulo Freire (2005) para criticar o modelo tradicional de ensino, no qual o educando é visto como um sujeito passivo e sem conhecimento próprio, assemelhando-se a um "banco". Nessa lógica antidialógica, o papel do professor reduz-se a "depositar", transferir ou arquivar conteúdos na mente do aluno, anulando sua capacidade criativa, sua autonomia e seu pensamento crítico.

problematização, permitindo que os educandos se reconheçam como agentes da própria história: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

A emancipação promovida pela educação libertadora não se restringe ao campo individual, mas também se estende à transformação coletiva. O acesso ao conhecimento crítico possibilita a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual os sujeitos possam participar ativamente das decisões que os afetam. Em resumo, a educação libertadora se fundamenta em uma tradição filosófica que valoriza a liberdade e a crítica, e em uma história marcada por lutas e resistências. Seu potencial emancipador continua relevante na atualidade, sobretudo em contextos de desigualdade social e política.

Essa liberdade social, no contexto educacional, refere-se à capacidade dos indivíduos de se tornarem sujeitos ativos na sociedade, rompendo com estruturas opressoras e conquistando autonomia política, econômica e cultural. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 89), a emancipação social implica a superação das formas de dominação que limitam as possibilidades humanas, permitindo a construção de alternativas justas e inclusivas.

No cenário das práticas pedagógicas, nas aulas de Educação Física pautadas por uma racionalidade técnica e meramente procedimental (Bracht, 2011), predomina o modelo esportivista e tecnicista. Nessas aulas, o foco reside na execução perfeita do movimento e na exclusão daqueles que não possuem o “capital corporal” desejado. Este conceito, ancorado na teoria de Pierre Bourdieu, refere-se ao conjunto de atributos físicos e competências motoras que são socialmente legitimados e que conferem distinção aos sujeitos no campo da Educação Física. O resultado para o estudante em situação de vulnerabilidade é o afastamento e o reforço do sentimento de incapacidade. Sobre essa prática desumanizante, Freire (1996) adverte:

onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. [...] Mas o que não é possível é a educação ser neutra, é a educação não estar a serviço da decisão, da opção, de um projeto, seja ele qual for (Freire, 1996, p. 52).

Quando a Educação Física não opta pela emancipação, ela se torna uma prática de dominação, onde os conteúdos legitimados⁶ são apenas aqueles que servem ao mercado

⁶ No campo do currículo crítico, os conteúdos legitimados correspondem àquela parcela da cultura que foi selecionada, institucionalizada e chancelada pela escola como o único “conhecimento oficial” e válido. No contexto específico da Educação Física tradicional, a legitimação concentra-se em modalidades esportivas de rendimento eurocênticas e métricas de desempenho físico alinhadas à lógica de mercado.

esportivo ou à estética padrão. Nesse contexto, a escola e o professor atuam apenas como correias de transmissão de uma cultura hegemônica que não reconhece o aluno.

Em contrapartida, as práticas pedagógicas transformadoras são aquelas que trazem para o centro da aula a Cultura Corporal de Movimento. A legitimação dos conteúdos não deve ser uma imposição burocrática da escola, nem um desejo isolado do professor, mas um processo dialógico entre ambos, mediado pela realidade do aluno. O Coletivo de Autores (2012) define a importância dessa seleção de conteúdos:

A seleção de conteúdos deverá ser feita na perspectiva da sua relevância social. O que significa dizer que o conteúdo deve ser tratado como uma ferramenta para o aluno compreender a sua realidade e nela atuar. A escola deve legitimar o conhecimento científico, mas em constante diálogo com o saber popular." (Coletivo de Autores, 2012, p. 45)

Dessa forma, a educação não deve ser um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, mas sim um meio de transformação social. E para que essa emancipação ocorra, é necessário que a escola e demais espaços educativos promovam um ensino crítico e reflexivo. De acordo com Freire (1996, p. 25), “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. Assim, o conhecimento colhido deve estar conectado com a realidade social dos educandos, permitindo-lhes interpretar o mundo e atuar sobre ele de maneira consciente e responsável.

Além disso, a emancipação social no campo educacional exige a valorização da diversidade cultural e a inclusão de diferentes perspectivas epistemológicas no currículo escolar. Como aponta Giroux (1988, p. 112), a pedagogia crítica deve desafiar as narrativas hegemônicas e proporcionar aos estudantes a oportunidade de reconstruir o conhecimento a partir de suas próprias experiências e histórias.

Isso significa que a escola precisa reconhecer e valorizar os saberes populares e as culturas marginalizadas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais democrática. Uma educação emancipadora não apenas forma indivíduos críticos, mas também cidadãos engajados na luta por direitos e justiça social. Nesse sentido, Habermas (1987, p. 154) destaca que “a comunicação livre de coerções é a base para a construção de uma sociedade democrática e participativa”. A escola, portanto, deve ser um espaço de diálogo e debate, estimulando a formação de sujeitos capazes de intervir no meio social de forma ativa e consciente.

A legitimação desses conhecimentos é um ato compartilhado. Enquanto a escola oferece o espaço institucional e o currículo formal, é o professor, enquanto crítico, quem tem os meios para “re-legitimar” os saberes. É ele quem decide se a “dança da periferia” ou o “jogo de rua”

entrarão no plano de ensino com o mesmo status do Voleibol ou do Handebol. Para que a prática seja de fato emancipatória, é preciso superar o que Bracht (2003) crítica como o “esporte da escola” que apenas repete o “esporte de rendimento”:

A função da Educação Física escolar não é descobrir talentos esportivos, mas sim possibilitar que todos os alunos tenham acesso aos bens da cultura corporal de movimento, permitindo-lhes a compreensão crítica dos sentidos e significados que esses bens assumem na sociedade. (Bracht, 2003, p. 22).

Assim, práticas transformadoras são aquelas que legitimam a história do aluno vulnerável. Quando o professor legitima um conteúdo que o aluno reconhece como seu, ele quebra a violência simbólica e transforma a aula de Educação Física em um verdadeiro ato de liberdade.

Nesta perspectiva, a emancipação no contexto da Educação Física escolar não se limita à autonomia de movimento, mas expande-se para a autonomia crítica do sujeito social frente às estruturas de poder. Para que o adolescente em situação de vulnerabilidade pedagógico-simbólica alcance essa condição, a prática pedagógica precisa ser crítica e emancipadora. De acordo com o Coletivo de Autores (2012), essa abordagem é essencial porque propõe a superação do modelo biológico-tecnista, que historicamente serviu para classificar e excluir corpos, em favor de uma reflexão sobre a justiça social e a cultura corporal.

Assim, a Educação Física deve ser crítica ao denunciar como a vulnerabilidade pedagógico-simbólica silencia as identidades dos alunos, e superadora ao oferecer ferramentas para que esses adolescentes reconheçam suas vivências como saberes legítimos. A superação, portanto, não é um recorde atlético a ser batido, mas a ruptura com a invisibilidade social e a conquista da voz ativa no processo educativo. Ao tratar a educação como ato de emancipação, conforme os preceitos de Freire (1996), a quadra⁷ escolar deixa de ser um espaço de reprodução de desigualdades e torna-se um território de resistência e afirmação da corporeidade como direito de todos.

A perspectiva emancipadora, na Educação Física, deve estar presente na prática pedagógica, permitindo que os estudantes compreendam a cultura corporal de movimento como um direito, uma forma de expressão e participação social. A Educação Física crítica e libertadora possibilita que os alunos analisem as práticas corporais para além da reprodução de

⁷ O termo “quadra” é empregado nesta pesquisa em sua acepção pedagógico-ampla, transcendendo a estrutura arquitetônica do retângulo de cimento convencional. Refere-se, portanto, a todo e qualquer espaço geográfico e simbólico onde se materializa a aula de Educação Física escolar — tais como pátios, salas de dança, praças, gramados ou o próprio território comunitário.

modelos impostos, permitindo-lhes entender as relações de poder e exclusão que muitas vezes permeiam, como por exemplo, o esporte e a atividade física. Como argumenta Bracht (2011, p. 45), “A Educação Física deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, que compreendam o esporte como fenômeno social e cultural e não apenas como prática de rendimento”. Assim, o ensino da Educação Física precisa promover uma vivência significativa, na qual os estudantes possam refletir sobre questões como gênero, etnia, acessibilidade e saúde.

A Educação Física deve atuar como um espaço de resistência e transformação, estimulando a autonomia dos sujeitos e sua participação ativa na sociedade. A abordagem emancipatória dessa disciplina reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças, fomentem a cooperação e incentivem a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Com isso, entende-se que a Pedagogia Crítica trata a educação como um espaço de luta pelo poder e pela transformação social, enfatizando que “os professores devem ser intelectuais transformadores, capazes de questionar e reformular as estruturas sociais existentes” (Giroux, 1988, p. 42), traduzindo-se a necessidade de uma prática pedagógica que vá além da mera reprodução de técnicas, mas sim em uma busca do desenvolvimento da criticidade dos alunos em relação às práticas corporais e às estruturas de poder que as permeiam.

A Educação Física escolar, historicamente, esteve associada a um modelo tecnicista e biologicista, reforçando padrões de rendimento e competição. No entanto, segundo Bracht (2011, p. 73), é fundamental que a Educação Física supere essa perspectiva e se afirme como uma disciplina que problematiza a cultura corporal, permitindo a compreensão crítica do esporte e das práticas corporais.

Dessa forma, a Educação Física crítica propõe uma abordagem que questiona a construção social dos corpos, a padronização de movimentos e a exclusão de determinados grupos sociais das práticas esportivas.

A cultura corporal, que engloba esportes, danças, lutas e outras manifestações do movimento humano, não pode ser dissociada das relações de poder que a atravessam. Conforme apontado por Kunz (1994, p. 88), o corpo é um campo de disputa simbólica, e a Educação Física deve possibilitar a reflexão sobre como as normas sociais moldam nossa percepção do movimento e da performance.

Assim, uma abordagem crítica na Educação Física permite que os alunos compreendam, por exemplo, como questões de gênero, classe e etnia influenciam o acesso ao esporte e à atividade física.

Por meio da pedagogia crítica, a Educação Física pode se tornar um espaço de resistência e transformação, incentivando a inclusão, a equidade e o questionamento das normas impostas. Conforme defende Saviani (2008, p. 102), “a educação deve estar a serviço da construção de uma sociedade mais justa e igualitária”, e isso inclui a desconstrução de modelos que perpetuam desigualdades no âmbito da cultura corporal.

3.2 Pedagogia Crítica e as Relações entre Educação, Cultura e Poder

Dentro dessa perspectiva que vem sendo tratada, compreende-se que nenhum processo educativo é neutro. Como destaca Henry Giroux (1997, p. 23), “toda pedagogia é uma forma de intervenção política no mundo”, e por isso, é necessário refletir sobre como as práticas pedagógicas contribuem para a manutenção ou transformação das estruturas sociais. Isso inclui, naturalmente, a área da Educação Física, muitas vezes vista de forma técnica e despolitizada, mas que carrega consigo um forte potencial formativo.

Na ótica da pedagogia crítica, as relações entre educação, cultura e poder não podem ser dissociadas das disputas simbólicas que atravessam os espaços escolares. Conforme enfatiza Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 15), o currículo não é neutro; ele representa um campo de conflitos e interesses, no qual determinadas culturas são privilegiadas enquanto outras são invisibilizadas. Isso é particularmente evidente na Educação Física, onde os conteúdos legitimados muitas vezes refletem valores eurocêntricos, competitivos e masculinizados, em detrimento de manifestações corporais populares, femininas, afro-brasileiras ou indígenas. Ao tornar visíveis essas exclusões, a pedagogia crítica propõe uma ressignificação curricular que valorize os saberes e vivências dos sujeitos historicamente marginalizados.

A compreensão da vulnerabilidade no ambiente escolar exige uma análise das relações de poder que definem quais corpos e culturas são “aceitáveis”. O adolescente que integra o grupo dos vulneráveis é, muitas vezes, vítima de um processo que Bourdieu e Passeron (2014) denominam como reprodução cultural⁸, onde a escola valoriza apenas o capital cultural das classes dominantes, na qual “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural.” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 25).

⁸ A escola tende a valorizar e exigir dos estudantes o "capital cultural" (saberes, gostos, linguagens e posturas corporais) que é próprio das classes dominantes. Assim, ao tratar como igual ou universal o que na verdade é um privilégio de origem, o sistema de ensino consagra e legitima as vantagens sociais dos herdeiros desse capital, convertendo-as em êxito puramente escolar, enquanto marginaliza as culturas e corporeidades dos grupos desfavorecidos.

Nesse contexto, o que leva o adolescente a fazer parte desse grupo de vulneráveis é uma somatória de fatores estruturais. A violência, que não se manifesta apenas física, mas no preconceito contra seus trejeitos, sua fala e sua origem social. A negligência pedagógica, de responsabilidade docente, evidencia-se quando as dificuldades do estudante são ignoradas ou interpretadas como desinteresse. No entanto, esse distanciamento ocorre porque o aluno não encontra representatividade ou sentido nos conteúdos propostos, gerando um processo de desidentificação com a escola. Essa exclusão é potencializada pelo padrão estético e pelo culto à performance. O adolescente que não possui o corpo atlético ou a habilidade motora bem desenvolvida para os esportes hegemônicos é empurrado para a margem.

Na Educação Física, essa abordagem crítica permite problematizar as práticas corporais historicamente valorizadas e aquelas que foram marginalizadas ou silenciadas. Por meio do corpo, a cultura é expressa, negociada e, frequentemente, controlada. A escola, enquanto instituição social, é simultaneamente um espaço de reprodução e contestação das estruturas de poder. De acordo com Bourdieu (1998, p. 34), os mecanismos escolares contribuem para a manutenção das desigualdades sociais por meio do que ele chama de “violência simbólica” — formas sutis de imposição cultural que naturalizam a superioridade de determinados saberes e comportamentos. Ao aplicar essa leitura ao campo da Educação Física, é possível perceber como certos corpos são valorizados, enquanto outros são disciplinados ou excluídos, dependendo da sua conformidade com os padrões hegemônicos de rendimento, estética e comportamento. Uma abordagem crítica visa, portanto, subverter esses padrões por meio da problematização pedagógica e da criação de ambientes mais igualitários e acolhedores. É nesse sentido que a Educação Física deve ser compreendida como um território de disputa simbólica, onde o poder opera na definição do que é legítimo ou não no universo das práticas corporais.

Para compreender como a negligência e o padrão estético, e aqui falo no contexto da Vulnerabilidade Pedagógico-Simbólica, que se instalam na Educação Física, é preciso recorrer ao conceito de “corpos dóceis” de Michel Foucault. Para o autor, as instituições modernas, como a escola, funcionam através de uma microfísica do poder, que utiliza o adestramento para tornar os corpos úteis e submissos. Na quadra, isso se traduz na busca incessante pela técnica e pelo rendimento, onde o corpo do adolescente é constantemente medido, comparado e classificado:

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; é antes um método que permite o controle minucioso das operações do corpo, que realiza a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade. (Foucault, 1987, p. 118).

Nesse sentido, o adolescente que não se enquadra no padrão estético atlético ou que não domina a gestualidade esportiva hegemônica sofre uma dupla violência. Primeiramente, a violência da normalização, que tenta moldá-lo a um ideal inalcançável; em segundo, a violência da exclusão, pois ao ser considerado “inapto”, ele é negligenciado pelo processo pedagógico. O preconceito, portanto, não é um acidente, mas um efeito de um sistema que premia a conformidade e pune a diferença.

A partir da Pedagogia Crítica, o(a) professor(a) de Educação Física assume um papel de mediador(a) de experiências corporais significativas, que valorizem a diversidade e questionem as imposições culturais dominantes. Trabalhar com lutas, danças ou jogos populares, por exemplo, possibilita recuperar saberes historicamente excluídos, rompendo com o currículo hegemônico que privilegia o esporte de rendimento. Como afirma Darido (2005, p. 89), “é preciso que a escola assuma uma postura crítica diante da seletividade e do autoritarismo muitas vezes presentes nas aulas de Educação Física”.

Além disso, a pedagogia crítica entende que a cultura não é algo estático, mas sim um campo em constante construção, negociação e disputa. Isso implica reconhecer que os estudantes não são apenas receptores de saberes, mas sujeitos ativos na produção cultural. A Educação Física, nesse contexto, pode e deve promover experiências corporais que estimulem a expressão identitária, o reconhecimento das diferenças e o respeito à pluralidade cultural. Como aponta Brandão (2002), educar é também um ato cultural e político, que deve romper com a ideia de uma cultura única e universal e abrir espaço para a diversidade das vozes e dos corpos presentes na escola.

A saída desse ciclo de vulnerabilidade não ocorre por um esforço individual e isolado (meritocracia), mas por meio de uma Educação Física transformadora que rompa com a violência simbólica. Conforme aponta Freire (1996), a educação como prática de liberdade é o que permite ao oprimido lutar contra as estruturas que o desumanizam. Para o autor, “a conscientização não pode existir sem o reconhecimento da realidade. O mundo não é algo a que o homem se adapta, mas algo que ele transforma” (Freire, 1996, p. 30).

Portanto, a superação da vulnerabilidade ocorre quando a relação pedagógica deixa de ser um instrumento de poder do professor sobre o aluno e passa a ser uma construção coletiva, onde a cultura do estudante é o ponto de partida para a sua emancipação.

Dessa forma, a Educação Física crítica busca criar condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e culturais, capazes de agir sobre o mundo em que vivem. Ela rompe com a lógica da reprodução cultural e promove a autonomia, a escuta e a valorização das identidades e experiências. Para que esse adolescente saia do grupo da vulnerabilidade, a

Educação Física precisa deixar de ser um espaço de “vigiar e punir” os corpos fora do padrão. Ela deve se transformar em um espaço onde o estudante aprenda a submeter o poder à crítica, reconhecendo que o padrão estético é uma construção política.

Essa prática crítica exige intencionalidade pedagógica, escuta ativa e sensibilidade cultural, elementos fundamentais para desestabilizar as hierarquias impostas e construir uma escola mais democrática e significativa para todos. A prática pedagógica transformadora legitima a “estética da existência” de cada aluno, permitindo que ele resista à normalização e reafirme sua identidade através de uma corporeidade consciente e emancipada. Nas palavras de Freire (1996, p.11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e é justamente a partir dessa leitura do mundo vivido que a prática pedagógica ganha sentido libertador.

3.3 Cultura, Poder e Educação: Um Olhar Crítico sobre as Práticas Escolares

As práticas escolares não são neutras nem desprovidas de intencionalidade política. Ao contrário, estão inseridas em um contexto histórico e social no qual a cultura opera como um campo de disputas simbólicas e materiais. Nesse sentido, compreender a escola como espaço de produção e reprodução cultural implica reconhecer que ela também é um dos instrumentos de mediação do poder. Segundo Pierre Bourdieu (1998), a escola exerce uma violência simbólica⁹ ao legitimar determinados saberes e ignorar ou inferiorizar outros, reproduzindo assim as desigualdades sociais existentes.

As relações dentro da escola são atravessadas por dinâmicas de poder que determinam quais culturas são legitimadas e quais são silenciadas. Sob um olhar crítico, já sabemos que a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas um aparelho onde se reproduzem as hierarquias sociais. No caso da Educação Física, essas dinâmicas manifestam-se na forma como o “saber corporal” é distribuído, muitas vezes privilegiando aqueles que já trazem de casa um capital cultural alinhado às práticas esportivas de elite.

A pedagogia crítica, ao problematizar a neutralidade da educação, oferece ferramentas teóricas e metodológicas para analisar e transformar essas dinâmicas de poder. Giroux (1997, p. 155) enfatiza que “toda pedagogia é uma forma de política cultural”, o que significa que o ato de ensinar carrega consigo valores, ideologias e concepções de mundo. Ao assumir essa perspectiva, o(a) professor(a) se reconhece como um agente político e passa a compreender que

⁹ Nas aulas de Educação Física, esse processo ocorre quando se consagra exclusivamente o “capital corporal” atlético e esportivista, inferiorizando, silenciando ou tratando como “não-conteúdo” as vivências, corpos e expressões motoras dos estudantes oriundos das camadas populares e periféricas.

suas escolhas pedagógicas — os conteúdos, os métodos, a linguagem — têm implicações diretas na construção das identidades dos(as) estudantes.

É nesse contexto que a Educação Física assume um papel crucial. Tradicionalmente atrelada a práticas de rendimento, disciplina corporal e padronização de movimentos, essa disciplina pode tanto reforçar normas hegemônicas como questioná-las. Quando se priorizam esportes de alto rendimento, em detrimento de danças populares, brincadeiras de rua, lutas de matriz africana ou práticas corporais inclusivas, há uma clara manifestação do poder cultural que marginaliza determinados corpos e expressões. Como afirma Bracht, “a Educação Física deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, que compreendam o esporte como fenômeno social e cultural e não apenas como prática de rendimento” (Bracht, 2011, p. 45).

Ao considerar os adolescentes em situação de vulnerabilidade social, essas práticas excludentes se tornam ainda mais evidentes. Muitos desses jovens carregam consigo experiências culturais que não se encaixam nos moldes escolares hegemônicos. Suas danças, linguagens, gestualidades e formas de ocupar o espaço muitas vezes são vistas como inadequadas, desviantes ou de menor valor. Segundo Brandão (2002, p. 65), “educar é dialogar com a cultura do outro, não para destruí-la, mas para compreendê-la e reconstruí-la em conjunto”.

Nas práticas escolares, o poder manifesta-se no cotidiano através da seletividade. Quando o professor de Educação Física valida apenas o esporte de rendimento, ele exerce um poder que marginaliza o adolescente vulnerável, cujas práticas corporais (danças da comunidade, jogos populares) são vistas como “não-conteúdo”. Essa dinâmica cria uma hierarquia de prestígio dentro da aula, onde o aluno habilidoso detém o poder simbólico e o aluno vulnerável é relegado à passividade.

Assim, um olhar crítico sobre a cultura na escola deve envolver a valorização das múltiplas formas de expressão dos estudantes, reconhecendo suas práticas culturais como legítimas e potentes. Isso se torna especialmente urgente quando falamos de contextos de vulnerabilidade, onde a escola muitas vezes é o único espaço institucional acessado com regularidade. Como observa Freire (2005, p. 79), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Essa afirmação é central para desconstruir hierarquias culturais que segregam os(as) estudantes com base em sua origem social, étnico-racial ou territorial.

Nesse sentido, promover uma educação crítica é também criar espaços pedagógicos de onde os saberes marginalizados possam emergir. Isso significa, por exemplo, abrir espaço para que os(as) alunos(as) discutam suas vivências, proponham atividades, compartilhem músicas, jogos, danças e movimentos que façam parte de seu cotidiano. É compreender que a cultura

corporal de movimento vai muito além do esporte formal e inclui dimensões lúdicas, identitárias e políticas. Como pontua Kunz, “o corpo é um campo de disputa simbólica, e a Educação Física deve possibilitar a reflexão sobre como as normas sociais moldam nossa percepção do movimento e da performance” (Kunz, 1994, p. 88).

O desafio, portanto, é romper com o currículo prescritivo e abrir espaço para a escuta ativa e o protagonismo juvenil. Isso exige do(a) professor(a) uma postura reflexiva e investigativa, capaz de dialogar com a realidade dos(as) estudantes e reconhecer a pluralidade de saberes presentes na sala de aula. Como defende Santos (2005, p. 89), a emancipação social implica a superação das formas de dominação que limitam as possibilidades humanas, permitindo a construção de alternativas justas e inclusivas.

Para romper com as dinâmicas de poder que marginalizam o adolescente vulnerável, a intervenção do professor deve ir além da mudança de conteúdos; ela exige uma mudança de postura epistemológica. O professor não pode ser um mero técnico que executa ordens curriculares, mas sim um intelectual que problematiza a realidade. Giroux (1997) define essa função essencial:

Os professores devem tornar-se intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. Isso implica que eles devem assumir a responsabilidade pela reflexão crítica sobre o que ensinam, como ensinam e quais são os objetivos maiores pelos quais estão lutando. (Giroux, 1997, p. 163)

Portanto, um olhar crítico sobre as práticas escolares revela que, para transformar a realidade do adolescente vulnerável, é preciso subverter essas dinâmicas. A educação física transformadora deve atuar na desconstrução do poder arbitrário, democratizando o acesso ao conhecimento e permitindo que a cultura do estudante oprimido também ocupe o status de “conhecimento oficial”. A prática pedagógica deixa de ser um exercício de autoridade e passa a ser um exercício de compartilhamento de poder, onde a voz do aluno é o elemento que reconfigura o currículo.

Na prática da Educação Física escolar, essa intervenção ocorre quando o docente utiliza a problematização como ferramenta pedagógica. Em vez de aceitar a exclusão dos “menos habilidosos” como algo natural, o professor intervém nas relações de poder da quadra, questionando as regras, adaptando as dinâmicas e, sobretudo, trazendo para o debate as razões sociais daquela exclusão. A intervenção transformadora é aquela que “desnaturaliza” o fracasso escolar do adolescente vulnerável.

Portanto, um olhar crítico sobre as práticas escolares implica compreender a cultura como território em disputa e o poder como elemento estruturante das relações pedagógicas. A

escola precisa se reinventar como espaço de construção coletiva de saberes, onde a diversidade seja celebrada e não combatida. No caso específico da Educação Física, essa reinvenção passa por reconhecer o corpo como lugar de resistência, identidade e transformação. A intervenção pedagógica eficaz é aquela que identifica a violência simbólica no momento em que ela ocorre e a converte em oportunidade de diálogo. E, sobretudo, por criar condições para que adolescentes em situação de vulnerabilidade se sintam vistos, ouvidos e respeitados, encontrando no ambiente escolar um espaço legítimo para ser, mover-se e transformar.

3.4 Educação Física e a Reprodução das Dinâmicas de Poder

A Educação Física, enquanto prática pedagógica e expressão cultural, está inserida em um campo profundamente atravessado por relações de poder. A compreensão crítica dessa área exige o reconhecimento de que o corpo, tal como concebido e trabalhado na escola, não é um dado biológico neutro, mas uma construção histórica, social e política. Assim, a Educação Física atua historicamente como um dos dispositivos da escola moderna para a produção de sujeitos dóceis, úteis e eficientes, moldando corpos e subjetividades conforme as exigências sociais dominantes. Ao longo do tempo, essa disciplina foi associada a funções de normatização do corpo: primeiro como instrumento de higienização e disciplina militarizada; depois como meio de controle moral e sexual; e, mais recentemente, como instrumento de produtividade e autocontrole. Em todas essas fases, operou-se um processo de regulação que favoreceu a reprodução de determinadas formas de ser e se mover — aquelas compatíveis com os valores da elite branca, masculina, jovem e performática. Como adverte Bracht “a Educação Física constituiu-se, em grande parte, como um lugar de seleção e exclusão, centrada em padrões de desempenho e competitividade que naturalizam a hierarquia entre os corpos” (Bracht, 2011, p. 62).

A Educação Física escolar historicamente operou como um dispositivo de poder destinado à normalização dos corpos. O poder, neste contexto, manifesta-se como algo imposto: seja pela obrigatoriedade de conteúdos esportivistas que ignoram a cultura local, seja pela imposição de um padrão de rendimento que classifica os estudantes entre “aptos” e “inaptos”. Essa dinâmica reproduz, na sociedade escolar, as desigualdades da sociedade, transformando a aula em um espaço de legitimação da exclusão.

Essa lógica se aprofunda na prática escolar contemporânea, quando os currículos ainda priorizam esportes de rendimento e métricas de desempenho físico, desconsiderando a diversidade de culturas corporais e os contextos socioculturais dos estudantes. Para os

adolescentes em situação de vulnerabilidade, essa abordagem pode representar mais uma instância de exclusão simbólica. O corpo que não se encaixa nos parâmetros hegemônicos é frequentemente silenciado, ridicularizado ou ignorado. Nesses casos, o que está em jogo não é apenas o aprendizado, mas o próprio pertencimento ao espaço escolar.

O currículo da Educação Física, assim como os demais componentes escolares, funciona como uma seleção cultural¹⁰. Apple (2006, p. 29) denuncia que “o currículo escolar é uma construção ideológica que reflete e reforça os interesses das classes dominantes”. No caso da Educação Física, a seleção dos conteúdos — que práticas corporais ensinar, como avaliar, que linguagem utilizar — carrega marcas de uma cultura dominante que marginaliza corpos negros, periféricos, femininos, dissidentes ou com deficiência. Como consequência, os estudantes que não dominam o “código corporal” valorizado são rotulados como indisciplinados, desinteressados ou inaptos.

Além disso, as dinâmicas de poder se reproduzem nas próprias relações pedagógicas entre docentes e discentes. A rigidez disciplinar, o autoritarismo na condução das aulas e a ausência de escuta ativa revelam práticas que sustentam uma pedagogia bancária, na qual o corpo do aluno é visto como objeto a ser corrigido. Para Freire (2004, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua construção na relação professor-aluno”. Isso exige do(a) professor(a) de Educação Física o reconhecimento de que suas práticas são sempre atravessadas por escolhas ideológicas, intencionais ou não, que podem contribuir tanto para a emancipação quanto para a opressão.

Contudo, a Pedagogia Crítica nos ensina que o poder não é absoluto. Se o poder é uma relação, ele pressupõe a existência de forças contrárias. Foucault (1995) é enfático ao afirmar que a imposição gera, inevitavelmente, o seu oposto:

Onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo), esta nunca está em posição de exterioridade em relação ao poder. [...] As relações de poder só podem existir em função de uma multiplicidade de pontos de resistência (Foucault, 1995, p. 91).

As práticas de exclusão e normatização, muitas vezes naturalizadas, são manifestações daquilo que Bourdieu (1998) chama de violência simbólica — a imposição de significados e valores dominantes como se fossem universais. Segundo ele, “a violência simbólica é exercida com a conivência daqueles que a sofrem, pois está disfarçada de naturalidade e legitimidade”

¹⁰ No âmbito das teorias críticas do currículo, nesse contexto, a seleção cultural refere-se ao processo político e ideológico por meio do qual a instituição escolar filtra, escolhe e legitima apenas uma parcela restrita do vasto repertório cultural da sociedade para compor o conhecimento oficial.

(Bourdieu, 1998, p. 34). Isso significa que os estudantes, especialmente os mais vulneráveis, internalizam essas normas e passam a ver seus próprios corpos como inadequados ou inferiores. A pedagogia crítica, por sua vez, oferece uma alternativa à reprodução dessas dinâmicas. Ela propõe um deslocamento epistemológico: da normatização para a problematização, da obediência para o diálogo, da técnica para o sentido. Giroux afirma que “a Educação Física, assim como outros campos do saber, pode e deve ser um espaço de questionamento das estruturas sociais que produzem a exclusão” (Giroux, 1997, p. 138).

Isso significa que o(a) professor(a) de Educação Física pode — e deve — utilizar o movimento como ferramenta para a reflexão crítica sobre o corpo, a identidade, o território e a resistência. Essa ressignificação passa pela incorporação de práticas corporais que representem as culturas dos estudantes — danças urbanas, capoeira, jogos tradicionais, lutas populares, práticas cooperativas — e por metodologias participativas que estimulem a escuta, o diálogo e o protagonismo. Como destaca Saviani (2008, p. 58), “a educação não deve ser neutra, mas engajada na transformação das estruturas sociais injustas”. Assim, a Educação Física pode se tornar espaço de reconhecimento e valorização da pluralidade, contribuindo para a construção de uma escola mais justa e significativa.

Problematizar essas dinâmicas significa entender que o adolescente em situação de vulnerabilidade, embora alvo da imposição de padrões, possui a capacidade de agir. A resistência na Educação Física não precisa ser uma revolta aberta; ela acontece nas pequenas situações do cotidiano: quando o aluno recria as regras de um jogo, quando traz elementos de sua cultura corporal periférica para dentro da quadra, ou quando se nega a aceitar o rótulo de “incapaz” imposto pelo discurso tecnicista.

Para que essa resistência se torne emancipatória, ela precisa da mediação pedagógica. Giroux (1986) argumenta que a escola deve ser vista como um local de possibilidades, onde a resistência é o motor da mudança:

A resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica às instituições sociais dominantes e que se manifeste em um interesse pela emancipação humana. Ela não é apenas a negação do poder, mas a afirmação de uma alternativa a ele. (Giroux, 1986, p. 145).

Portanto a Educação Física, ao invés de apenas reproduzir dinâmicas de dominação, pode se constituir como campo fértil de resistência e criação. Na prática escolar, a resistência surge como uma resposta àquilo que está posto. Quando o professor problematiza o porquê de apenas alguns alunos “poderem” jogar ou o porquê de o corpo magro e ágil ser o único

valorizado, ele está transformando a resistência passiva do aluno em consciência crítica. Para isso, é preciso abandonar a ideia de neutralidade e assumir a intencionalidade política do ato pedagógico. Reconhecer as marcas do poder que atravessam o corpo e a cultura é o primeiro passo para construir práticas que não apenas ensinam a se mover, mas a se posicionar no mundo. Assim, a Educação Física escolar deixa de ser apenas o local da reprodução do poder imposto para se tornar o palco da superação desse poder, onde a vulnerabilidade é enfrentada através da afirmação de novas identidades e saberes.

3.5 Juventudes e Vulnerabilidade Social: Experiências, Saberes e Resistência

Compreender as juventudes em sua pluralidade exige superar visões estigmatizadas, que as reduzem a uma fase de transição, risco ou conflito. O conceito de juventude deve ser encarado como construção social, histórica e cultural, permeada por marcadores como classe, raça, território, gênero e sexualidade. Como afirma Dayrell “não existe a juventude, mas juventudes, plurais, múltiplas, e que vivem de formas distintas o ser jovem, dependendo de suas condições objetivas e de suas inserções sociais” (Dayrell, 2003, p. 19).

Falar em juventudes no plural exige o reconhecimento de que os adolescentes não são um grupo homogêneo; eles são atravessados por marcas identitárias que definem suas experiências no espaço escolar. No contexto da Educação Física, a vulnerabilidade social é agravada por marcadores de gênero, que impõem fronteiras invisíveis sobre quais corpos podem ocupar determinados espaços. A escola muitas vezes reproduz dicotomias que marginalizam aqueles que não se enquadram na binariedade ou nos estereótipos de masculinidade e feminilidade. Assim, o gênero opera como um ordenador das práticas corporais, as relações de gênero na escola, e especificamente na Educação Física, tendem a fixar lugares e comportamentos, onde a força e a agressividade são lidas como atributos masculinos, enquanto a delicadeza e a passividade são atribuídas ao feminino. Essas fronteiras de gênero produzem vulnerabilidades específicas para os jovens que subvertem tais normas, gerando processos de exclusão e violência simbólica.

Essa compreensão é essencial ao se tratar de adolescentes em situação de Vulnerabilidade Pedagógico-Simbólica, uma vez que as vivências desses sujeitos são profundamente marcadas pela exclusão, mas também pela criação e resistência. A vulnerabilidade, portanto, não é apenas a falta de recursos pedagógicos, por exemplo, mas a fragilização do direito de ser e estar no mundo com seu próprio corpo. Para o adolescente, a

experiência da juventude é marcada pela busca de reconhecimento. Quando a escola negligencia seus saberes (como as danças, os estilos de vida urbanos e as formas próprias de se expressar), ela nega a esses jovens o capital simbólico¹¹ necessário para a sua emancipação.

A noção de vulnerabilidade precisa ser tratada com cautela, pois, embora aluda a contextos de desigualdade, também pode gerar generalizações e reforçar discursos assistencialistas. A vulnerabilidade, nesse sentido, não deve ser vista como uma condição individual de fragilidade, mas como expressão de relações estruturais de injustiça social e negação de direitos. Segundo Weller (2006), é preciso diferenciar vulnerabilidade da vitimização: jovens de territórios populares não são passivos frente às violências e à precariedade, mas sim sujeitos ativos, que constroem cotidianos de resistência e recriação cultural em meio às adversidades.

A resistência, nesse cenário, aparece na forma como as juventudes utilizam a cultura como escudo e linguagem. A importância de olhar para a pluralidade desses sujeitos, é entender as juventudes exige considerar as interseccionalidades que as atravessam. Não se pode falar de vulnerabilidade sem considerar como o gênero, a raça e a classe social se entrelaçam para produzir diferentes formas de vivenciar a escola e a Educação Física.

Na escola, essas juventudes carregam uma multiplicidade de saberes, práticas, códigos e linguagens que, muitas vezes, não encontram espaço de legitimação. A instituição escolar tende a funcionar como um dispositivo que regula corpos e silencia vozes, a partir de uma normatividade que define o que é comportamento adequado, linguagem legítima ou conhecimento válido. A escola opera com uma lógica cultural dominante que não reconhece — ou sequer compreende — as expressões juvenis das periferias. Conforme afirma Abramovay (2002, p. 41), “os jovens são com frequência tratados como problema e não como sujeitos que vivenciam a escola a partir de seus próprios referenciais e contextos.

No entanto, é justamente nesse aparente “desencaixe” entre juventude vulnerável e escola que reside uma potência crítica. As juventudes criam linguagens e estéticas próprias: o funk, o hip hop, o passinho, as roupas, o corpo em movimento na rua — tudo isso constitui formas de significar o mundo. Essas manifestações culturais expressam identidades e também formas de insurgência frente ao racismo, ao classismo e à marginalização. Para Bourdieu (1998), o capital cultural escolarmente valorizado é um dos principais mecanismos de exclusão

¹¹ O conceito de “capital simbólico”, desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu, refere-se ao prestígio, status, honra e reconhecimento social acumulados por um indivíduo ou grupo, sendo percebido como legítimo pelos demais. No contexto desta discussão, o capital simbólico representa a validação institucional e social que a escola confere (ou nega) aos saberes corporais, identidades e expressões culturais dos adolescentes.

simbólica. Logo, ao recusar as expressões culturais das juventudes periféricas, a escola não apenas marginaliza esses estudantes, mas reafirma um modelo elitista de conhecimento.

No caso da Educação Física, essa tensão se intensifica. O corpo dos adolescentes vulnerabilizados é muitas vezes alvo de controle, vigilância e julgamento. Jovens negros, por exemplo, frequentemente têm seus corpos associados à indisciplina ou à ameaça; meninas são erotizadas ou invisibilizadas; corpos gordos são expostos como inadequados. Isso cria um ambiente onde determinadas identidades corporais se tornam mais visíveis e valorizadas do que outras.

O olhar crítico sobre as juventudes deve valorizar as experiências subjetivas dos alunos. A Educação Física escolar torna-se um espaço de resistência quando permite que o jovem vulnerável traga sua bagagem de vida para o centro do debate pedagógico. Ao reconhecer que as questões de gênero e cultura são partes constituintes da identidade desses adolescentes, o professor deixa de ser um instrutor de movimentos e passa a ser um mediador de direitos, ajudando o jovem a transformar sua vulnerabilidade em potência de agir e resistir.

Com isso, a Educação Física também pode ser um território de ressignificação e acolhimento, desde que suas práticas estejam abertas à escuta das experiências juvenis. Um currículo que valorize danças urbanas, capoeira, jogos populares, lutas de matriz afro-brasileira ou expressões corporais alternativas pode contribuir para o fortalecimento do pertencimento desses sujeitos à escola. Como defende Freire “a escuta do outro é uma condição para o verdadeiro encontro pedagógico, que deve ser fundado no respeito às diferenças e na valorização dos saberes que o educando traz consigo” (Freire, 2004, p. 91)

A resistência, nesse contexto, não se dá apenas por grandes atos políticos, mas se manifesta nas pequenas ações do cotidiano escolar: no modo como o jovem se veste, fala, movimenta-se, dança, ocupa o espaço. Essas práticas de resistência são formas de afirmar sua subjetividade frente a um ambiente que insiste em moldá-lo. Santos (2005) chama a atenção para a “epistemologia do sul”, ou seja, os saberes produzidos por sujeitos historicamente marginalizados, que devem ser reconhecidos como válidos e potentes.

A compreensão da vulnerabilidade do adolescente na escola passa, necessariamente, pela análise de como o conhecimento é validado. O que Boaventura de Sousa Santos propõe, chamando de Epistemologia do Sul, é um caminho para reconhecer os saberes que foram historicamente marginalizados pelo pensamento colonial e eurocêntrico. O “Sul” aqui não é geográfico, mas metafórico: representa todos os grupos que foram silenciados pelo capitalismo e pelo colonialismo. Santos (2010) argumenta que não haverá justiça social global se não houver, antes, uma justiça cognitiva global.

Para o autor, a ciência moderna criou uma “linha abissal” que divide o mundo entre o conhecimento visível (acadêmico, europeu, técnico) e o invisível (popular, ancestral, periférico). Sobre essa exclusão, Santos (2007) afirma:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis estabelecem o fundamento das visíveis. [...] O que fica do outro lado da linha é inexistente, porque é produzido como não-existente, ou seja, uma forma não relevante ou incompreensível de conhecimento. (Santos, 2007, p. 71).

Na Educação Física escolar, essa linha abissal é traçada quando a escola legitima apenas o esporte institucionalizado e a técnica formal, tratando as práticas corporais do adolescente vulnerável como “não-saber” ou mera “bagunça”. Esse processo é o que Santos chama de epistemicídio, como já mencionado anteriormente, como sendo a destruição de saberes próprios em nome de uma cultura dita superior. O adolescente sente-se vulnerável e desinteressado porque sua leitura de mundo corporal não encontra lugar no currículo oficial.

Além disso, é necessário romper com o discurso que associa juventudes vulneráveis à criminalidade ou ao fracasso. Tal estigma, amplamente difundido pela mídia e até mesmo por políticas públicas, desumaniza os sujeitos e justifica sua exclusão. O papel da escola, e especialmente da Educação Física, deve ser o de confrontar essa lógica. A valorização das culturas juvenis, a promoção do protagonismo e a construção coletiva do conhecimento são caminhos possíveis para esse enfrentamento.

A saída dessa condição exige o que Boaventura de Sousa Santos denomina de Sociologia das Ausências¹² e Sociologia das Emergências¹³. Trata-se de transformar o que foi produzido como ausente (os saberes da periferia) em algo presente e pulsante na aula. Santos (2010) reforça a necessidade de uma ecologia de saberes:

A ecologia de saberes é um aprofundamento da diversidade epistemológica do mundo. [...] Baseia-se no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles, sem comprometer a sua autonomia. (Santos, 2010, p. 53).

¹² Na perspectiva epistemológica de Boaventura de Sousa Santos, a Sociologia das Ausências consiste em demonstrar que a ignorância, o atraso ou a irrelevância atribuída a determinados grupos sociais são, na verdade, ativamente produzidos pela racionalidade hegemônica ocidental para invisibilizar suas existências;

¹³ Já a Sociologia das Emergências atua sobre o futuro: trata-se de identificar, valorizar e ampliar as pistas, os potenciais latentes e as alternativas que nascem dessas experiências marginalizadas. No contexto escolar, significa parar de olhar para os saberes periféricos pela ótica da “falta” e passar a reconhecê-los como potências reais para a construção de novas práticas e horizontes emancipatórios.

Aplicar as Epistemologias do Sul na Educação Física significa, portanto, promover um diálogo de igualdade entre o conhecimento científico do professor e o saber de experiência do aluno. Quando a aula valoriza a capoeira, o passinho ou o jogo popular com o mesmo rigor e importância que o futsal e o basquetebol, o professor está praticando a justiça cognitiva. Isso permite que o adolescente vulnerável se reconheça como produtor de cultura, fortalecendo sua identidade e transformando a resistência em emancipação real.

É fundamental compreender que as juventudes em situação de vulnerabilidade não precisam apenas de acolhimento. Sua leitura crítica da realidade, sua criatividade frente à escassez e suas formas de reinvenção do cotidiano devem ser entendidas como saberes educativos. O desafio da pedagogia crítica é justamente criar espaços onde esses saberes possam circular, serem reconhecidos e transformarem a escola. Como afirma Giroux (1997, p. 112), “o espaço escolar deve ser um lugar onde os jovens aprendam não só a se expressar, mas a intervir no mundo que os cerca”.

3.6 O Currículo como Campo de Conflitos: Vozes Silenciadas e Resistências Possíveis

O currículo escolar, muitas vezes compreendido como um conjunto neutro de conteúdos, é na verdade uma construção política e ideológica. Ele expressa e materializa disputas de poder sobre o que deve ser ensinado, de que forma e com quais finalidades. Nessa perspectiva, o currículo não é um espelho da realidade, mas uma narrativa parcial que favorece determinadas culturas, conhecimentos e subjetividades.

O currículo da disciplina de Educação Física não deve ser compreendido como uma lista estática de conteúdos ou uma grade horária a ser cumprida, mas como um território de disputa. Conforme propõe Silva (2005), o currículo é um artefato social e cultural que está intrinsecamente ligado à identidade. Quando o currículo escolar silencia as vozes e as práticas corporais das juventudes periféricas, ele não está apenas omitindo informações, mas está ativamente produzindo uma identidade de exclusão e “não-lugar” para esses sujeitos.

Essa constatação é central para uma pedagogia crítica, pois revela que a escola não apenas transmite conhecimento, mas também produz normatividade. Ao estabelecer os critérios de validade do conhecimento, o currículo reforça padrões sociais hegemônicos, marginalizando saberes populares, indígenas, afro-brasileiros, femininos, periféricos ou dissidentes. Apple (2006, p. 34) afirma que o currículo “é uma forma de cultura selecionada”, e essa seleção reflete os interesses das classes dominantes, reproduzindo desigualdades sociais, raciais e culturais no interior da escola.

A compreensão do currículo como um campo de conflitos exige o entendimento de que ele não é um documento neutro, mas um território de identidade. Isso significa que as escolhas pedagógicas feitas na quadra — o que se ensina e como se ensina — produzem definições sobre quem os alunos são e quem eles podem ser. No caso do adolescente em situação de vulnerabilidade, o currículo muitas vezes atua como um espelho que não reflete sua imagem, reforçando a ideia de que sua cultura e seu corpo estão fora do padrão aceitável. Sobre essa função produtora do currículo, Silva (2005) é categórico ao afirmar que o currículo é um mecanismo de poder que molda a subjetividade:

O currículo é um lugar de enunciação. Ele diz o que é importante, o que é verdadeiro, o que é belo e o que é legítimo. Ao selecionar certos conhecimentos e excluir outros, o currículo está, na verdade, forjando as identidades daqueles que o vivenciam. [...] Ele não apenas transmite conhecimento; ele produz o sujeito. (Silva, 2005, p. 15).

O currículo, ao selecionar apenas o conhecimento hegemônico, opera o que Silva (2005) identifica como uma política de exclusão, resultando no apagamento identitário do estudante. Esse processo faz com que o adolescente não se veja representado nos conteúdos, sentindo que sua cultura e sua história não possuem valor simbólico no espaço escolar.

Precisamos entender que apagamento identitário não é um “esquecimento” acidental, mas um projeto político de uniformização. Quando a instituição, sob o pretexto de uma suposta “neutralidade” ou “igualdade”, ignora as marcas de gênero, raça, classe e território que constituem o estudante, cria-se um combustível da vulnerabilidade pedagógico-simbólica: o aluno está presente fisicamente na aula, mas sua identidade foi deixada do lado de fora do portão da escola. Na Educação Física, esse processo ocorre através da imposição de uma cultura corporal hegemônica que trata as vivências do adolescente vulnerável como algo que deve ser “superado” e “corrigido” em prol de um padrão civilizatório.

A Educação Física, como componente curricular, não está isenta dessas disputas. Ao contrário, ela opera com um corpo de saberes que, historicamente, esteve alinhado a perspectivas técnicas, esportivas e biologicistas. A priorização de modalidades esportivas convencionais — futebol, vôlei, basquete, atletismo — revela um currículo que privilegia o rendimento, a competição e a aptidão física como critérios de excelência. Esse modelo curricular, ao mesmo tempo em que silencia outras formas de expressão corporal, reforça hierarquias entre os corpos e exclui práticas que não se encaixam nesse paradigma.

No campo de conflitos que constitui o currículo da Educação Física, as resistências possíveis não devem ser confundidas com mera indisciplina ou apatia. Pelo contrário, elas se

manifestam como uma “micropolítica” do cotidiano, onde sujeitos em situação de vulnerabilidade encontram formas de reafirmar sua existência frente às imposições institucionais. Scott (2000) denomina essas ações como “formas cotidianas de resistência”, que são atos que não buscam necessariamente uma revolução imediata nas estruturas, mas que protegem a identidade e a dignidade do grupo oprimido.

Na quadra — ou qualquer lugar que aconteça a aula — a resistência possível materializa-se na resignificação. É o momento em que o estudante utiliza o espaço da aula para expressar uma corporeidade que o currículo oficial não previu. Sobre essa capacidade de subversão criativa, Charlot (2000) nos lembra que o aluno não é um balde vazio a ser preenchido, mas um sujeito que estabelece uma relação com o saber:

O aluno não é um objeto de tratamento pedagógico, mas um sujeito que age, que sente e que confere sentido ao mundo e aos conhecimentos que lhe são apresentados. A resistência é, muitas vezes, o único caminho encontrado pelo jovem para preservar sua identidade frente a um saber que lhe é estranho e hostil. (Charlot, 2000, p. 55).

Como contraponto a esse apagamento identitário, mencionado anteriormente, surge a necessidade de uma Pedagogia da Presença. Proposta por Gomes da Costa (1995), essa perspectiva defende que a ação educativa junto a adolescentes em situação de vulnerabilidade só é possível através da construção de vínculos de confiança e da presença afirmativa do educador. A presença, nesse sentido, não é apenas física, mas uma postura existencial de abertura ao outro. Conforme explica Gomes da Costa (1995):

A Pedagogia da Presença baseia-se na ideia de que o educador deve fazer-se presente na vida do educando de uma forma tal que o ajude a converter-se em sujeito de sua própria história. É através do olhar e do reconhecimento do educador que o adolescente, muitas vezes invisibilizado pela exclusão social, começa a perceber-se como alguém que possui valor, direitos e possibilidades (Gomes da Costa, 1995, p. 32).

Na Educação Física escolar, a Pedagogia da Presença manifesta-se no momento em que o professor deixa de ser um mero instrutor de técnicas para tornar-se um agente de mediação. Quando o professor “está presente” na aula, ele valida a existência do aluno, reconhece seus esforços e legitima sua identidade. Essa postura combate diretamente a violência simbólica, pois oferece ao adolescente o que o sistema muitas vezes lhe nega, que é o reconhecimento.

Corpos gordos, femininos, racializados, com deficiência ou não performáticos, frequentemente se deparam com um currículo que não reconhece suas potencialidades. Práticas

corporais como capoeira, danças populares, lutas de matriz africana, jogos indígenas ou brincadeiras de rua são, muitas vezes, tratadas como folclore ou “complementares”, sendo desconsideradas como conteúdos centrais da cultura corporal. Como aponta Moreira (2011), o currículo se organiza a partir de uma lógica de controle e padronização, invisibilizando aquilo que escapa à norma. Dessa forma, as resistências tornam-se possíveis e transformadoras quando o professor as identifica e as integra ao currículo.

Nos contextos de vulnerabilidade, essa lógica curricular tem impactos ainda mais profundos. Estudantes oriundos das periferias carregam consigo saberes, gestos, ritmos e linguagens que não encontram espaço legítimo na escola. Problematicar as vozes silenciadas exige que a Educação Física adote o que Connell (1993) denomina como justiça curricular. Isso implica em inverter a lógica tradicional e organizar o currículo a partir dos interesses e das necessidades dos grupos em situação de vulnerabilidade. Não se trata de abandonar os conhecimentos clássicos da cultura corporal, mas de permitir que as resistências possíveis — como o funk, a capoeira e as brincadeiras de rua — deixem de ser atividades recreativas e passem a ocupar o status de conhecimento oficial.

Nesse sentido, a luta por um currículo crítico e democrático passa pela valorização da experiência vivida dos(as) estudantes, especialmente daqueles que enfrentam contextos de exclusão. Incorporar no currículo escolar as práticas culturais dos territórios populares não é apenas uma estratégia de aproximação afetiva, mas uma ação política que reconhece o direito à expressão, ao pertencimento e à produção de conhecimento por parte de todos os sujeitos.

A Educação Física pode ser um campo privilegiado para esse enfrentamento, justamente por trabalhar com o corpo, a expressão e a cultura de forma sensível e dinâmica. Ao incluir no currículo práticas corporais vinculadas às realidades dos(as) estudantes, o(a) professor(a) pode potencializar vivências que rompam com a lógica da reprodução e promovam a reflexão crítica. Como afirma Bracht “a Educação Física precisa afirmar-se como prática cultural, capaz de problematizar as formas de dominação presentes nas relações corporais e nas representações sociais (Bracht, 2011, p. 55).

Ao mesmo tempo, é preciso compreender que o currículo não se resume aos documentos oficiais. Existe um currículo vivido, produzido no cotidiano da sala de aula, que pode subverter as normativas impostas e abrir brechas para a criação coletiva. O que se faz com o currículo depende, em grande medida, das intenções pedagógicas, das relações estabelecidas entre docentes e discentes, e da disposição para escutar o que os(as) estudantes têm a dizer. Como defende Giroux, “o currículo deve ser um lugar de questionamento e de produção de sentido, e não apenas um roteiro a ser seguido” (Giroux, 1997, p. 66).

A construção de um currículo crítico na Educação Física é um ato de resistência contra a tendência de transformar o ensino em um treinamento técnico voltado para a produtividade e para o mercado. Lutar por um currículo crítico significa questionar a quem serve o conhecimento que é ensinado na escola. Apple (2006) adverte que o currículo é um mecanismo de seleção que, se não for questionado, servirá apenas para manter as estruturas de poder que geram a vulnerabilidade social. Para Apple (2006), a luta curricular é uma luta pela democracia:

A luta por um currículo crítico não é um debate apenas sobre o que deve ser ensinado, mas sobre como as escolas podem contribuir para a criação de uma sociedade mais justa. O currículo é um campo de batalha onde se decide quais grupos sociais terão sua cultura validada e quais serão empurrados para as margens (Apple, 2006, p. 43).

Na Educação Física brasileira, essa luta ganhou forma com o movimento renovador e a obra do Coletivo de Autores (2012). A proposta crítico-superadora defende que o currículo deve ser organizado em torno da Cultura Corporal, permitindo que o aluno vulnerável compreenda a realidade social através das práticas corporais. A luta aqui é para que o adolescente deixe de ser um “corpo que executa” e passe a ser um “sujeito que pensa o corpo”. O Coletivo de Autores (2012) define o objetivo dessa luta curricular:

O currículo deve possibilitar a leitura da realidade, de modo que o aluno possa perceber as contradições sociais e as formas de exploração a que está submetido. A Educação Física, nesse sentido, deve ser uma ferramenta de denúncia da injustiça e de anúncio de novas possibilidades de existência humana através do movimento. (Coletivo de Autores, 2012, p. 28).

Essa luta por um currículo crítico visa atingir, o que aqui podemos chamar de uma Justiça Curricular. Isso ocorre quando o currículo deixa de ser uma imposição de “cima para baixo” e passa a ser construído a partir do diálogo com os saberes do Sul e as identidades que foram apagadas. A luta é para que a escola não seja um local de “correção” do jovem vulnerável, mas um local de ampliação dos seus horizontes culturais.

Portanto, a luta por um currículo crítico na Educação Física exige um professor que atue como um intelectual transformador (Giroux, 1997). Esse professor entende que cada aula é uma oportunidade de subverter a ordem imposta, legitimando a voz do oprimido e transformando a quadra em um espaço de emancipação. A luta curricular é, em última análise, a luta para que o adolescente vulnerável não seja apenas um espectador da cultura, mas um autor de sua própria história corporal.

A superação da vulnerabilidade no ambiente escolar depende da capacidade da Educação Física de transformar a quadra em um espaço de justiça cognitiva e curricular. Somente através de uma escuta sensível às vozes silenciadas e de um compromisso ético com a diversidade será possível transitar da denúncia das estruturas opressoras para o anúncio de uma educação como prática real de liberdade.

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO FERRAMENTA LIBERTADORA

4.1 O papel das atividades corporais na superação das barreiras sociais

Se anteriormente discutiu-se como as estruturas de poder buscam a docilização e o apagamento dos corpos vulneráveis, aqui damos início à reflexão através de uma inversão de perspectiva: o corpo não é apenas o “receptor” da dominação, mas a fonte originária da resistência e da liberdade. Nas práticas corporais, o movimento deixa de ser mera execução técnica para tornar-se um gesto de afirmação no mundo. Como afirma Merleau-Ponty (1999), o corpo não é um objeto, mas a nossa condição de existência e o veículo de nosso ser no mundo; logo, é através dele que a liberdade se materializa.

Nesse sentido, quando pautada em uma perspectiva crítica, a Educação Física permite aos sujeitos a superação de barreiras sociais, devolvendo ao adolescente a autoria do seu movimento. Conforme propõe Kunz (2004), o aprendizado deve ir além do “saber fazer” técnico, alcançando um “saber agir” autônomo. A barreira social impõe o silêncio e a imobilidade, mas a atividade corporal exige a presença e o deslocamento. Quando o jovem vulnerável ocupa a quadra, ele está, simbolicamente, ocupando o espaço público do qual muitas vezes é excluído.

Para Freire, a libertação é um processo que passa pela consciência de si, e na Educação Física, essa consciência é indissociável da experiência sensível “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, para propor a unidade entre ele e o mundo” (Freire, 2005, p. 81).

Transpondo essa ideia para a prática escolar, a atividade corporal supera barreiras quando permite ao aluno experimentar a capacidade de agir. Ao decidir uma jogada, criar uma coreografia ou negociar uma regra, o estudante está exercitando a micro-autonomia que a estrutura social muitas vezes lhe nega. O movimento, assim, funciona como uma “rachadura” no poder imposto: onde o sistema espera um corpo passivo e obediente, a Educação Física pode oferecer um corpo que cria, que questiona e que se reconhece como produtor de cultura.

A superação das barreiras sociais, portanto, não ocorre apenas pelo acesso ao esporte, mas pela ressignificação do corpo. O movimento libertador é aquele que permite ao jovem dizer “eu posso”, “eu faço parte” e “minha cultura tem valor”. É o corpo que deixa de ser o local da carência para tornar-se o local da potência.

Ao considerar a realidade do adolescente em situação de vulnerabilidade, o corpo torna-se o seu principal território de enunciação. Se o sistema escolar, muitas vezes pautado por uma lógica eurocêntrica e colonial, silencia a voz desse jovem através de currículos rígidos, é no movimento que ele encontra a brecha para enunciar sua existência. Aqui, a conexão com as Epistemologias do Sul (Santos, 2010) torna-se fundamental: validar as práticas corporais dos adolescentes, é reconhecer que o Sul também produz ciência, cultura e sentido.

Nesse contexto, ocorre a ruptura com a ideia de corpo dócil de Foucault. Se a docilidade buscava um corpo útil e obediente, a Educação Física libertadora aposta no corpo expressivo. A quebra dessa lógica de controle se dá quando o movimento deixa de ser um exercício de repetição para tornar-se um ato de reivindicação de espaço. Como afirma Santos (2010), a justiça social não existe sem a justiça cognitiva; portanto, dar ao adolescente o direito de expressar sua cultura corporal é permitir que seu corpo oprimido fale e, ao falar, deixe de ser um objeto de intervenção para tornar-se um sujeito de direitos.

Quando a aula de Educação Física destaca essa fala corporal, ela transforma a quadra em um território de visibilidade. O corpo que se expressa é um corpo que resiste ao apagamento; é um corpo que, ao ocupar o centro da quadra com sua identidade, desestabiliza as estruturas de poder que o queriam invisível, dócil e mudo.

A transformação das atividades corporais em ferramentas de conscientização exige, primordialmente, o rompimento com a lógica de mercado e de rendimento que historicamente colonizou a Educação Física escolar. Quando o esporte, e aqui vamos usar o esporte e o jogo como exemplos de conteúdos da Educação Física, é ensinado apenas como reprodução do modelo televisivo ou como busca obsessiva pela performance, ele acaba por reproduzir as mesmas desigualdades e exclusões do sistema social. Por outro lado, ao ser ressignificado como prática de liberdade (Freire, 2005), o esporte e o jogo passam a ser espaços onde o adolescente não apenas executa movimentos, mas lê as estruturas sociais que o cercam.

Nesse sentido, a superação das barreiras sociais através da cultura corporal ocorre quando o objetivo da aula se desloca do “vencer o outro” para o “compreender com o outro”. Kunz (2004) critica o “esporte da performance” na escola e propõe o que chama de transcendência de limites, em que o aluno busca superar suas próprias dificuldades em vez de apenas competir. Ao tirar do jogo a lógica mercantilista, o professor permite que o adolescente vulnerável perceba que as regras não são verdades absolutas dadas pelo mercado, mas construções sociais que podem ser discutidas, negociadas e transformadas.

Dessa forma, a atividade corporal torna-se um exercício de cidadania corporal. Quando um grupo de adolescentes negocia as regras de um jogo para incluir um colega com menor

habilidade ou quando problematizam a falta de espaços de lazer em seu bairro a partir de uma aula de esportes radicais, eles estão praticando a conscientização. O esporte deixa de ser um “produto” para ser um “processo” de emancipação. Assim, a quadra deixa de ser um local de seleção dos mais aptos para tornar-se um laboratório de democracia, onde o adolescente vulnerável descobre que, se ele pode mudar as regras do jogo, ele também pode lutar para mudar as regras de sua própria realidade social.

A potencialidade do movimento como prática libertadora alcança sua expressão máxima quando confronta as barreiras de gênero e classe que historicamente estratificam os corpos na escola. No contexto da vulnerabilidade, que estamos abordando nesta pesquisa, essas barreiras são ainda mais rígidas: o acesso a certas práticas corporais é muitas vezes ditado pelo poder aquisitivo ou por questões de gênero que limitam o horizonte de possibilidades do adolescente. É aqui que o currículo deve atuar como um agente desestabilizador, promovendo o reconhecimento das pluralidades.

Ao desconstruir a ideia de que existem os “esportes de menino” ou as “atividades de menina”, a Educação Física realiza uma intervenção direta nas estruturas de poder simbólico. A escola é um espaço de reprodução de desigualdades de gênero, mas também é o lugar onde essas normas podem ser subvertidas através da vivência corporal compartilhada: O corpo é um território onde se inscrevem normas de gênero, mas é também o espaço da resistência. Quando a prática pedagógica possibilita o cruzamento de fronteiras — permitindo que as meninas ocupem o centro da quadra e que os meninos experimentem a expressividade e o cuidado — ela está rompendo com o binarismo que sustenta a exclusão.

Essa subversão não se limita ao gênero, mas estende-se à classe social. A barreira de classe manifesta-se no que se pode denominar como um “apartheid esportivo”, onde práticas consideradas de elite — como os esportes de raquete, a esgrima ou as práticas de aventura — são negadas aos jovens periféricos por falta de recursos ou de “capital cultural” (Bourdieu, 2007). Sobre essa seletividade, Bracht (1999) alerta que o esporte, em sua forma institucionalizada, funciona frequentemente como um filtro social que exclui os menos aptos ou os desprovidos de recursos, reproduzindo a lógica do rendimento e da eficácia. Para o autor, a Educação Física escolar tem o dever de confrontar essa exclusão, transformando o esporte em um conteúdo que permita a leitura crítica da sociedade. Assim, a atividade corporal libertadora é aquela que democratiza esses saberes, tratando o acesso à cultura corporal não como um privilégio de classe ou um produto de mercado, mas como um direito fundamental ao desenvolvimento humano e à cidadania.

Dessa forma, a superação das barreiras ocorre quando o currículo não aceita o destino social imposto ao adolescente vulnerável. Ao garantir que o jovem da periferia se aproprie de práticas corporais diversas e que as relações de gênero na quadra sejam pautadas pela equidade, a Educação Física atua na reconstrução da identidade. Como vimos anteriormente com o “apagamento identitário”, a resistência agora materializa-se na presença afirmativa: o corpo que ocupa espaços antes proibidos por sua condição de classe ou gênero é um corpo que está, em ato, superando as barreiras da vulnerabilidade e reivindicando sua cidadania plena.

Por fim, a superação das barreiras sociais através das práticas corporais atinge sua dimensão mais humana quando o movimento atua como um instrumento de vínculo e proteção. Para o adolescente que habita territórios de vulnerabilidade, onde o descaso institucional e a violência muitas vezes são a norma, a aula de Educação Física pode representar um dos raros espaços de acolhimento e reconhecimento. Nesse cenário, a prática corporal deixa de ser um fim em si mesma para tornar-se o cenário da Pedagogia da Presença, conforme proposta por Gomes da Costa (1995).

A Pedagogia da Presença defende que, na educação de adolescentes em situação de risco, o educador deve fazer-se presente de forma afirmativa, sensível e constante. No local onde ocorre a aula de Educação Física, essa presença se materializa na mediação do professor, que utiliza o jogo e as práticas como veículos para construir pontes de confiança que a vida social rompeu. Como afirma Gomes da Costa (1995):

A presença não é apenas o estar junto, mas o ser capaz de, através da convivência, devolver ao jovem a imagem de si mesmo como alguém capaz e digno de respeito. Na educação de adolescentes, a presença do educador é o fator que transforma a atividade em um vínculo protetor contra a exclusão e o desânimo (Gomes da Costa, 1995, p. 48).

Ao integrar a Pedagogia da Presença às atividades corporais, a Educação Física escolar constitui-se como uma rede de proteção. O vínculo estabelecido durante o esforço coletivo de um jogo ou na expressão de uma dança cria um senso de pertencimento que blinda o jovem contra a sensação de invisibilidade discutida nos capítulos anteriores. O movimento, mediado por uma presença ética e afetuosa, sinaliza ao adolescente que ele não está sozinho na travessia de suas vulnerabilidades.

Portanto, o papel das atividades corporais na superação de barreiras sociais transcende o desenvolvimento motor. Ele reside na capacidade de transformar a escola em um território de cuidado, onde o corpo que se move é o mesmo corpo que se sente seguro, respeitado e, finalmente, visto. É através desse vínculo, criado no espaço das aulas, que o adolescente

encontra o suporte necessário para transformar sua realidade, fazendo da Educação Física não apenas uma disciplina escolar, mas uma autêntica jornada de emancipação e proteção social.

4.2 A Cultura Corporal de Movimento como prática de liberdade

Ao compreender que o movimento atua como um ato de afirmação capaz de romper com a imobilidade imposta pelas barreiras sociais, a Cultura Corporal de Movimento assume o seu papel pedagógico mais profundo: o de constituir-se como uma autêntica prática de liberdade. Se a superação das desigualdades nas aulas não se limita ao rendimento atlético, mas reside na ressignificação do corpo como território de enunciação e potência, é através da diversidade de saberes — como as lutas, as danças e os jogos populares — que o adolescente em situação de vulnerabilidade encontra os meios para subverter a lógica da docilização. Assim, fundamentada na perspectiva freiriana, a Educação Física deixa de ser uma mera instrução técnica de exercícios para se tornar um espaço onde o conhecimento do corpo é mediado pela leitura crítica do mundo, permitindo que o estudante não apenas se mova, mas se reconheça como sujeito histórico e autor de sua própria trajetória cultural.

A visão da educação como prática de liberdade distancia-se de qualquer forma de adestramento ou mera transmissão de conteúdos, configurando-se como um processo de humanização e libertação do sujeito. Para Freire, essa prática exige uma postura crítica diante da realidade, pois “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (Freire, 1967, p. 93). Sob essa ótica, a prática de liberdade na Educação Física não se encerra no domínio do movimento pelo movimento, mas na capacidade de o adolescente em vulnerabilidade ler o seu próprio corpo e as estruturas sociais que o cercam como elementos passíveis de transformação, transformando o “ser para outro” em “ser para si”.

Dessa forma, a Educação Física escolar, ao tratar dos esportes, danças, lutas, ginásticas e brincadeiras, deve reconhecê-los não como exercícios mecânicos, mas como patrimônios culturais que carregam significados sociais profundos. A democratização desses conteúdos é o que permite ao aluno em situação de vulnerabilidade romper com a condição de “espectador” para se tornar autor de sua própria corporeidade.

Portanto, o acesso a esses conhecimentos não é uma concessão, mas um direito fundamental que habilita o estudante a ler e interpretar as produções humanas de movimento.

Nessa perspectiva, o ensino das práticas corporais precisa transcender a técnica para alcançar a dimensão da criação e da ressignificação cultural. Quando o adolescente vulnerável é incentivado a recriar as regras de um jogo ou a imprimir sua identidade em uma coreografia, ele deixa de ser um consumidor passivo de modelos hegemônicos para se tornar um produtor de cultura. Assim, “o conhecimento da cultura corporal de movimento deve permitir ao aluno a compreensão da realidade social, para nela atuar e transformá-la, superando a visão da educação física apenas como atividade prática” (Coletivo de Autores, 2012, p. 41). Ou seja, ao se apropriar desses bens culturais, o estudante desenvolve a autonomia necessária para contestar estereótipos e afirmar sua presença no mundo, transformando a quadra em um espaço de produção simbólica e resistência política.

Neste cenário, a superação da visão biologicista — que historicamente reduziu a Educação Física ao adestramento de corpos, à higiene e à performance motora — ocorre no momento em que o adolescente deixa de aceitar o movimento como uma tarefa puramente fisiológica e passa a interrogá-lo como construção social. A consciência crítica emerge, portanto, quando o estudante questiona as raízes das práticas corporais impostas, subvertendo a lógica da “anatomia política” que busca apenas a docilização (Foucault, 1987). Ao indagar por que determinados padrões estéticos são celebrados enquanto outros são estigmatizados, ou por que o rendimento atlético deve sobrepor-se ao prazer do brincar, o jovem em situação de vulnerabilidade inicia um processo de desalienação. Esse questionamento é o primeiro passo para que ele compreenda que seu corpo não é apenas um organismo biológico a ser treinado, mas um “corpo consciente” que sente, pensa e resiste às pressões de uma sociedade que frequentemente o invisibiliza.

Portanto, a prática de liberdade se materializa quando a aula de Educação Física se torna um laboratório de investigação crítica, onde o gesto motor é desnaturalizado. Não se trata mais de executar o salto perfeito ou a corrida mais veloz, mas de compreender as tensões de classe, raça e gênero que atravessam o campo esportivo. Quando o adolescente questiona as normas e propõe novas formas de ocupar o espaço da quadra, ele está, na verdade, reivindicando seu direito à produção de cultura e à autonomia. Com isso, “o movimento humano não é apenas um deslocamento de massa no espaço e no tempo, mas um agir humano que possui um sentido e uma intenção” (Kunz, 2001, p. 132). Ao apropriar-se desse sentido, o estudante supera a vulnerabilidade simbólica, pois deixa de ser um objeto da instrução técnica para se tornar um sujeito capaz de denunciar as desigualdades e anunciar novas possibilidades de existência através da cultura corporal.

A premissa de que a educação é um ato político ganha contornos dramáticos na Educação Física escolar, onde a escolha por um ensino puramente técnico muitas vezes mascara a manutenção de privilégios e o silenciamento de identidades periféricas. Ao omitir o debate sobre as desigualdades que atravessam as práticas corporais, o docente não adota uma postura “neutra”, mas sim uma escolha deliberada que favorece a reprodução da cultura hegemônica. Com isso, “a educação é um ato político. A neutralidade da educação é um dos mitos criados pela ideologia burguesa” (Freire, 1996, p. 77). Dessa forma, a intencionalidade pedagógica deve ser o esforço consciente de romper com essa pretensa isenção, transformando cada aula de esporte ou dança em uma oportunidade de desmascarar as relações de poder que definem quem pode ou não ocupar os espaços de lazer e cultura na sociedade.

Portanto, a prática de liberdade exige que a intencionalidade do professor esteja voltada para a desestabilização da “tradição seletiva”, aquela que elege apenas os conhecimentos das classes dominantes como legítimos. No contexto da vulnerabilidade social, a intencionalidade pedagógica atua como uma ferramenta de justiça social ao validar saberes que a escola historicamente ignora. Segundo Apple (2006, p. 54), o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...], ele é sempre parte de uma tradição seletiva, do resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo sobre o que seja conhecimento legítimo.

Ao selecionar deliberadamente conteúdos que dialoguem com a resistência e a ancestralidade dos estudantes, o professor não apenas ensina o movimento, mas convoca o adolescente a reconhecer-se como sujeito de um saber que possui valor e potência de transformação.

Em suma, a compreensão da Cultura Corporal como prática de liberdade demanda uma ruptura definitiva com o silenciamento imposto pela pretensa neutralidade pedagógica. Ao assumir uma intencionalidade clara, o professor de Educação Física deixa de ser um mero instrutor de técnicas para se tornar um mediador que possibilita ao adolescente a apropriação crítica dos bens culturais. Essa transição é o que efetivamente combate a vulnerabilidade pedagógico-simbólica: quando o estudante deixa de ser um corpo treinado para se tornar um sujeito que pensa, questiona e ressignifica o seu movimento, ele rompe com as amarras da docilização e assume o protagonismo de sua própria história. Assim, a quadra escolar deixa de ser um espaço de reprodução de desigualdades para se converter em um território de resistência política e afirmação da autonomia, onde o ato de mover-se é, acima de tudo, um ato de libertação.

4.3 O Diálogo e a Escuta Sensível: Tecendo a Práxis Libertadora na Quadra Escolar

Se a cultura corporal é compreendida como uma prática de liberdade, sua efetivação no chão da escola depende, impreterivelmente, da consolidação de um canal dialógico entre professor e aluno. Não há liberdade na imposição, ainda que o conteúdo seja tecnicamente irrepreensível; a verdadeira práxis libertadora exige o que se denomina “escuta sensível”. No contexto da vulnerabilidade social, essa escuta assume um papel político, pois atua como o primeiro movimento de reconhecimento da humanidade de sujeitos que, muitas vezes, são silenciados por estruturas opressoras fora dos muros escolares. Ao validar a fala e a vivência do adolescente, o docente permite que o currículo deixe de ser um documento estático e passe a ser uma construção viva, alimentada pelos “saberes de experiência feito” que cada corpo carrega consigo para dentro da quadra.

A consolidação de uma prática de liberdade na Educação Física exige que o docente transcenda a mera observação técnica e adote o que René Barbier (2002) denomina como escuta sensível. Esta abordagem não se limita ao ato biológico de ouvir, mas constitui-se como uma ferramenta metodológica que busca compreender o universo de significados e as subjetividades do estudante, sem julgamentos ou classificações prévias. No contexto da vulnerabilidade social, essa escuta torna-se o alicerce para o diálogo freiriano, uma vez que “não há diálogo se não há humildade” (Freire, 1987, p. 45) e se não houver o reconhecimento do outro como sujeito de saberes legítimos. Ao exercitar a escuta sensível, o professor de Educação Física permite que o adolescente rompa o silêncio imposto pela exclusão e passe a enunciar suas próprias dores, desejos e resistências através da cultura corporal. Assim, o diálogo deixa de ser uma técnica de ensino para se tornar uma postura ética e política, capaz de transformar a quadra em um espaço de acolhimento e justiça cognitiva.

Nessa perspectiva, torna-se imperativo desconstruir, o que aqui vamos chamar de silêncio pedagógico¹⁴, que frequentemente assombra as aulas de Educação Física, manifestado na apatia, no isolamento ou na aparente recusa do adolescente em participar das atividades propostas. Sob a sombra da negligência docente, a leitura tradicional e tecnicista tende a rotular esses comportamentos como desinteresse crônico ou indisciplina. No entanto, à luz da

¹⁴ O termo “silêncio pedagógico”, cunhado nesta pesquisa para caracterizar a manifestação atitudinal e corporal do adolescente diante da vulnerabilidade pedagógico-simbólica, deriva diretamente do conceito de “cultura do silêncio” formulado por Paulo Freire. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire discute o silêncio não como mera ausência de som, mas como o resultado de um processo de dominação e introjeção da voz do opressor, o qual aniquila a capacidade de fala e de ação crítica do educando frente à realidade.

pedagogia crítica, esse retraimento corporal revela-se como um sintoma contundente da vulnerabilidade pedagógico-simbólica. O estudante que se encosta na parede da quadra ou que se recusa a participar do jogo não está estático por opção; ele está paralisado por um currículo hegemônico e esportivista que, historicamente, transformou o erro motor em motivo de punição e o corpo não performático em alvo de exclusão e ridicularização. O silêncio, portanto, não é a ausência de linguagem, mas sim uma forma de autodefesa e protesto silencioso de uma identidade que teve suas vivências corporais sistematicamente deslegitimadas pelo espaço escolar.

A materialização dessa práxis libertadora no chão da quadra exige a superação da escuta puramente clínica ou avaliativa, dando lugar ao que Barbier (2002) conceitua como escuta sensível. Para o autor, essa abordagem não se limita ao ato mecânico de ouvir o outro, mas pressupõe uma imersão empática e existencial no universo do educando, desprovida de julgamentos prévios. Nas palavras de Barbier (2002, p. 81), a escuta sensível “baseia-se na empatia, na aceitação incondicional e na congruência. Ela requer um despojamento de si mesmo para poder acolher o outro naquilo que ele é”. No contexto da Educação Física voltada para adolescentes em situação de vulnerabilidade, essa imersão significa validar as dores, os anseios e as resistências que os estudantes manifestam por meio de sua corporeidade, transformando o espaço da aula em um ambiente de mútua confiança e acolhimento humano.

Ao transpor essa concepção para o diálogo freireano, compreende-se que o ato de escutar sensivelmente constitui o próprio fundamento político da dialogicidade. Não há diálogo autêntico sem que o educador se abra verdadeiramente para o repertório de saberes e vivências que o educando traz consigo. Conforme Freire (1996, p. 119), “escutar é obviamente algo mais que a pura audição. Escutar, no sentido aqui apontado, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Portanto, na quadra escolar, a escuta sensível atua como um instrumento de justiça cognitiva: ela retira o estudante da condição de mero objeto da intervenção pedagógica e o eleva à categoria de sujeito coautor do processo de ensino-aprendizagem, tecendo, de forma indissociável, a afetividade e a emancipação social.

Sendo a escuta sensível o alicerce político do diálogo freiriano, sua função mais urgente e ao mesmo tempo mais delicada reside em captar aquilo que a rotina pedagógica tende a naturalizar: as microviolências que atravessam o cotidiano da quadra de forma sutil, quase imperceptível, mas cujos efeitos sobre a identidade do adolescente em situação de vulnerabilidade são profundos e duradouros. Ao contrário das violências explícitas, como por exemplo, a exclusão direta de uma atividade ou o insulto declarado, as microviolências operam

na gramática do óbvio e do corriqueiro. Elas habitam no comentário aparentemente inofensivo do colega, na formação espontânea de equipes que sistematicamente deixa os mesmos corpos por último, na risada coletiva diante de um gesto considerado “errado” ou “afeminado”, no olhar do professor que, sem perceber, direciona suas correções técnicas apenas aos alunos que já demonstram aptidão. Essas ocorrências não são acidentes pedagógicos; são manifestações localizadas de estruturas sociais mais amplas que, conforme Bourdieu (1998, p. 34), encontram na escola um de seus principais mecanismos de reprodução. A violência simbólica, nesse sentido, não precisa de um agressor consciente para operar: ela se sustenta exatamente pelo fato de ser exercida “com a conivência daqueles que a sofrem” (Bourdieu, 1998, p. 34), pois tanto o estudante excluído quanto aquele que exclui foram formados por uma cultura que naturalizou essa hierarquia dos corpos.

A escuta sensível torna-se, portanto, o instrumento privilegiado para captar essas ocorrências na sua manifestação mais fugaz. Barbier (2002) argumenta que essa modalidade de escuta exige do professor uma capacidade de ler o não-dito, compreendendo como linguagens tão legítimas quanto a palavra articulada. Na prática da Educação Física, isso significa que o professor precisa desenvolver uma sensibilidade em torno do cotidiano da quadra, percebendo os padrões de quem ocupa o centro e quem fica na margem, quais corpos recebem atenção e quais são invisibilizados, quais práticas culturais geram cumplicidade coletiva e quais geram constrangimento. Esse olhar investigativo e empático não é uma habilidade espontânea, ele é cultivado por uma formação docente impregnada pelos fundamentos da pedagogia crítica, que compreende a leitura do ambiente escolar como uma leitura política da realidade. Quando o professor identifica, por exemplo, que as fronteiras de gênero se reproduzem espontaneamente na organização dos times — meninas de um lado, meninos de outro, como se essa separação fosse uma lei natural — ele está diante de uma microviolência estrutural que, na ausência de intervenção pedagógica intencional, será replicada aula após aula, sedimentando ainda mais o processo de docilização dos corpos.

Para Freire (1987), o diálogo não é uma técnica de comunicação, mas um encontro político entre sujeitos que, juntos, nomeiam o mundo com o propósito de transformá-lo. Desnaturalizar uma microviolência na quadra significa, nesse sentido, romper com o silêncio que a mantém invisível e trazê-la para o plano da palavra problematizadora. Quando o professor interrompe o fluxo de um jogo para perguntar à turma “por que sempre as mesmas pessoas ficam por último na escolha dos times?” ou “o que nos leva a achar que essa dança não serve para essa aula?”, ele não está apenas gerenciando um conflito pontual; está praticando o que Freire (1987, p. 68) descreve como a essência do ato pedagógico dialógico: permitir que os

educandos se reconheçam como “sujeitos do ato de conhecer”. A pergunta problematizadora é, em si mesma, um ato de desnaturalização, pois obriga o grupo a olhar para o que havia sido normalizado e a perceber nele uma construção histórica e, portanto, transformável.

Essa desnaturalização, quando mediada pelo diálogo, adquire ainda maior potência ao revelar como as microviolências da quadra são interseccionais, ou seja, como as opressões de gênero, raça e classe não operam de forma isolada, mas se articulam mutuamente para produzir formas específicas de vulnerabilidade. Essas fronteiras de gênero impostas nas aulas de Educação Física não afetam todos os estudantes da mesma forma: uma jovem negra e periférica que tenta ocupar o centro do jogo enfrenta simultaneamente o julgamento de gênero, o racismo estrutural e o estigma de classe, numa sobreposição de exclusões que a torna invisível de maneira singular e específica. O diálogo freiriano, ao abrir espaço para que essa estudante nomeie sua própria experiência, não apenas desnaturaliza a microviolência que ela sofre, mas cria a condição para que o restante da turma perceba como o “óbvio” da quadra é, na realidade, um campo de disputas simbólicas permeado por marcadores sociais. É nesse momento que a aula de Educação Física transcende o ensino do gesto motor para se tornar o que Bracht (2011) propõe como horizonte da disciplina: um espaço de compreensão crítica do esporte e das práticas corporais como fenômenos sociais e culturais, e não como fatos naturais e neutros.

A práxis libertadora que surge desse processo dialógico não se encerra, todavia, no momento da denúncia. Freire (1996) é persistente ao afirmar que a conscientização não existe sem o anúncio de novas possibilidades, e é nesse sentido que o diálogo precisa ser acompanhado de uma reorganização concreta das práticas. Desnaturalizar a microviolência de gênero que afasta as meninas do centro da quadra implica, na sequência, criar deliberadamente dinâmicas que invertam essa hierarquia espacial. Desnaturalizar a exclusão por desempenho implica propor formas de avaliação e participação que desvinculam o pertencimento ao grupo da aptidão técnica. Desnaturalizar o apagamento das culturas corporais periféricas implica incluir no planejamento, com o mesmo rigor curricular reservado ao voleibol ou ao atletismo, as danças urbanas, os jogos populares e as lutas de matriz afro-brasileira que os estudantes carregam como patrimônio vivo de suas comunidades. Cada uma dessas intervenções é, ao mesmo tempo, um ato de escuta — que reconhece a microviolência previamente silenciada — e um ato de diálogo — que a converte em matéria-prima para a construção coletiva de uma quadra mais justa. É dessa forma que a escuta sensível e a dialogicidade, longe de serem posturas meramente afetivas ou relacionais, constituem-se como os instrumentos políticos centrais da Educação Física crítica: aqueles que transformam o espaço do movimento em território de emancipação, onde o adolescente em situação de vulnerabilidade encontra não apenas um professor que o ouve, mas

uma prática pedagógica que o reconhece como sujeito histórico capaz de resistir, criar e transformar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação originou-se de uma inquietação que é, ao mesmo tempo, intelectual e existencial: a percepção de que as práticas pedagógicas tradicionais na Educação Física escolar, historicamente ancoradas em um modelo esportivista, tecnicista e biologicista, têm operado, de forma sistemática e muitas vezes invisível, como mecanismos de silenciamento das identidades de adolescentes em situação de vulnerabilidade. O ponto de partida não foi, portanto, uma abstração teórica, mas a constatação concreta de que a quadra — espaço que deveria ser território de expressão, pertencimento e liberdade — tem sido, para muitos jovens, mais um ambiente de exclusão do que de emancipação. Foi dessa tensão entre o que a Educação Física pode ser e o que ela frequentemente tem sido que emergiu a pergunta central que orientou toda a investigação: como a Educação Física Escolar, fundamentada na Pedagogia Crítica, pode intervir na Vulnerabilidade Pedagógico-Simbólica de adolescentes no Ensino Básico, visando a construção de processos de emancipação e reconhecimento de suas identidades?

Para respondê-la, esta pesquisa se propôs a investigar e refletir como a pedagogia crítica pode ser aplicada na Educação Física no ensino básico para promover o desenvolvimento integral e a compreensão crítica da realidade social entre adolescentes em situação de vulnerabilidade. O percurso adotado foi o da revisão bibliográfica de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, que permitiu construir um referencial teórico capaz de articular as dimensões estéticas, éticas, políticas e epistemológicas da prática pedagógica em Educação Física. Ao chegar ao final desse percurso, o que se impõe não é uma conclusão no sentido de encerramento, mas um anúncio de novas possibilidades pedagógicas que emergem exatamente do enfrentamento crítico das contradições identificadas ao longo da investigação.

A resposta à pergunta central desta dissertação não se apresenta em uma fórmula única ou em um conjunto de técnicas aplicáveis de forma universal. Ela é, antes, uma resposta política e epistemológica: a Educação Física Escolar intervém na Vulnerabilidade Pedagógico-Simbólica quando rompe, de forma intencional e sistemática, com as três grandes engrenagens que a produzem e a reproduzem no cotidiano escolar. A primeira dessas engrenagens é a violência simbólica, conceito que Pierre Bourdieu nos mostrou para nomear o processo pelo qual a escola legitima os saberes e capitais culturais das classes dominantes como se fossem conhecimentos universais, tratando como “naturais” desigualdades que são, na verdade, construções históricas e sociais. Na Educação Física, essa violência opera quando apenas o esporte de rendimento eurocêntrico é reconhecido como conteúdo legítimo, quando o “capital corporal” atlético e performático é o único criterioso de participação e pertencimento, e quando

as vivências corporais dos estudantes oriundos das periferias — suas danças, seus jogos populares, suas lutas de matriz afro-brasileira — são tratadas como manifestações culturais de segunda ordem, quando não como mera bagunça ou desvio disciplinar. A intervenção crítica começa, portanto, no momento em que o professor nomeia essa violência, recusa sua naturalização e a converte em objeto de problematização coletiva dentro da própria aula.

A segunda engrenagem identificada é o dispositivo dos “corpos dóceis”, que Michel Foucault nos ensinou a reconhecer como o produto de uma microfísica do poder que atravessa as instituições modernas, incluindo a escola. Na quadra, esse dispositivo se manifesta na busca incessante pela técnica padronizada, na classificação dos corpos entre aptos e inaptos, na imposição de movimentos que devem ser replicados com precisão e eficiência. O adolescente em situação de vulnerabilidade que não domina a gestualidade hegemônica do esporte institucionalizado não é apenas pedagogicamente negligenciado; ele é ativamente produzido como sujeito de fracasso, internalizando a mensagem de que seu corpo não pertence àquele espaço. A Educação Física crítica subverte essa lógica ao deslocar o eixo pedagógico do rendimento para o sentido, do desempenho para a expressão, da técnica para a reflexão. Quando o movimento deixa de ser avaliado apenas por sua eficiência biomecânica e passa a ser compreendido como linguagem, como gesto cultural, como ato de afirmação da corporeidade — nos termos que Elenor Kunz propõe ao defender o “saber agir” autônomo em detrimento do “saber fazer” reprodutivo —, o corpo do adolescente vulnerável deixa de ser um problema a ser corrigido para tornar-se um território de potência e resistência.

A terceira engrenagem, talvez a mais estrutural de todas, é a injustiça cognitiva produzida pelo currículo hegemônico, conceito que encontra em Boaventura de Sousa Santos sua formulação mais contundente. A “linha abissal” que o pensamento moderno traçou entre o conhecimento legítimo e o conhecimento invisível — entre o saber acadêmico e o saber de experiência, entre a técnica institucionalizada e a sabedoria corporal periférica — reproduz-se nas aulas de Educação Física sempre que o currículo recusa reconhecer como válidas as práticas culturais que os adolescentes trazem consigo. O epistemicídio que Santos denuncia no plano macrossocial encontra seu equivalente pedagógico no apagamento cotidiano das identidades desses jovens no espaço escolar. A intervenção emancipatória, nesse sentido, é um ato de justiça cognitiva: ela ocorre quando o professor pratica o que Santos denomina de “ecologia de saberes”, colocando em diálogo horizontal o conhecimento científico do currículo formal e o saber de experiência que cada estudante carrega em seu corpo, em sua memória cultural, em sua forma singular de habitar o mundo. Quando essa ecologia se instala na quadra, o adolescente em situação de vulnerabilidade deixa de ser um receptor passivo de uma cultura que não o

reconhece para tornar-se um produtor legítimo de cultura corporal, e é exatamente nessa transição que reside o núcleo da emancipação que esta pesquisa buscou compreender.

O percurso teórico desta dissertação também revelou que a intervenção crítica na Educação Física não depende apenas de uma mudança de conteúdos, mas de uma transformação profunda na postura epistemológica e ética do professor. Henry Giroux nos oferece, nesse sentido, uma das contribuições mais mobilizadoras deste trabalho: a ideia de que o docente deve constituir-se como um “intelectual transformador”, capaz de reconhecer que suas escolhas pedagógicas — o que ensina, como ensina, a quem direciona seu olhar, quais corpos e saberes valorizam em sala — são sempre escolhas políticas, carregadas de implicações para a construção das identidades dos estudantes. Essa tomada de consciência é o que diferencia a prática pedagógica reprodutora da prática pedagógica emancipadora: não a adoção de um método específico, mas a assunção de uma intencionalidade ética e política que coloca o reconhecimento da humanidade de cada adolescente como condição prévia e inegociável de qualquer ato educativo.

Foi nesse sentido que a escuta sensível, conceito trabalhado a partir de René Barbier em articulação com a dialogicidade freiriana, emergiu ao longo desta pesquisa não como uma postura afetiva acessória, mas como um instrumento político central da práxis libertadora na Educação Física. Escutar sensivelmente o adolescente em situação de vulnerabilidade é, antes de tudo, reconhecê-lo como sujeito de saberes e não como objeto de intervenção; é ler em seu silêncio, em seu retraimento corporal, em sua aparente apatia, não a confirmação de um déficit individual, mas o sintoma eloquente de uma exclusão estrutural que a escola, em vez de combater, frequentemente aprofunda. E é pelo diálogo — compreendido, com Freire, como encontro político entre sujeitos que nomeiam o mundo para transformá-lo — que essas microviolências cotidianas da quadra podem ser desnaturalizadas, convertendo o espaço da aula em um laboratório de reflexão crítica sobre as relações de gênero, raça, classe e performance que atravessam as práticas corporais.

A noção de Vulnerabilidade Pedagógico-Simbólica, construída nesta dissertação como um conceito analítico próprio que vai além das concepções tradicionais de vulnerabilidade centradas na precariedade econômica, revelou-se uma categoria fértil para compreender os mecanismos específicos pelos quais a escola produz e reproduz a exclusão de determinados adolescentes. Ao localizar a vulnerabilidade não apenas nas condições materiais do estudante, mas no processo pelo qual seus saberes corporais são silenciados e sua identidade é deslegitimada pelo currículo hegemônico, esta pesquisa buscou oferecer um instrumental teórico que permita ao professor de Educação Física identificar a exclusão onde ela realmente

opera: não apenas na ausência de recursos ou na precariedade do contexto, mas na distância entre o capital cultural do aluno e o conhecimento que a escola reconhece como válido. Superar essa vulnerabilidade, portanto, não é uma questão de assistência ou de condescendência pedagógica; é uma questão de justiça curricular, de democratização do acesso à cultura corporal de movimento como direito fundamental de todos os estudantes, independentemente de sua origem social, de seu gênero, de sua raça ou de seu histórico de desempenho atlético.

Esta dissertação reconhece, com a honestidade intelectual que o rigor acadêmico exige, as limitações inerentes ao caminho metodológico adotado. Por constituir-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, sem a realização de trabalho de campo empírico, as conclusões aqui apresentadas têm o caráter de fundamentação teórica e de proposição reflexiva, e não de verificação de hipóteses em contextos escolares específicos. Isso não diminui sua validade epistemológica — a revisão bibliográfica rigorosa e criticamente orientada é um método legítimo e necessário para a construção do conhecimento acadêmico —, mas aponta para o horizonte natural de investigações futuras: a necessidade de pesquisas que acompanhem, por meio de etnografias, pesquisas-ação ou estudos de caso, as formas concretas pelas quais os princípios da pedagogia crítica se materializam — ou encontram resistência — nas práticas cotidianas de professores de Educação Física que trabalham com adolescentes em situação de vulnerabilidade. É nesse movimento entre a teoria e a prática, entre o que foi construído aqui no plano do referencial bibliográfico e o que ainda precisa ser investigado no chão da quadra, que reside a contribuição mais duradoura desta dissertação: não a de fornecer respostas definitivas, mas a de qualificar as perguntas que a Educação Física crítica precisa continuar fazendo.

Por fim, é preciso afirmar que esta pesquisa não se encerra em si mesma. Ela dialoga com um movimento mais amplo de renovação pedagógica da Educação Física brasileira, onde queremos defender que a disciplina tem um papel formativo que vai muito além do desenvolvimento de habilidades motoras. Ao articular esse legado com as contribuições da pedagogia crítica de Paulo Freire, da sociologia de Pierre Bourdieu, da analítica do poder de Michel Foucault, das epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos e dos estudos de gênero, esta dissertação buscou oferecer uma síntese teórica que possa servir de suporte para professores que, no cotidiano de suas aulas, enfrentam o desafio de transformar a quadra em um espaço de reconhecimento e de liberdade.

A Educação Física emancipadora é, em sua essência, um ato de resistência contra todas as formas de apagamento: do corpo que não se encaixa no padrão atlético, da cultura que não encontra representação no currículo oficial, da identidade que é sistematicamente invisibilizada

pelas estruturas de poder que atravessam a escola. Quando o professor assume essa resistência como vocação pedagógica — e, mais do que isso, como compromisso ético com a humanidade de seus estudantes —, ele transforma cada aula em um ato político de afirmação: a afirmação de que todo corpo tem valor, de que todo saber tem lugar, e de que a quadra, como qualquer espaço educativo verdadeiramente comprometido com a emancipação, pertence a todos. É com essa convicção, enraizada nos fundamentos da pedagogia crítica e alimentada pela crença freiriana, que esta dissertação encerra seu percurso — não como ponto final, mas como ponto de partida para a práxis que ainda está por ser vivida, disputada e construída coletivamente no chão das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam. **Juventudes e escolaridade**. Brasília: UNESCO, 2002.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **Os Herdeiros: os Estudantes e a Cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BRACHT, Valter. A constituição do saber pedagógico da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 21, n. 1, 1999.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e sociedade**. Porto Alegre, 2011.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.
- CONNELL, Raewyn W. **Schools and social justice**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DAYRELL, Juarez. **A escola “faz gênero”?** Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método.** Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural.** Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

GIROUX, Henry A. **Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning.** Granby: Bergin & Garvey, 1997.

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução.** Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES DA COSTA, Antônio Carlos. **Pedagogia da Presença: da solidão ao encontro.** Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1995.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa: racionalidade da ação e racionalização social.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudanças.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

OXFORD LANGUAGES. **Dicionário Oxford de língua portuguesa**. Oxford: Oxford University Press, 2024. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71–94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCOTT, James C. **Los dominados y el arte de la resistencia: discursos ocultos**. Traducción de Jorge Aguilar Mora. México: Era, 2000.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WELLER, Wivian. **Juventudes: outros olhares**. São Paulo: Cortez, 2006.

ANEXO A - PROPOSTA DE PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS — UFLA

Programa de Pós-Graduação em Educação | Mestrado Profissional

PROPOSTA DE PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

CORPOS QUE FALAM, QUADRAS QUE LIBERTAM:

Formação Continuada em Pedagogia Crítica para Professores(as) de Educação Física do Ensino Médio Público de Minas Gerais

Autora: Victória Lourenço Duarte

Orientação: Prof. Dr. Luiz Fernando de Oliveira

Lavras - MG
2026

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	65
1.1	Contextualização	65
1.2	Justificativa	65
2	OBJETIVOS DA FORMAÇÃO	67
2.1	Objetivo Geral	67
2.2	Objetivos Específicos	67
3	PÚBLICO-ALVO E CARGA HORÁRIA.....	69
3.1	Público-Alvo.....	69
3.2	Carga Horária	69
4	DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO — 10 ENCONTROS	70
5	IMPACTOS ESPERADOS DA FORMAÇÃO	90
5.1	Na Subjetividade Docente.....	90
5.2	Na Gestão das Aulas de Educação Física	90
5.3	Na Inclusão e no Reconhecimento dos(as) Estudantes	90
5.4	No Clima Escolar e na Cultura Pedagógica.....	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS.....	92

1 APRESENTAÇÃO

1.1 Contextualização

A Educação Física escolar no Ensino Médio das redes públicas de Minas Gerais ocupa uma posição paradoxal: ao mesmo tempo em que é reconhecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) como componente essencial da área de Linguagens e suas Tecnologias, ela frequentemente reproduz, no cotidiano das quadras escolares, as mesmas desigualdades estruturais que a educação pública deveria combater.

O modelo pedagógico dominante, ainda amplamente sustentado por uma racionalidade tecnicista e esportivista, privilegia o rendimento atlético, a padronização do movimento e a lógica competitiva como critérios únicos de excelência. Nesse modelo, corpos que não se enquadram nos padrões hegemônicos de performance — corpos periféricos, femininos, negros, gordos, com deficiência, dissidentes de gênero — são sistematicamente marginalizados. Esse processo de invisibilização e deslegitimação identitária constitui o que, no âmbito desta proposta, denominamos Vulnerabilidade Pedagógico-Simbólica.

É diante desse diagnóstico que se justifica a urgência de um processo de formação continuada que não se limite à atualização de técnicas de ensino, mas que promova uma transformação profunda na epistemologia docente. Uma formação que, em vez de oferecer receitas prontas, convoque o docente a se constituir, nos termos de Henry Giroux (1997), como um intelectual transformador.

1.2 Justificativa

A justificativa desta proposta se assenta em três pilares indissociáveis. O primeiro é a constatação, amplamente documentada pela sociologia crítica da educação, de que a escola opera como um dos principais aparatos de reprodução cultural das desigualdades sociais. Como demonstra Pierre Bourdieu (1998), ao legitimar apenas o capital cultural das classes dominantes como conhecimento válido, a instituição escolar pratica uma violência simbólica que naturaliza a exclusão dos sujeitos cujos saberes e corporeidades não se encaixam na norma hegemônica.

O segundo pilar é a compreensão, ancorada na teoria freiriana, de que a superação dessa violência exige uma educação radicalmente dialógica e problematizadora. Para Paulo Freire (1987), toda prática pedagógica que reduz o educando a um repositório passivo de conteúdos — o que ele nomeia como educação bancária — é, em sua essência, uma prática de dominação.

O terceiro pilar é o reconhecimento de que a formação continuada, quando concebida de forma crítica e reflexiva, constitui um dos mais potentes dispositivos de transformação da cultura escolar. Não se trata de capacitar professores para executar novas técnicas, mas de criar as condições para que eles revisitem suas próprias práticas e construam, coletivamente, alternativas pedagógicas mais justas e mais significativas.



ALINHAMENTO COM DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS

Esta proposta dialoga com a Competência Geral 9 da BNCC e com as Competências Específicas de Linguagens (CE1 e CE6), que propõem a compreensão das linguagens corporais como produção cultural e a valorização da diversidade de saberes. O CRMG de Minas Gerais orienta que a Educação Física no Ensino Médio deve articular as práticas corporais às dimensões histórico-culturais, sociais e éticas dos estudantes — o que esta formação operacionaliza de forma sistemática e fundamentada.

2 OBJETIVOS DA FORMAÇÃO

2.1 Objetivo Geral

Promover a formação continuada de professores(as) de Educação Física do Ensino Médio de escolas públicas de Minas Gerais, desenvolvendo competências teóricas, práticas e éticas para a construção de uma práxis pedagógica fundamentada na Pedagogia Crítica, na escuta sensível, na justiça curricular e na ecologia de saberes, visando o enfrentamento da Vulnerabilidade Pedagógico-Simbólica e a promoção da emancipação integral dos(as) estudantes.

2.2 Objetivos Específicos

Dimensão Teórica:

- Compreender os fundamentos da Pedagogia Crítica (Freire, Giroux, entre outros) e sua aplicabilidade ao campo da Educação Física escolar no Ensino Médio;
- Analisar os mecanismos de violência simbólica (Bourdieu) e de produção de corpos dóceis (Foucault) que atravessam as práticas pedagógicas tradicionais na quadra;
- Apropriar-se dos conceitos de escuta sensível (Barbier), justiça curricular (Connell) e ecologia de saberes (Santos) como ferramentas de análise e intervenção pedagógica;
- Articular criticamente os pressupostos da Pedagogia Crítica com as orientações da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais para o Ensino Médio.

Dimensão Prática:

- Desenvolver habilidades de diagnóstico e mapeamento da Vulnerabilidade Pedagógico-Simbólica no cotidiano das aulas de Educação Física;
- Experimentar vivências corporais diversificadas (capoeira, danças urbanas, jogos populares, práticas cooperativas) como conteúdos emancipatórios da cultura corporal de movimento;
- Construir estratégias de mediação de conflitos, paradas pedagógicas e rodas de conversa aplicáveis às aulas do Ensino Médio público.

Dimensão Ética:

- Desenvolver a capacidade de autoanálise crítica das próprias práticas pedagógicas, reconhecendo os pontos cegos e as microviolências que podem ser reproduzidas inconscientemente;
- Fortalecer o compromisso ético com a equidade de gênero, étnico-racial e de classe no ambiente escolar;
- Constituir-se como intelectual transformador(a), capaz de assumir a intencionalidade política do ato pedagógico.

Dimensão Curricular:

- Planejar unidades didáticas fundamentadas na co-construção curricular com os(as) estudantes;
- Desenvolver instrumentos de avaliação emancipadora que superem a lógica meritocrática e tecnicista;
- Produzir e compartilhar materiais pedagógicos aplicáveis à realidade das escolas públicas mineiras.

3 PÚBLICO-ALVO E CARGA HORÁRIA

3.1 Público-Alvo

Esta proposta formativa destina-se a professores(as) de Educação Física em exercício no Ensino Médio de escolas públicas estaduais de Minas Gerais, prioritariamente atuantes em contextos de alta vulnerabilidade social e educacional. Recomenda-se a participação de grupos de 20 a 30 docentes por turma, garantindo condições adequadas para as dinâmicas dialógicas e as vivências corporais propostas. A formação pode ser ofertada no âmbito de parcerias entre a UFLA, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) e as Superintendências Regionais de Ensino (SREs).

3.2 Carga Horária

Modalidade	Qtd.	Carga Horária
Encontros presenciais formativos (10 × 4h)	10	40h
Atividades de práxis na escola (entre encontros)	9	18h
Leituras dirigidas e fórum virtual	Contínuo	12h
Elaboração do Plano de Intervenção Individual	Final	10h
TOTAL DA FORMAÇÃO	—	80h

4 DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO — 10 ENCONTROS

ENCONTRO 01	Diagnóstico da Vulnerabilidade Pedagógico-Simbólica	Carga 4h
------------------------------	--	---------------------------

OBJETIVO DO ENCONTRO

Introduzir o conceito de Vulnerabilidade Pedagógico-Simbólica e promover o diagnóstico crítico das práticas pedagógicas vigentes, identificando os mecanismos de silenciamento das identidades discentes.

ALINHAMENTO BNCC / CRMG

BNCC — Competência Geral 1 (valorização dos saberes historicamente construídos) e Competência Específica de Linguagens 6 (fruição e produção cultural). CRMG — Eixo Temático "Práticas Corporais": compreensão das dimensões culturais e sociais das práticas corporais.

MOMENTO 1 — Reflexão Teórica e Roda de Abertura

Texto-base: excertos de Freire (Pedagogia do Oprimido, 2005) e Bourdieu (Escritos de Educação, 1998) sobre violência simbólica e educação bancária.

Dinâmica de abertura: "A quadra que eu conheço" — cada participante descreve em três palavras como vê sua quadra atualmente. As palavras são registradas em mural coletivo e analisadas criticamente.

PERGUNTA DISPARADORA

"Quais corpos você nunca vê no centro da sua quadra? Por quê? O que isso revela sobre as relações de poder que operam no espaço da sua aula?"

Exposição dialogada (30 min): apresentação do conceito de Vulnerabilidade Pedagógico-Simbólica, diferenciando-o das concepções tradicionais de vulnerabilidade social. Discussão sobre a "linha abissal" de Santos e o epistemicídio no currículo da Educação Física.

MOMENTO 2 — Vivência Corporal — O Jogo do Silêncio

Os participantes vivenciam um jogo cooperativo cujas regras foram propositalmente elaboradas para favorecer determinados perfis e excluir outros.

Após 15 minutos, o(a) formador(a) realiza uma Parada Pedagógica e conduz a turma a nomear o que aconteceu: quem jogou mais? quem ficou na margem? quem nunca recebeu o passe?



VIVÊNCIA NA QUADRA

A proposta é gerar, de forma experimental e segura, a experiência da exclusão corporal — para que os docentes a sintam no próprio corpo antes de analisá-la teoricamente. Após a parada pedagógica, a roda conecta a experiência ao conceito de Vulnerabilidade Pedagógico-Simbólica.



MOMENTO 3 — Ateliê de Práxis — Cartografia Inicial da Minha Escola

Cada participante inicia a construção de uma "Cartografia da Vulnerabilidade" de sua escola: um mapa anotado que identifica os espaços de exclusão, os corpos silenciados e as práticas pedagógicas que precisam ser ressignificadas.

Tarefa para o próximo encontro: observar uma aula com o olhar da cartografia e registrar no Diário de Bordo Sensível quem ficou na margem e por quê.

ENCONTRO

02

Escuta Sensível e Cartografia da Escola

Carga
4h **OBJETIVO DO ENCONTRO**

Desenvolver a habilidade de escuta sensível como postura pedagógica e metodológica, instrumentalizando os(as) docentes para a leitura crítica do silêncio pedagógico e dos padrões de exclusão presentes em suas escolas.

 ALINHAMENTO BNCC / CRMG

BNCC — Habilidade EM13LGG101 (compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos). CRMG — Dimensão "Protagonismo Estudantil": escuta ativa como condição para práticas inclusivas.

 MOMENTO 1 — Reflexão Teórica — A Escuta como Ato Político

Texto-base: Barbier (A pesquisa-ação, 2002) — conceito de escuta sensível; Freire (Pedagogia da Autonomia, 1996) — "escutar é algo mais que ouvir".

Roda de conversa sobre as cartografias produzidas entre os encontros: o que cada docente observou? Que padrões surgiram? Que corpos estavam sistematicamente nas margens?

 PERGUNTA DISPARADORA

"Quando um estudante fica encostado na parede durante toda a aula, o que ele está comunicando? Como você tem respondido a esse silêncio? Essa resposta é suficiente?"

 MOMENTO 2 — Vivência Corporal — Teatro do Oprimido na Quadra

Adaptação da técnica de Teatro do Oprimido: os participantes encenam situações de exclusão observadas em suas aulas (corpos ignorados, times mal equilibrados, risos discriminatórios).

A técnica do "Curinga" pausa as cenas e propõe intervenções alternativas: como o professor poderia ter agido para desnaturalizar aquela exclusão?

 VIVÊNCIA NA QUADRA

O Teatro do Oprimido permite que os docentes experimentem, na segurança do grupo formativo, diferentes formas de mediação pedagógica. Cada cena encenada é uma microviolência real que o grupo coletivamente aprende a nomear e a transformar.



MOMENTO 3 — Ateliê de Práxis — Aprofundando a Cartografia

Os participantes aprofundam suas cartografias, adicionando camadas de análise: marcadores de gênero, raça, classe e habilidade motora nos padrões de exclusão identificados.

Introdução ao Diário de Bordo Sensível como instrumento sistemático de autoavaliação docente.

ENCONTRO 03	Relações de Gênero e Diversidade na Quadra	Carga 4h
------------------------------	---	---------------------------

OBJETIVO DO ENCONTRO

Analisar criticamente as fronteiras de gênero que estruturam as aulas de Educação Física e desenvolver estratégias para a desconstrução das normas binárias e excludentes no espaço da quadra.

ALINHAMENTO BNCC / CRMG

BNCC — Competência Específica de Linguagens 3 (utilizar linguagens para promover o diálogo com a diversidade). CRMG — Tema Integrador "Educação para a Diversidade": reconhecimento e valorização das múltiplas expressões identitárias.

MOMENTO 1 — Reflexão Teórica — O Gênero como Ordenador das Práticas Corporais

Texto-base: Dornelas (2019) — relações de gênero na Educação Física; Louro (Um corpo estranho, 2008) — teoria queer e corporalidade.

PERGUNTA DISPARADORA

"Quantas vezes você já separou meninos de meninas em uma atividade sem questionar esse gesto? Quem essa separação protege? Quem ela exclui? Que mensagem ela transmite sobre quem pertence ao centro da quadra?"

Exposição dialogada: fronteiras simbólicas de gênero na quadra; a construção social dos "esportes de menino" e das "atividades de menina"; interseccionalidade de gênero, raça e classe na produção da vulnerabilidade.

MOMENTO 2 — Vivência Corporal — Cruzando Fronteiras

Oficina de danças que cruzam as fronteiras de gênero: o grupo experimenta expressões corporais do funk, do reggaeton e de danças de salão com consciência crítica sobre as normas de gênero que cada estilo carrega.

 VIVÊNCIA NA QUADRA

A dança é utilizada aqui não como atividade recreativa, mas como laboratório para a experiência corporal das normas de gênero. O desconforto sentido durante a vivência é o ponto de partida para a reflexão crítica sobre como essas normas operam nas aulas de Educação Física.

 MOMENTO 3 — Ateliê de Práxis — Planejando Aulas Inclusivas de Gênero

Os participantes elaboram uma sequência de três aulas que utilizem a cultura corporal de movimento para problematizar as normas de gênero com turmas do Ensino Médio.

Discussão: que resistências os(as) estudantes — e os(as) próprios(as) professores(as) — podem oferecer? Como antecipá-las e mediá-las?

ENCONTRO 04	Étnico-Racial: Capoeira, Danças Africanas e Urbanas	Carga 4h
------------------------------	--	---------------------------

OBJETIVO DO ENCONTRO

Aprofundar a compreensão das relações étnico-raciais no campo da Educação Física e instrumentalizar os(as) docentes para a incorporação de práticas corporais de matriz afro-brasileira no currículo, como ato de justiça cognitiva e resistência ao epistemicídio.

ALINHAMENTO BNCC / CRMG

BNCC — Habilidade EM13LGG304 (valorizar produções artísticas e culturais de diferentes grupos sociais e povos). CRMG — Lei 10.639/2003: obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, operacionalizada na Educação Física.

MOMENTO 1 — Reflexão Teórica — A Linha Abissal e o Epistemicídio na Quadra

Texto-base: Santos (Para além do pensamento abissal, 2007).

PERGUNTA DISPARADORA

"A capoeira está no seu planejamento anual com o mesmo status do futsal? O que significa, politicamente, tratar as práticas corporais afro-brasileiras como atividades complementares ou folclóricas e não como conteúdos centrais da Educação Física?"

Exposição dialogada: o conceito de epistemicídio e sua manifestação no currículo da EF; a ausência das práticas afro-brasileiras como violência simbólica; Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos.

MOMENTO 2 — Vivência Corporal — Oficina de Capoeira e Danças Urbanas

Oficina prática de iniciação à capoeira (ginga, golpes básicos, jogo) conduzida de forma dialogada, com contextualização histórica e política de cada elemento.

Sequência de danças urbanas de matriz africana (passinho, kuduro, afrobeat): exploração de movimentos, ritmos e seus contextos culturais.

 VIVÊNCIA NA QUADRA

Esta vivência não é uma aula de capoeira — é uma imersão crítica em saberes corporais que foram sistematicamente tratados como não-conteúdo pela escola. O objetivo é que os docentes experimentem essas práticas como portadoras de rigor pedagógico e potencial emancipatório.

 MOMENTO 3 — Ateliê de Práxis — Planejando a Capoeira como Conteúdo Central

Elaboração coletiva de um plano de unidade didática que incorpore a capoeira ou as danças afro-brasileiras como conteúdo principal — e não complementar — do currículo do Ensino Médio.

**ENCONTRO
05****Esporte Crítico versus Esportivismo****Carga
4h** **OBJETIVO DO ENCONTRO**

Problematizar a hegemonia do modelo esportivista e de rendimento na Educação Física escolar, distinguindo-o de uma abordagem crítica do esporte que o compreende como fenômeno cultural, social e político.

 ALINHAMENTO BNCC / CRMG

BNCC — Habilidade EM13LGG601 (apropriar-se das linguagens da cultura corporal como forma de expressão e interação social). CRMG — Conteúdo estruturante "Esportes": dimensão social e cultural das modalidades esportivas.

 MOMENTO 1 — Reflexão Teórica — O Esporte como Fenômeno Social

Texto-base: Bracht (Sociologia crítica do esporte, 2003); Kunz (Transformação didático-pedagógica do esporte, 1994).

 PERGUNTA DISPARADORA

"Quando você ensina futebol, você está ensinando o esporte como reprodução do modelo televisivo — ou como um fenômeno cultural que pode ser questionado, reinventado e ressignificado pelos seus alunos? Qual é a diferença pedagógica e política entre essas duas abordagens?"

Exposição dialogada: distinção entre "esporte da escola" e "esporte na escola" (Bracht); crítica ao modelo de rendimento; esporte como campo de disputa simbólica.

 MOMENTO 2 — Vivência Corporal — Recriando o Jogo

Os participantes jogam uma modalidade convencional por 15 minutos, observando criticamente quem joga mais, quem lidera, quem é marginalizado.

Parada Pedagógica: o grupo debate e propõe modificações nas regras para democratizar a participação. O jogo é reiniciado com as novas regras.

 VIVÊNCIA NA QUADRA

"Transcendência de limites" (Kunz, 2004): a proposta é que os participantes experimentem na própria prática a diferença entre jogar para vencer e jogar para compreender. As regras modificadas pelo grupo se tornam o produto pedagógico do encontro.



MOMENTO 3 — Ateliê de Práxis — Da Técnica ao Sentido

Cada participante reescreve um plano de aula de esporte que já utiliza, substituindo os objetivos técnicos por objetivos críticos e culturais.

**ENCONTRO
06****Co-construção de Regras e Protagonismo Discente****Carga
4h** **OBJETIVO DO ENCONTRO**

Desenvolver estratégias pedagógicas para a co-construção do currículo com os(as) estudantes, instrumentalizando os(as) docentes para a abertura do planejamento ao protagonismo discente e à negociação democrática dos conteúdos.

 ALINHAMENTO BNCC / CRMG

BNCC — Competência Geral 9 (protagonismo e argumentação). CRMG — Eixo "Formação Cidadã": participação democrática e autonomia.

 MOMENTO 1 — Reflexão Teórica — O Currículo como Campo de Conflitos

Texto-base: Apple (Ideologia e currículo, 2006); Connell (Schools and Social Justice, 1993); Silva (Documentos de identidade, 2005).

 PERGUNTA DISPARADORA

"Seus alunos já tiveram a oportunidade de escolher um conteúdo para a aula de Educação Física? De negociar as regras de um jogo? Se não, de quem é esse currículo — e a serviço de quem ele está?"

 MOMENTO 2 — Vivência Corporal — O Inventário em Ação

Os participantes assumem o papel de estudantes: realizam o Inventário Cultural Corporal e cada um ensina para o grupo uma prática corporal de sua escolha.

 VIVÊNCIA NA QUADRA

Esta vivência inverte os papéis: os professores experimentam ser alunos que trazem seus saberes corporais para o centro da aula. Essa inversão é a experiência mais direta do que significa a co-construção curricular — e de como ela transforma as relações de poder na quadra.

MOMENTO 3 — Ateliê de Práxis — O Protocolo de Planejamento Participativo

Os participantes elaboram, em grupos, um protocolo de planejamento participativo adaptado às suas realidades: apresentação transparente, escuta diagnóstica, negociação de pontes e pacto pedagógico.

ENCONTRO

07

Juventudes, Territórios e Vulnerabilidade Social

Carga
4h **OBJETIVO DO ENCONTRO**

Aprofundar a compreensão das múltiplas juventudes e de como os marcadores de território, classe, raça e gênero se interseccionam na produção da Vulnerabilidade Pedagógico-Simbólica.

 ALINHAMENTO BNCC / CRMG

BNCC — Competência Específica de Linguagens 1 (compreender funcionamento e usos das práticas corporais como expressão das identidades). CRMG — Tema Integrador "Saúde": dimensão psicossocial da saúde integral do(a) adolescente.

 MOMENTO 1 — Reflexão Teórica — As Juventudes no Plural

Texto-base: Dayrell (O jovem como sujeito social, 2003); Weller (Juventudes, 2005); Santos (Epistemologias do Sul, 2010) — Sociologia das Ausências e Sociologia das Emergências.

 PERGUNTA DISPARADORA

"Quando você pensa nos seus alunos em situação de vulnerabilidade, o que vem primeiro à sua mente — o que eles não têm, ou o que eles sabem? Essa diferença de perspectiva muda completamente a sua relação pedagógica com eles."

 MOMENTO 2 — Vivência Corporal — Mapeando as Culturas Juvenis

Dinâmica "A Quadra que Meus Alunos Constroem": os participantes criam representações visuais das práticas corporais que seus estudantes trazem de seus territórios.

 VIVÊNCIA NA QUADRA

A proposta é tornar visível, de forma concreta e colaborativa, a riqueza das culturas corporais juvenis que habitam as escolas, mas raramente habitam o planejamento. O mapa produzido é simultaneamente um diagnóstico curricular e um convite à justiça cognitiva.

 MOMENTO 3 — Ateliê de Práxis — Da Ausência à Emergência

Aplicando os conceitos de Santos, cada docente identifica: que saberes dos seus estudantes foram produzidos como "ausentes" no currículo? Como transformá-los em "emergências" pedagógicas?

Elaboração de uma proposta de aula que parta de uma prática cultural específica do território onde a escola está inserida.

**ENCONTRO
08****Tecnologias e Cultura Digital na Educação Física****Carga
4h** **OBJETIVO DO ENCONTRO**

Problematizar o papel das tecnologias digitais e da cultura midiática na construção de representações corporais hegemônicas e desenvolver estratégias para a leitura crítica da mídia na Educação Física.

 ALINHAMENTO BNCC / CRMG

BNCC — Habilidade EM13LGG502 (analisar o uso de tecnologias digitais e midiáticas na produção de práticas corporais e padrões estéticos). CRMG — Eixo "Cultura Digital": letramento midiático e uso crítico das tecnologias.

 MOMENTO 1 — Reflexão Teórica — O Corpo na Mídia e na Rede

Análise crítica coletiva de imagens e vídeos de propagandas esportivas e redes sociais: que corpos são representados? Que padrões estéticos são construídos? Como essas representações afetam a participação dos estudantes?

 PERGUNTA DISPARADORA

"Seus alunos consomem conteúdo de fitness e cultura esportiva nas redes por horas diárias. Como você transforma esse consumo passivo em leitura crítica da mídia? Ou ignora essa realidade e insiste em um modelo de Educação Física pré-digital?"

 MOMENTO 2 — Vivência Corporal — Criando Narrativas Corporais Contra-hegemônicas

Os participantes, em grupos, criam vídeos curtos (30 a 60 segundos) com seus smartphones que representem práticas corporais diversas, inclusivas e contra-hegemônicas.

 VIVÊNCIA NA QUADRA

A criação de narrativas visuais contra-hegemônicas é, em si, um ato político de resistência. Esta vivência transforma o smartphone — frequentemente visto como distração — em ferramenta de letramento crítico e produção cultural emancipatória.

 MOMENTO 3 — Ateliê de Práxis — Unidade Didática sobre Mídia e Corpo

Cada participante elabora uma unidade didática (3 a 5 aulas) que utilize a análise crítica da mídia esportiva como ponto de partida, articulando-a com as habilidades do CRMG para o Ensino Médio.

**ENCONTRO
09****Avaliação Emancipadora na Educação Física****Carga
4h** **OBJETIVO DO ENCONTRO**

Desenvolver instrumentos e critérios de avaliação emancipadora que superem a lógica meritocrática e tecnicista, reconhecendo o desenvolvimento integral dos(as) estudantes em suas dimensões cognitiva, afetiva, social e corporal.

 ALINHAMENTO BNCC / CRMG

BNCC — Competência Geral 7 (argumentação, autoconhecimento e autocuidado). CRMG — Princípios avaliativos: avaliação como processo formativo, contínuo e dialógico, articulada ao projeto de vida do(a) estudante.

 MOMENTO 1 — Reflexão Teórica — Avaliação como Ato Político

Texto-base: Freire (Pedagogia da Autonomia, 1996) — avaliação dialógica; Darido (Educação Física na escola, 2005) — modelos avaliativos em Educação Física.

 PERGUNTA DISPARADORA

"Sua avaliação premia os corpos que já chegaram à escola com vantagem? Ou ela consegue reconhecer o percurso de quem partiu de um ponto diferente? Uma avaliação que mede apenas o produto final é uma avaliação — ou uma confirmação de desigualdades?"

Exposição dialogada: crítica à avaliação por aptidão física como instrumento de exclusão; modelos de avaliação emancipadora (portfólio, autoavaliação, coavaliação).

 MOMENTO 2 — Vivência Corporal — Avaliando com Outro Olhar

Os participantes vivenciam um circuito de habilidades diversificadas e, em seguida, são convidados a avaliá-lo de três perspectivas: meritocrática (quem foi melhor?), processual (quem evoluiu?) e emancipadora (quem se reconheceu na atividade?).

 VIVÊNCIA NA QUADRA

A experiência de ser avaliado de formas diferentes transforma a compreensão abstrata dos modelos avaliativos em algo visceral e politicamente concreto. Após essa vivência, os participantes articulam, com precisão experiencial, por que a avaliação emancipadora importa.

 MOMENTO 3 — Ateliê de Práxis — Construindo Meu Instrumento Emancipador

Cada participante constrói um instrumento de avaliação emancipadora adaptado ao seu contexto: rubricas dialógicas, portfólios corporais, fichas de autoavaliação com perguntas reflexivas.

Troca entre pares: revisão crítica dos instrumentos elaborados.

ENCONTRO 10	Socialização das Práticas e Pacto Formativo	Carga 4h
------------------------------	--	---------------------------

OBJETIVO DO ENCONTRO

Socializar as produções pedagógicas desenvolvidas ao longo da formação, celebrar os percursos individuais e coletivos, construir um pacto formativo de compromisso com a práxis emancipadora e avaliar o processo formativo de forma dialógica.

ALINHAMENTO BNCC / CRMG

BNCC — Competência Geral 10 (responsabilidade, cidadania e protagonismo social).
CRMG — Dimensão "Formação Integral": síntese e compromisso com o projeto pedagógico transformador.

MOMENTO 1 — Reflexão Teórica — Da Formação à Práxis Permanente

Texto-base: Giroux (Os professores como intelectuais, 1997); Freire (Pedagogia da Autonomia, 1996) — inacabamento e aprendizagem contínua.

PERGUNTA DISPARADORA

"O que mudou em você ao longo desses dez encontros? Não nos seus planos de aula — em você. Em como você vê seus alunos. Em como você vê a quadra. Em como você vê sua própria função política dentro da escola pública."

Roda de encerramento: cada participante compartilha um aprendizado transformador e um compromisso concreto que assume para sua prática.

MOMENTO 2 — Vivência Corporal — A Quadra que sonhamos

Dinâmica de encerramento: os participantes, em círculo na quadra, constroem coletivamente uma "coreografia da escola que queremos". Cada um contribui com um elemento que representa sua visão de uma Educação Física emancipadora.

VIVÊNCIA NA QUADRA

Esta vivência final é, ela mesma, um ato pedagógico emancipador: construída coletivamente, sem coreógrafo imposto, com a contribuição igualitária de cada corpo presente. Ela materializa, no gesto e no movimento, tudo o que foi discutido e sentido ao longo dos dez encontros.

MOMENTO 3 — Ateliê de Práxis — Pacto Formativo Coletivo e Plano de Intervenção

Cada participante apresenta em 5 minutos seu Plano de Intervenção Pedagógica Individual: projeto concreto de transformação da prática, com objetivos, estratégias, cronograma e indicadores de avaliação.

Construção coletiva do Pacto Formativo — documento de compromissos mútuos de continuidade da práxis crítica.

Avaliação dialógica da formação: instrumento aberto de avaliação do processo formativo.

5 IMPACTOS ESPERADOS DA FORMAÇÃO

5.1 Na Subjetividade Docente

Espera-se que, ao final do processo formativo, os(as) professores(as) participantes tenham desenvolvido uma postura reflexiva e crítica em relação às suas próprias práticas pedagógicas — reconhecendo-se como sujeitos políticos cuja atuação cotidiana tem implicações diretas na construção das identidades e das oportunidades de seus(suas) estudantes. Essa transformação subjetiva é, na perspectiva freiriana, o ponto de partida de qualquer mudança pedagógica duradoura.

5.2 Na Gestão das Aulas de Educação Física

No plano prático, espera-se que os(as) docentes incorporem sistematicamente dispositivos como a escuta sensível, a cartografia dos corpos, as paradas pedagógicas, as rodas de conversa temáticas e o planejamento participativo em sua rotina pedagógica. Essas ferramentas são dimensões de uma práxis integrada que reconhece a quadra como território de disputa simbólica e atua intencionalmente para democratizá-lo.

5.3 Na Inclusão e no Reconhecimento dos(as) Estudantes

Espera-se que a transformação da prática docente produza efeitos diretos e mensuráveis na experiência escolar dos(as) adolescentes em situação de vulnerabilidade: maior participação nas aulas, maior pertencimento ao espaço escolar, reconhecimento de suas práticas culturais como saberes legítimos e, conseqüentemente, fortalecimento da autoestima e da identidade.

5.4 No Clima Escolar e na Cultura Pedagógica

A médio e a longo prazo, espera-se que a formação continuada contribua para a construção de uma cultura pedagógica mais democrática e colaborativa nas escolas participantes — onde o diálogo entre professores(as) sobre as práticas de ensino seja sistemático, onde os saberes dos(as) estudantes sejam reconhecidos como ponto de partida curricular e onde a diversidade seja celebrada como riqueza pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Proposta de Processo Formativo Docente não é um produto acabado. Ela é, coerentemente com os princípios que a sustentam, um ponto de partida para o diálogo — um dispositivo aberto que precisa ser feito, questionado e enriquecido a partir das realidades concretas de cada escola, de cada grupo de professores(as) e de cada território em que for implementado.

A formação continuada, quando concebida de forma verdadeiramente crítica, é um ato de resistência política. Resistência contra a burocratização da docência, contra a redução do(a) professor(a) a um executor de currículos impostos de fora, contra a naturalização das desigualdades que atravessam a escola pública. Ao convocar o(a) docente a se constituir como intelectual transformador(a), esta proposta afirma que a educação pública brasileira merece professores(as) que acreditam em sua função política.

A esperança, aqui, não é ingenuidade. É, como nos ensina Paulo Freire, uma necessidade ontológica do ser humano em processo de humanização. É a convicção de que a quadra pode ser, sim, um território de liberdade — desde que o(a) professor(a) que a habita tenha a coragem de ocupá-la como sujeito político, disposto(a) a questionar, a escutar e a construir, junto com seus alunos, uma Educação Física que realmente pertença a todos os corpos.



SÍNTESE POLÍTICA DA PROPOSTA

Corpos que falam precisam de professores que escutam. Quadras que libertam precisam de docentes que recusam a neutralidade pedagógica. Esta formação é um convite — e um compromisso — com essa recusa.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CONNELL, Raewyn W. **Schools and social justice**. Philadelphia: Temple University Press, 1993.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40–52, set./dez. 2003.
- DORNELAS, Priscila Siqueira. **Gênero, corpo e educação física: fronteiras simbólicas e práticas pedagógicas na escola**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Física) – UNICAMP, Campinas, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: Ensino Médio**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2022. Disponível em: <https://curriculo.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71–94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WELLER, Wivian. **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília, DF: MEC/Secad: Editora UNB, 2005.