WILLIAM FERREIRA DOS SANTOS

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a evolução da Educação Física escolar no Brasil e suas principais concepções pedagógicas, evidenciando como cada período histórico refletiu ideologias e práticas distintas. A pesquisa baseia-se em autores como Paulo Freire, Mauro Betti, Vitor Marinho de Oliveira, Bracht, Kunz, Saviani, Libâneo e Kishimoto, além de documentos oficiais como a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo. Utiliza-se uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com foco reflexivo e crítico. Os resultados indicam que a Educação Física, ao longo do tempo, deixou de ser meramente biológica e tecnicista para assumir um papel formativo e cultural, voltado ao desenvolvimento integral do sujeito.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; História; Pedagogia; Concepções; Escola.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física, enquanto componente curricular, tem passado por profundas transformações desde sua inserção no contexto escolar brasileiro. De uma prática inicialmente voltada à preparação militar e à formação do corpo disciplinado, ela evoluiu para um campo de conhecimento que compreende o movimento humano como fenômeno cultural, social e histórico.

Segundo Betti (1991), a trajetória da Educação Física no Brasil reflete as mudanças políticas, econômicas e sociais do país, além de expressar diferentes concepções pedagógicas que dialogam com a evolução da educação em geral. Assim, compreender essa trajetória é compreender também a própria história da educação brasileira.

Este artigo propõe-se a analisar o processo de evolução da Educação Física escolar e suas concepções pedagógicas, desde as influências tradicionais até as abordagens contemporâneas fundamentadas em perspectivas críticas, construtivistas e culturais.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO

A história da Educação Física no Brasil se confunde com o próprio processo de formação da escola moderna. Desde o período imperial, as práticas corporais foram utilizadas como instrumentos de controle social e de construção de uma identidade nacional. No século XIX, sob forte influência europeia especialmente da França, Alemanha e Suécia, o movimento corporal passou a ser visto como elemento essencial para o fortalecimento físico, moral e cívico do indivíduo.

De acordo com Oliveira (1994), os métodos ginásticos europeus (como o sueco de Ling e o alemão de Jahn) foram introduzidos nas escolas brasileiras com o intuito de "educar o corpo" e promover a ordem e a disciplina. A ginástica escolar tinha um caráter prescritivo, voltado à correção postural e à prevenção de doenças. A ideia de corpo saudável estava atrelada ao ideal de cidadão produtivo e obediente, dentro de um contexto de modernização e urbanização incipiente.

Com a Proclamação da República (1889), a Educação Física foi oficialmente incorporada aos currículos escolares, inicialmente com objetivos higiênicos e militaristas. A preocupação com a saúde pública, o combate às epidemias e a necessidade de formar corpos aptos ao trabalho e à defesa nacional sustentaram sua presença nas escolas. Conforme Betti (1991), "a Educação Física servia mais ao Estado do que ao indivíduo, pois buscava adequar o corpo às exigências da sociedade produtiva".

Essa fase é marcada pela concepção tradicional, em que o corpo é compreendido como objeto de adestramento. A escola assume o papel de "moldar corpos e mentes", reforçando valores como obediência, disciplina e patriotismo. O ensino das atividades físicas era centrado no professor, que conduzia os alunos por meio de ordens e comandos, sem espaço para diálogo ou reflexão. Essa herança autoritária ainda pode ser observada em

muitas práticas escolares contemporâneas, especialmente em aulas rigidamente padronizadas.

Durante o Estado Novo (1937–1945), sob o governo de Getúlio Vargas, a Educação Física assumiu papel central na formação do "novo cidadão brasileiro". O nacionalismo e a ideologia de unidade fortaleceram a ideia de que a escola deveria preparar física e moralmente a juventude. As aulas passaram a exaltar valores de civismo, obediência e amor à pátria. Segundo Bracht (2005), "o corpo passou a ser instrumento de construção da nação, devendo expressar força, disciplina e homogeneidade".

Nesse período, o esporte começou a ganhar espaço nas escolas, mas ainda com um enfoque formativo e moralizador. O movimento era considerado uma ferramenta para fortalecer a coletividade e evitar o "ocioso", visto como ameaça à ordem. O professor era o mediador da moral e da conduta, reforçando um modelo autoritário e hierarquizado de ensino.

A partir da década de 1950, com o crescimento urbano e industrial, a Educação Física passou a se associar ao ideal de rendimento e eficiência. O corpo produtivo substituiu o corpo patriótico. Essa mudança se consolidou durante as décadas de 1960 e 1970, quando o regime militar (1964–1985) adotou uma visão tecnicista e esportivista da Educação Física.

O ensino passou a priorizar a performance, a medição de resultados e o treinamento. Avaliações eram realizadas com base em índices físicos e motores, desconsiderando as diferenças individuais. O esporte escolar se tornou modelo pedagógico dominante, servindo como vitrine do sucesso do governo e como instrumento de propaganda política. O lema "ordem e progresso" também se manifestava no corpo, agora controlado pela lógica da produtividade.

Saviani (1991) destaca que o tecnicismo educacional "reduz a educação a um processo de treinamento", no qual o aluno é tratado como executante e o professor como aplicador de técnicas. Essa lógica afastou a Educação Física de seu papel formativo e crítico, privilegiando resultados em detrimento da reflexão sobre o significado das práticas corporais.

Ao mesmo tempo, a influência norte-americana se fez presente com a introdução da "Cinesiologia" e das "Ciências do Movimento Humano", reforçando o caráter biológico e fisiológico da área. A prática docente foi pautada em manuais técnicos e programas padronizados, voltados à eficiência e ao rendimento físico. Como aponta Darido e Rangel (2005), "o aluno deixou de ser sujeito do movimento e passou a ser objeto de mensuração".

A partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, com o processo de redemocratização e a chegada de novas correntes pedagógicas ao Brasil, iniciou-se um movimento de crítica ao modelo tecnicista. Surgem, então, concepções que passam a compreender o corpo não apenas como máquina, mas como expressão cultural e política. A Educação Física começa a se redefinir como prática social e educativa, integrando saberes, valores e significados.

Esse movimento de renovação trouxe para o debate autores como Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Elenor Kunz, que defendiam uma prática pedagógica libertadora, crítica e emancipatória. Essa nova fase marca o início da transição da Educação Física de uma prática voltada ao corpo biológico para uma perspectiva cultural, social e histórica, uma mudança que definiria para sempre o papel da disciplina no ambiente escolar.

3. CONCEPÇÃO TRADICIONAL

A concepção tradicional é uma das mais antigas e influentes na história da Educação Física escolar no Brasil. Sua origem remonta ao modelo educacional herdado da Europa dos séculos XVIII e XIX, em que a educação tinha como finalidade principal a formação moral e o controle do comportamento humano. Fundamentada na ideia de disciplina, repetição e obediência, essa pedagogia prioriza o corpo como instrumento de controle e adestramento, reproduzindo um modelo hierárquico de ensino e aprendizagem.

Segundo Libâneo (1994), a pedagogia tradicional se caracteriza pela centralização do professor como autoridade máxima e pela passividade do aluno, que é visto como

mero receptor do conhecimento. O ensino se dá de forma transmissiva, com pouca ou nenhuma participação do estudante na construção do saber. A ênfase recai sobre o cumprimento de regras e a reprodução de comportamentos esperados, refletindo a visão de sociedade disciplinadora, como a descrita por Michel Foucault (1987) em Vigiar e Punir, onde o corpo é treinado e moldado para se tornar útil e obediente.

No contexto da Educação Física, essa concepção se manifestou de forma intensa durante o final do século XIX e início do século XX, quando as práticas corporais eram baseadas em exercícios ginásticos militarizados e comandos verbais rígidos. O professor organizava os alunos em filas, fileiras ou colunas, realizando movimentos sincronizados ao som de apitos e ordens, com foco na postura, na precisão e na uniformidade. O objetivo principal era o adestramento físico e moral, não a expressão individual ou a criatividade. Exemplo prático dessa abordagem pode ser observado nas aulas em que o professor dita os movimentos como marchar, flexionar, correr em posição ou realizar exercícios calistênicos e o aluno apenas repete mecanicamente, sem compreender o sentido da atividade. O corpo é tratado como objeto, não como sujeito do movimento. Kishimoto (1999) ressalta que esse tipo de prática "empobrece o brincar e o aprender", pois retira do aluno a possibilidade de agir, decidir e criar, elementos essenciais ao desenvolvimento humano.

Do ponto de vista histórico, a concepção tradicional teve papel relevante para institucionalizar a Educação Física nas escolas, estabelecendo metodologias, horários e conteúdos sistematizados. Entretanto, como observa Saviani (2008), esse modelo limita o desenvolvimento crítico e a autonomia dos estudantes, reduzindo a aprendizagem à memorização e o corpo à dimensão biológica e mecânica.

A partir da segunda metade do século XX, esse modelo começou a ser questionado por novas correntes pedagógicas, especialmente as inspiradas no pensamento de Paulo Freire (1987), que defendia uma educação dialógica, participativa e libertadora. Freire enfatiza que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção", o que representa uma ruptura direta com o modelo tradicional.

Apesar disso, vestígios da concepção tradicional ainda persistem em muitas práticas escolares contemporâneas, em especial nas aulas que priorizam a rigidez, a padronização e a avaliação baseada no desempenho físico. A superação dessa visão demanda a formação docente crítica e a construção de práticas pedagógicas que reconheçam o corpo como espaço de expressão, cultura e cidadania.

4. CONCEPÇÃO TECNICISTA

Durante as décadas de 1960 e 1970, especialmente no contexto da Ditadura Militar, a concepção tecnicista ganhou força no cenário educacional brasileiro. Essa abordagem concebe a Educação Física como um meio de formação de indivíduos produtivos, eficientes e competitivos, alinhada à ideologia de desenvolvimento econômico e controle social da época. O foco do ensino se desloca da disciplina moral para a otimização do desempenho e da produtividade, seguindo o modelo das ciências exatas e do esporte de rendimento.

Conforme Betti (1991), a Educação Física tecnicista "busca resultados mensuráveis, transformando o corpo em máquina de eficiência e o movimento em técnica padronizada". Nesse modelo, a prática pedagógica se aproxima de uma lógica empresarial, em que o aluno é visto como "recurso humano" e o professor como "técnico de treinamento". A dimensão humana, social e cultural é reduzida à dimensão fisiológica e biomecânica.

Durante o regime militar, o esporte foi utilizado como instrumento político e ideológico. A disciplina servia para formar jovens disciplinados, saudáveis e patrióticos, mas também para criar uma imagem de progresso e modernidade. As escolas adotavam programas de treinamento esportivo e avaliações de aptidão física padronizadas. Havia forte influência dos modelos norte-americanos de "Physical Education", centrados na mensuração do desempenho e no controle estatístico dos resultados.

Na prática pedagógica, isso se traduzia em circuitos de treinamento, testes de resistência, força e velocidade, avaliações físicas quantitativas e incentivo à competição. O professor assumia o papel de técnico ou treinador, e o sucesso era medido por tempos, distâncias ou notas obtidas em testes padronizados. A educação deixava de ser espaço de formação integral para se tornar campo de rendimento e produtividade.
Embora essa concepção tenha trazido avanços na organização e sistematização das aulas, promovendo uma certa profissionalização da área e o uso de bases científicas, ela negligenciou as dimensões afetivas, sociais e culturais do movimento humano. Como aponta Kunz (1994), "a técnica sem reflexão gera alienação e exclusão, uma vez que valoriza apenas os mais aptos e margina os que não se encaixam no padrão de eficiência".
Essa exclusão era visível nas práticas escolares, em que os alunos com menor desempenho físico eram deixados à margem das atividades ou recebiam notas inferiores, reforçando desigualdades e desmotivação. Paulo Freire (1996) adverte que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão", o que revela a necessidade de um ensino que integre técnica e humanidade.
Nos anos 1980, com o processo de redemocratização e a ascensão das pedagogias críticas, o tecnicismo começou a ser fortemente questionado. Autores como Bracht (1999) e Betti (2003) passaram a defender uma Educação Física humanista, que considere o movimento como linguagem e expressão cultural, e não apenas como desempenho físico. Esse debate abriu espaço para a concepção crítico-social dos conteúdos e para abordagens que valorizam a dimensão cultural do corpo.

5. CONCEPÇÃO LIBERTADORA

Inspirada nas ideias de Paulo Freire, a concepção libertadora propõe uma educação problematizadora e crítica, em que o aluno é sujeito ativo do processo de aprendizagem.
Freire (1987) defende que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Aplicada à Educação Física, essa concepção entende o movimento como expressão da liberdade e da cultura do povo.
Nas aulas, isso significa dialogar sobre as práticas corporais vivenciadas pelos estudantes, contextualizando-as em sua realidade. Por exemplo, trabalhar o futebol de várzea como manifestação cultural, não apenas como técnica esportiva.
Essa concepção valoriza o diálogo, a reflexão e o respeito às experiências prévias dos alunos. A Educação Física torna-se, então, um espaço de emancipação e transformação social.

6. CONCEPÇÃO CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS

A partir dos estudos de Libâneo (1994) e Betti (1991), surge a concepção crítico-social dos conteúdos, que busca unir a formação crítica à sistematização dos saberes.
Para essa abordagem, o papel da escola é socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao patrimônio cultural corporal: jogos, danças, esportes, lutas e ginásticas.
A Educação Física, nesse sentido, deve tratar o movimento humano como linguagem e cultura, e não apenas como atividade física. O professor atua como mediador, problematizando os conteúdos e promovendo o pensamento crítico.
Na prática, essa concepção se manifesta em aulas que exploram a origem dos esportes, a desigualdade de acesso, às representações midiáticas do corpo e as relações de gênero.

7. CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CRÍTICA

Desenvolvida por Dermeval Saviani (1991), a concepção histórico-crítica parte da ideia de que o conhecimento é resultado das lutas de classes e das contradições sociais.
A Educação Física, sob essa ótica, deve contribuir para a compreensão crítica da realidade e para a transformação social. O corpo é visto como produto histórico, e o movimento como linguagem política e cultural.

Saviani (2008) ressalta que a função da escola é transmitir o conhecimento científico acumulado pela humanidade, mas sempre de forma crítica e dialética. Assim, o professor precisa contextualizar o conteúdo, relacionando-o às condições sociais dos alunos.
Um exemplo prático seria discutir o acesso desigual às práticas esportivas, relacionando-as à estrutura socioeconômica do país. Essa abordagem torna a Educação Física um instrumento de conscientização e cidadania.

8. CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA

A concepção construtivista, influenciada por Jean Piaget e Henri Wallon, entende o conhecimento como resultado da interação entre sujeito e ambiente.
Na Educação Física, essa concepção valoriza a descoberta, a experimentação e a resolução de problemas motores. Kishimoto (2011) destaca que o jogo e a ludicidade são fundamentais nesse processo, pois permitem à criança construir significados a partir da ação.
Em aulas construtivistas, o professor propõe desafios motores que estimulam o raciocínio e a criatividade, como montar percursos, inventar novas regras de jogos ou transformar brincadeiras tradicionais.
Essa abordagem é amplamente aplicada nos anos iniciais da Educação Básica e está em consonância com a BNCC (2017), que defende o protagonismo infantil e o desenvolvimento integral do aluno.

9. CONCEPÇÃO PÓS-CRÍTICA

Mais recentemente, com as transformações culturais e tecnológicas, surge a concepção pós-crítica, que questiona as identidades fixas e as verdades universais.
Bracht (2005) afirma que a Educação Física deve reconhecer a pluralidade de corpos, gêneros e culturas, valorizando as diversas formas de expressão corporal.
Na prática, isso significa incluir danças urbanas, esportes alternativos e manifestações corporais das comunidades locais, respeitando a diversidade. O Currículo da Cidade de São Paulo (2020) reforça essa perspectiva, propondo uma Educação Física que dialogue com as vivências dos alunos e promova a inclusão.
Essa concepção se alinha a uma pedagogia contemporânea, voltada à cidadania, à diversidade e à valorização das múltiplas identidades.

10. EDUCAÇÃO FÍSICA, BNCC E CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Currículo da Cidade de São Paulo (2020) consolidam uma visão ampla da Educação Física escolar, compreendendo-a como área de conhecimento que articula corpo, movimento, cultura e sociedade.
Os documentos orientam o ensino a partir de seis unidades temáticas: jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura. Essa estrutura favorece o diálogo entre as diferentes concepções pedagógicas e garante o desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e motoras.
Assim, a Educação Física assume definitivamente um papel educativo, cultural e crítico, em consonância com as demandas contemporâneas da escola.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da Educação Física no Brasil revela um campo em constante transformação. De uma prática higienista e militarizada, passou a ser uma área comprometida com o desenvolvimento humano, cultural e social.
Cada concepção pedagógica contribuiu, à sua maneira, para a consolidação da área. Contudo, é a integração entre as abordagens críticas, construtivistas e culturais que possibilita uma prática docente reflexiva e significativa.
Como afirma Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essa máxima resume o desafio do professor de Educação Física: formar sujeitos autônomos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. Educação Física e Sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.
BRACHT, Valter. A Educação Física e a Crise da Modernidade. Ijuí: Unijuí, 2005. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. São Paulo: Cortez, 2011.
KUNZ, Elenor. Educação Física: Ensino e Mudança. Ijuí: Unijuí, 1994. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2008.
Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 1991. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
SÃO PAULO (Município). Currículo da Cidade: Educação Física. SME-SP, 2020. OLIVEIRA, Vitor Marinho de. Educação Física: A História que Não se Conta. Rio de Janeiro: Shape, 1994.