



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LUCAS XAVIER BRITO

**Documento Curricular da rede estadual do Tocantins: é ou não um
“lugar” para a Educação Física crítica?**

BRASILIA

2025

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Doutorado em Educação Física

LUCAS XAVIER BRITO

**Documento Curricular da rede estadual do Tocantins: é ou não um
“lugar” para a Educação Física crítica?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Linha de Pesquisa Aspectos Socioculturais, Educacionais e de Promoção da Saúde das Práticas Corporais com o tema Educação Física Escolar.

Orientador: Doutor Jonatas Maia da Costa

BRASÍLIA

2025

LUCAS XAVIER BRITO

**Documento Curricular da rede estadual do Tocantins: é ou não um
“lugar” para a Educação Física crítica?**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Linha de Pesquisa Aspectos Socioculturais, Educacionais e de Promoção da Saúde das Práticas Corporais com o tema Educação Física Escolar.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa – Presidente da banca
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Pedro Fernando Avalone Athayde - Membro Titular do Programa
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Roberto Liao Junior – Membro externo ao Programa
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Prof. Dra. Erika da Silva Maciel – Membro externo ao Programa
Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro – Membro Suplente
Universidade de Brasília

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese à minha maior inspiração: minha mãe, Núbia Xavier. Enquanto esteve nesse plano lutou com todas suas forças para nos tirar da condição de pobreza. Resistiu a todas às imposições postas por um mundo capitalista, conservador e devorador de sonhos, para que nós, seus filhos, pudéssemos estudar e também lutar contra as mazelas daquele tempo.

Mãe, deu certo, consegui...sua bravura me inspirou e hoje estou aqui ainda lutando, mas convicto que parte da batalha foi vencida, e se foi possível vencer, devo a Senhora. Obrigado e sempre continuarei me Inspirando na minha GUERREIRA!

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer meu parceiro de vida, Beto Rocha, por ter conseguido lidar com minhas frustrações, exigências, mas principalmente por ser tão inspirador para mim. Com você me habituei a trazer para meu dia-a-dia a constantes análises da conjuntura política no Brasil e no mundo e a fazer isso com esperanças. Foi incrível viver parte dessa jornada ao seu lado.

Obrigado aos meus irmãos e sobrinhos por terem compreendido minhas ausências ao longo do processo do doutoramento.

Não poderia deixar de agradecer à minha nova família em João Pessoa: Dona Magdalena e Seu Beto por terem me acolhido num momento tão difícil da minha vida. Serei eternamente grato!

Agradeço todos os professores do PPGEF/UnB por terem contribuído nesse complexo e solitário processo de estudos, em especial ao professor Marcelo Húngaro que foi determinante nas minhas escolhas teóricas.

Encerro meus agradecimentos ao Jonatas, meu orientador e exemplo de gentileza, acolhimento e incentivo. Já no processo de seleção foi capaz de compreender meus anseios e angústia em relação às minhas lacunas formativas. Obrigado pelas oportunidades, pela paciência e por toda a gentileza em que fui tratado ao longo desses anos. Tudo só foi possível pelas pontes que me ajudou a construir. Eternamente Grato!

"O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação". (SAVIANI, D. Escola e democracia, 1983).

"O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo/ Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, linguístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da "realidade" e não a sua totalidade". (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCT – Documento Curricular do Tocantins

EF – Educação Física

PCS – Perspectiva Crítico-Superadora

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

UFT – Universidade Federal do Tocantins

TO – Tocantins

RESUMO

Esta investigação está vinculada a Linha de Pesquisa Aspectos Socioculturais, Educacionais e de Promoção da Saúde das Práticas Corporais com o tema Educação Física Escolar, é fundamentada por estudos e teóricos da educação, da filosofia e da Educação Física, tendo o campo do currículo da Educação Física como fenômeno a ser compreendido. Terá como objeto de estudo “a investigação do Documento Curricular”, o que possibilitou que elaborássemos a seguinte pergunta de pesquisa: “Em tempos de teorias curriculares e educacionais conservadoras, quais são as filiações teórico-ideológicas que fundamentaram o referencial curricular do ensino fundamental do Tocantins? Para tal anunciamos os objetivos que tentaremos atingir, geral: Analisar as Diretrizes Curriculares da Educação Física para a rede estadual de educação do estado do Tocantins, a fim de compreender o arcabouço teórico que fundamentou a construção do referencial curricular. E a partir dele, anunciamos os objetivos específicos 1) Compreender as distintas construções conceituais no campo do currículo que influenciaram a educação brasileira; 2) - Identificar quando e como os campos teóricos das teorias críticas do currículo/educação, em especial a Pedagogia Histórico-Crítico, influenciaram a organização curricular na Educação Física; 3) Interpretar a ideologia ou ideologias que estão contidas na proposta a partir da análise dos seus componentes: habilidades objetos de conhecimento e sugestões pedagógicas; 4) Investigar no Currículo Mínimo de Educação Física da rede estadual do Tocantins evidências de aproximação com as proposições da Perspectiva Crítico-Superadora. Os “fundamentos metodológicos” da pesquisa se baseiam na abordagem qualitativa, do tipo documental e alicerçado nos princípios do materialismo histórico-dialético. O estudo se propõe a construir uma discussão que permeia o campo do currículo, desvelando seus aspectos sócio-históricos, premissas teóricas, renomados autores que foram capazes de influenciar a organização curricular da Educação Física, apresentando modelos que se destacaram na escolarização brasileira, além de discutir a proposta curricular do estado do Tocantins

Palavras-chave: Currículo, Educação Física, Materialismo Histórico-Dialético

ABSTRACT

This investigation is linked to the Sociocultural, Educational and Health Promotion Aspects of Body Practices Research Line with the theme of School Physical Education, it is based on studies and theorists of education, philosophy and Physical Education, with the field of Physical Education curriculum as a phenomenon to be understood. Its object of study will be “the investigation of the Curricular Document”, which allowed us to elaborate the following research question: “In times of conservative curricular and educational theories, what are the theoretical-ideological affiliations that founded the curricular framework of elementary education in Tocantins? o this end, we announce the general objectives that we will try to achieve: Analyze the Physical Education Curricular Guidelines for the state education network in the state of Tocantins, in order to understand the theoretical framework that supported the construction of the curricular framework. And from there, we announce the specific objectives 1) Understand the different conceptual constructions in the field of curriculum that influenced Brazilian education; 2) - Identify when and how the theoretical fields of critical curriculum/education theories, especially Historical-Critical Pedagogy, influenced the curricular organization in Physical Education; 3) Interpret the ideology or ideologies that are contained in the proposal based on the analysis of its components: skills, objects of knowledge and pedagogical suggestions; 4) Investigate in the Minimum Physical Education Curriculum of the Tocantins state network evidence of approximation with the propositions of the Critical-Overcoming Perspective. The “methodological foundations” of the research are based on a qualitative, documentary-type approach and based on the principles of historical-dialectical materialism. The study proposes to build a discussion that permeates the field of curriculum, revealing its socio-historical aspects, theoretical premises, renowned authors who were able to influence the curricular organization of Physical Education, presenting models that stood out in Brazilian schooling, in addition to discussing the curricular proposal of the state of Tocantins

Keywords: Curriculum, Physical Education, Historical-Dialectical Materialism

Sumário

MEMORIAL	12
INTRODUÇÃO.....	16
CARTOGRAFIA DA PESQUISA	21
Delimitação do Objeto.....	21
Problema Orientador da Investigação	21
Objetivos	21
Justificativa e relevância do estudo.....	22
O MÉTODO E A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	23
1 - UM CAMINHAR PELOS ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DO CAMPO CURRICULAR	31
Principais Teorias do Currículo.....	38
Concepção de Currículo à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica	42
A Educação Física e as Discussões Sobre Currículo	47
A Crítica ao Currículo Multicultural e Apostas Curriculares Emancipatórias	51
2 - A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM FAROL PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA NO BRASIL	57
Fundamentos Filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica.....	61
A Formação do Sujeito na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.....	72
3 - PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA: A BUSCA POR UMA FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	76
Pressupostos filosóficos e fundamentos teórico-metodológicos da Perspectiva Crítico-Superadora	80
Estrutura metodológica da aula fundamentada pela perspectiva crítico-superadora.....	83
Relação com a Pedagogia Histórico-Crítica e implicações para a Educação Física escolar.....	87
Contribuições do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” para a sistematização da Perspectiva Crítico-Superadora.....	90
Perspectiva crítico-superadora como resistência à lógica neoliberal e ao currículo por competências	93
4 - O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PEDAGOGIAS DAS COMPETÊNCIAS: EMERGÊNCIA HISTÓRICA DAS PROPOSTAS DE RAIZ CONSERVADORA.....	97

Fundamentos filosóficos e político-ideológicos das pedagogias das competências.....	100
A Base Nacional Comum Curricular e os fundamentos conservadores no currículo escolar brasileiro	103
Impactos das pedagogias das competências na Educação Física escolar	107
5 – Documento Curricular do Tocantins: entre neutralidade e funcionalismo	
.....	115
A Influência da Ideologia Neoliberal e do Paradigma do “Aprender a Aprender”.....	125
Ausência das Pedagogias Críticas: Um Currículo à Margem da Emancipação	130
Implicações para a Educação Física Escolar: Desafios e Resistências	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERENCIAS	147

MEMORIAL

A escola sempre foi meu refúgio, era nela, quando criança e adolescente que conseguia conversar com o mundo. Boa parte do ensino fundamental cursei em instituições localizadas nas zonas rurais dos municípios onde morei. Essas escolas na sua maioria eram deficitárias em relação à estrutura física, a materiais pedagógicos e até alimentação. Inúmeras vezes, para não dizer quase sempre, não havia merenda. Mesmo com essa precariedade toda, era dentro dos muros da escola que eu conseguia manifestar o que só consegui entender depois de adulto: era um aluno criativo, cheio de imaginação, apaixonado por leituras.

Em todas essas instituições escolares pude perceber a dificuldade que meus professores passavam, desde falta de materiais pedagógicos para exercerem sua prática decente, mas principalmente a falta de dignidade humana que havia para com eles. Em uma dessas escolas, na zona rural de Patos de Minas, numa comunidade, ou como chamamos por lá, de arraial, (Arraial dos Afonsos), nossas professoras, três para ser bem exato (elas trabalhavam com turmas multisserieadas), andavam 10 km de um posto de gasolina, onde elas iam de carona, até a humilde casinha que servia de escola. Alguns alunos, entre eles minha irmã e eu, tínhamos tanta pena dessas professoras que íamos encontrar com elas ao longo da estrada de terra e bastante empoeirada para que pudéssemos minimizar os enormes sacrifícios que essas mulheres faziam para ajudar na nossa formação.

Essa relação com minhas professoras nos primeiros anos do ensino fundamental foi decisiva para que eu pudesse SONHAR em ser professor. Sou de uma família humilde, filho de uma dona de casa e de um vaqueiro que lutaram muito para nos dar o mínimo para que conseguíssemos construir nossas vidas de forma digna. Não consigo dizer como e nem através de que, mas já nos anos iniciais do ensino fundamental, naquela época, chamado de 1º Grau, eu já entendia superficialmente onde socialmente minha família estava alocada e com a ajuda da minha mãe percebia que estudar era meu único caminho para sair daquela condição permeada de mazelas. Hoje estudando o conjunto de trabalhos do Demeval Saviani entendo que ingenuamente e infantilmente, era do saber elaborado que eu pensava, era ele que eu acreditava que poderia me ajudar a galgar caminhos mais distantes. E esse foi meu lema: “estude o máximo que puder”. Foi inspirando nisso que lutei bravamente para sair dos estudos nas escolas da zona rural e ir navegar por escolas

na zona urbana do município de Patos de Minas. Eram nítidas minhas lacunas formativas, me desesperava por elas, mas também me dedicava exaustivamente para me livrar delas. O choque de realidade se deu quando iniciei o ensino médio em uma escola da rede estadual do referido município, tive que remar muito para conseguir acompanhar meus novos colegas, em especial na área de exatas. Porém, foi uma professora de história, figura que amedrontava meus colegas que conseguiu perceber meu suposto potencial e dedicação. Essa distinta professora marxista me inspirando dia-a-dia me ajudou a encontrar os caminhos para a minha emancipação. E foi nesse processo que ao final da segunda série do ensino médio, numa seleção promovida pelo Rotary Club com todos os melhores alunos de todas as escolas públicas de Patos, acabo ganhando uma bolsa integral para estudar no Colégio Marista, e lá finalizar o ensino médio. Eram chocantes as diferenças de classes sociais: eu um menino que mal tinha um tênis para calçar, estudando na mesma sala com filhos dos homens mais ricos da região. E sabe o que aconteceu? Me destaquei, em especial na área que era apaixonado: as ciências humanas. Esse destaque me rendeu prêmios de melhor aluno, tão amplamente divulgado pela escola, ainda mais porque a escola tinha que se autoproclamar, porque estava fazendo caridade com um menino pobre. Me recordo de um episódio marcante: como me adaptei relativamente bem com meus novos colegas burgueses, uma colega filha de um banqueiro da região, me convidou para ir almoçar na casa dela, com seus pais, numa mesa repleta de comidas que nunca tinha visto. Mas para meu espanto, o assunto daquele almoço não era sobre comidas chiques ou como estavam as aulas no Colégio Marista e sim a eleição presidencial Lula x José Serra. O pai ouvira dizer pela boca da filha que eu falava pelos corredores do Colégio Marista que o Lula era a melhor opção para nosso país no pleito daquele ano. O distinto senhor, banqueiro e empresário, queria saber porque eu tinha aquela posição e eu sem titubear respondi: porque me vejo nele, sou pobre como ele foi e acredito que ele pode ajudar pessoas como eu. Ele não me questionou, me deu parabéns, me chamou de “rapaz inteligente” e pediu que ajudasse a filha dele a ser uma boa aluna, sorri e segui meu caminho.

No ano seguinte à primeira vitória do presidente Lula, ainda sem auxílios para alunos de baixa renda, que seriam criados pelo recém empossado governo pestista, entrei na universidade. Uma instituição particular, destinada a quem pudesse pagar as mensalidades muito caras, o que não era meu caso, mas tive bastante ajuda

financeira de parentes para adentrar na universidade. Entrei na primeira turma do recém criado curso de Educação Física, sem condições financeiras nem para me manter na cidade, haja visto que minha mãe ainda morava em uma fazenda da região.

O meu processo de formação de professor nessa universidade foi norteado por um currículo conflituoso, onde a Educação Física tentava se entender enquanto área. Éramos uma licenciatura, mas pouco nos aproximávamos da escola e nunca fomos iniciados na pesquisa. A minha trajetória pela escola pública, em especial da zona rural, e todos os conflitos que tive dentro dela, me fizeram aproximaram dos professores que de alguma maneira percebiam meus esforços para mudar de vida.

No início do último semestre, depois de convencido por um amigo do curso de farmácia a fazer um concurso na longínqua capital do Tocantins, sou aprovado e preciso acelerar meus estudos para tomar posse. Assim, em janeiro de 2006, inicio minha trajetória como professor de Educação Física.

Iniciei minha carreira docente em uma escola localizada na região norte de Palmas, conhecida como Vila União e também por ser uma localidade repleta de vulnerabilidades sociais. Foi nessa escola que tive contato com alunos que somente iam para escola para se alimentar, por que era a única alimentação que teriam por 24 horas. Essas difíceis condições dos meus alunos e da comunidade escolar, me fizeram dar os primeiros passos rumo às perspectivas teórico-metodológicas que hoje acredito. Mesmo que naquela época não tivesse muita noção do que realmente buscava enquanto professor, mas as questões sociais já me despertavam interesse, porque também havia passado por aquilo tudo quando eu era aluno.

Depois dessa escola, fui aprovado numa seleção interna da rede municipal de Palmas para fazer parte do quadro de professores da primeira escola de tempo integral da referida rede e foi nesse ambiente que muitas das minhas vendas foram retiradas. Começava ali a me indagar sobre muitas decisões tomadas por mim. Mesmo sendo um professor dedicado e responsável, sentia que me faltava algo, mas não conseguia descobrir o que era. O que só foi possível compreender no mestrado.

Fui aprovado no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins, e já na minha primeira disciplina que cursei com a Dra. Carmén Artioli, entendi que era preciso desconstruir para me reconstruir. Me faltava compreensão sobre os compromissos sócio-políticos do ser professor, me era ausente o que considero hoje primordial: uma real consciência de classe. Costumo dizer que o

mestrado me despertou e foi ali que entendi as sérias lacunas formativas que tinha enquanto docente.

Nem havia finalizado o mestrado e fui aprovado como docente do curso de Educação Física que acabara de ser criado na UFT. Para lá fui levar e compartilhar minhas experiências na educação básica. Já um pouco mais maduro e consciente das minhas fragilidades teóricas em determinadas áreas que eram importantes para mim, decido buscar o doutorado. E foi com mais um lema que iniciei essa busca: “é necessário sanar minhas lacunas formativas”. Comecei a buscar pelo Brasil programas e professores que pesquisassem a escola e seus sujeitos. Encontrei na Universidade de Brasília e no professor Jonatas a possibilidade de conseguir tal feito. Dessa maneira fui aprovado no Programa de Pós-graduação em Educação Física, iniciando as aulas em janeiro de 2022. Foi num contexto de pandemia e aulas online que tive contato com o professor Marcelo Hungaro, o que me fez entender que tinha tomado a decisão certa e que, pelo menos parte das lacunas seriam preenchidas. Com todo o repertório do professor Marcelo e do Jonatas comecei a entender qual era o caminho que queria seguir na Educação Física. O Lucas doutorando se conectou com o menino lá escola do campo de Patos de Minas e compreendeu qual o tipo de educação e Educação Física me interessava e me dedicaria a partir de então. Ao longo do doutoramento me aproximei das discussões apontadas pelo marxismo, pela pedagogia histórico-crítica e pela perspectiva crítico-superadora, e percebi que são nos debates sobre lutas de classe, trabalho, emancipação humana que o Lucas, menino frágil do ensino fundamental das escolas do campo queria chegar...e cheguei!

Hoje consigo claramente compreender que minhas tão destacas lacunas formativas ainda existem, talvez tenha até conseguido diminuí-las, mas o que me deixa tranquilo e feliz é que estou consciente do caminho (teórico e metodológico) que tenho que seguir para processualmente consegui saná-las!

INTRODUÇÃO

Compreender as discussões acerca das políticas curriculares na atualidade exige um afastamento de leituras ingênuas e descontextualizadas sobre os processos que conformam a construção, circulação e implementação do currículo escolar.

Como destacam Saviani (2011) e Silva (2013), o currículo não pode ser entendido como um conjunto neutro de conteúdos, mas como um artefato social e historicamente produzido, atravessado por disputas ideológicas, políticas e culturais que definem quais saberes são legitimados, quais são silenciados e quais finalidades educativas são priorizadas. Dessa forma, ao analisarmos políticas curriculares, torna-se imprescindível considerar os condicionantes históricos, sociais e econômicos que orientam essas escolhas, pois são eles que moldam a compreensão de educação materializada nas políticas públicas e nos documentos oficiais.

No campo da Educação Física escolar, tais disputas tornam-se ainda mais evidentes. Historicamente tratada como área voltada ao desenvolvimento corporal e à aptidão física, a disciplina foi, por muito tempo, marcada por práticas desprovidas de reflexão crítica e por uma perspectiva funcionalista ligada à reprodução de modelos biomédicos.

Segundo Souza Júnior (2021), somente a partir da incorporação de debates oriundos das teorias críticas do currículo é que a Educação Física passou a questionar sua neutralidade sociopolítica, compreendendo-se como um campo que produz conhecimentos, interpreta culturas e tematiza práticas corporais de modo historicamente situado. Autores como Malacarne e Malachen (2017) reforçam que, ao assumir esse deslocamento teórico, a área precisa também revisitar suas formas de organização curricular, reconhecendo a escola como espaço de produção de sentidos sobre o corpo e a cultura.

Nesse movimento, o debate curricular ganha ainda mais relevância diante da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja emergência alterou significativamente o cenário educacional brasileiro. Diversos autores têm problematizado a BNCC como um documento prescritivo, centralizador e alinhado a interesses gerenciais e padronizados da educação, reduzindo a autonomia docente e enfraquecendo perspectivas críticas de formação (Macedo, 2019; Silva, 2018). Além disso, pesquisas recentes apontam que a BNCC não contribuiu de maneira

efetiva para o cumprimento de metas estruturantes do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), especialmente aquelas relacionadas à valorização docente, melhoria do aprendizado e garantia da equidade educacional. Planos estaduais de educação, como destacam Dourado e Oliveira (2020), também não encontraram na BNCC apoio suficiente para consolidar metas locais, uma vez que o documento reforça um currículo mínimo nacional que pouco dialoga com especificidades regionais e culturais.

É nesse cenário que se insere o presente trabalho, cuja temática central é o currículo da Educação Física, com análise do documento curricular da rede estadual do Tocantins (TO). Ao investigar suas manifestações explícitas — e sobretudo as implícitas — busca-se compreender como esse currículo se articula a debates contemporâneos do campo, às influências da BNCC, e às tensões presentes nas políticas educacionais nacionais e estaduais.

Vinculado à Linha de Pesquisa “Aspectos Socioculturais, Educacionais e de Promoção da Saúde das Práticas Corporais”, este estudo fundamenta-se em autores da filosofia, educação e Educação Física, visando interpretar como tais políticas curriculares moldam os saberes da área e quais sentidos são atribuídos às práticas corporais no contexto escolar. Assim, esta introdução situa a temática geral que será aprofundada nos capítulos posteriores, ressaltando os debates estruturantes do campo do currículo, os impactos e problemas gerados pela BNCC e os limites de sua implementação para o cumprimento das metas do PNE e dos planos estaduais de educação.

Diante desse panorama, torna-se necessário reconhecer que as políticas curriculares não emergem de forma isolada, mas são resultado de processos complexos de negociação entre diferentes grupos sociais que disputam projetos de sociedade. Apple (2006) enfatiza que o currículo oficial é sempre expressão de hegemonias construídas politicamente, e não apenas um produto técnico. Assim, compreender o currículo significa também analisar quem detém o poder de decidir o que deve ser ensinado, quais vozes são priorizadas e quais perspectivas são excluídas. No caso da educação brasileira, a centralização normativa intensificada nas últimas décadas reforça essas tensões ao estabelecer padrões nacionais que nem sempre dialogam com realidades locais, aprofundando desigualdades e limitando práticas pedagógicas críticas.

Nesse contexto, a Educação Física evidencia de maneira singular essas disputas, especialmente por se tratar de um componente curricular historicamente associado ao corpo, à performance e à normatização de condutas. Como aponta Souza Júnior (2001), a área sempre esteve atravessada por discursos que ora reforçam ideais de rendimento e produtividade, ora sustentam práticas de higienização e disciplina dos corpos. A presença desses discursos no currículo escolar demonstra que o ensino da Educação Física não se restringe ao movimento corporal, mas envolve a produção de valores, identidades e modos de existência. Por isso, revisitar os documentos curriculares é tarefa essencial para identificar quais concepções de corpo e cultura são privilegiadas.

Além disso, a intensificação das reformas educacionais no Brasil nas últimas décadas tem aprofundado a influência de organismos internacionais, indicadores de desempenho e políticas de responsabilização docente. Ball (2012) argumenta que tais políticas configuram um novo gerencialismo que redefine o papel da escola, afastando-se de ideais democráticos e se aproximando de lógicas de mercado. Esse movimento também afeta diretamente a Educação Física, que passa a ser pressionada a comprovar resultados mensuráveis, mesmo se tratando de um componente cuja complexidade nem sempre pode ser reduzida a indicadores objetivos. Assim, analisar o currículo do Tocantins requer considerar em que medida ele dialoga com essas tendências e como se posiciona diante das exigências impostas pela BNCC.

Outro ponto que merece destaque é a necessidade de compreender o currículo como experiência e ressignificação, e não apenas como prescrição. O Coletivo de Autores (1992) defende um o currículo que seja capaz de compreender os conhecimentos experenciais trazidos pelos alunos para a escola, mas que estes sejam confrontados com o saber elaborado, afim de que esses sujeitos possam compreender a realidade, com o máximo de determinações possíveis. Somente assim serão capazes de atuar de forma significativa e autônoma nos territórios onde estão inseridos. No caso da Educação Física, essa perspectiva permite compreender como professores e estudantes produzem sentidos sobre as práticas corporais, muitas vezes reinterpretando ou ressignificando aquilo que está formalmente descrito nos documentos. Assim, investigar o currículo do Tocantins implica olhar não apenas para o texto, mas para suas potencialidades de uso e para as contradições que possam emergir quando as políticas chegam ao chão da escola.

Também é importante considerar que as políticas curriculares não atuam isoladamente, mas se articulam a processos formativos que impactam diretamente a atuação docente. A literatura tem mostrado que documentos curriculares prescritivos, como a BNCC, frequentemente ignoram as condições reais de trabalho dos professores, que enfrentam sobrecarga, falta de materiais, turmas numerosas e ausência de formação continuada consistente (Gatti; Barreto, 2019). No campo da Educação Física, tais desafios são ainda mais evidentes, tendo em vista a necessidade de espaços adequados, equipamentos e compreensão das múltiplas dimensões da cultura corporal. Assim, compreender o currículo do Tocantins demanda questionar se o documento dialoga com as necessidades formativas dos docentes ou se apenas reforça diretrizes abstratas.

Aliado a isso, discute-se a crescente presença do discurso das competências como eixo estruturante das políticas curriculares contemporâneas. Embora esse enfoque seja frequentemente apresentado como inovador, diversos autores alertam para seus limites. Para Ramos (2017), a pedagogia das competências tende a reduzir a educação à adaptação ao mercado de trabalho, despolitizando o currículo e esvaziando debates sobre desigualdades sociais e culturais. Na Educação Física, isso pode resultar em abordagens técnicas que priorizam habilidades motoras ou comportamentos considerados desejáveis, em detrimento da análise crítica das práticas corporais e de suas dimensões histórica e socioculturais.

Outro aspecto a ser considerado refere-se às tensões entre universalização e diversidade cultural. Embora seja importante garantir direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes, documentos prescritivos como a BNCC frequentemente negligenciam especificidades regionais e culturais que fazem parte do cotidiano escolar. Para Sacristán (2000), um currículo que ignora a diversidade corre o risco de impor um modelo homogêneo de cultura e conhecimento. E pior ainda quando essas especificidades culturais locais não são relacionadas e interseccionadas com as discussões de lutas de classe e das dimensões socioeconômicas. No caso do Tocantins, estado marcado por pluralidade étnica, territorial e histórica, analisar o currículo fundamentado por seus aspectos histórico e social, implica observar se ele incorpora criticamente elementos das culturas locais — como práticas corporais populares, indígenas ou tradicionais e suas distintas determinações — ou se apenas reproduz um modelo nacional padronizado e superficial.

Nesse sentido, compreender as políticas curriculares exige atenção simultânea aos seus aspectos explícitos e implícitos. Goodson (2007) ressalta que o currículo oficial muitas vezes oculta interesses que operam nos bastidores, como grupos econômicos, editoras, fundações privadas e movimentos políticos que influenciam decisões educacionais. O debate em torno da BNCC exemplifica esse processo, revelando a participação ativa de setores empresariais na definição de conteúdos, metodologias e avaliações. Portanto, investigar o documento curricular do Tocantins também significa identificar possíveis influências externas que moldam suas diretrizes e intencionalidades.

Ademais, é importante lembrar que as políticas curriculares possuem impactos distintos nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. Na Educação Física, isso se traduz em desafios específicos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, especialmente diante da reforma do Novo Ensino Médio, que alterou não apenas a organização curricular, mas também a própria identidade da área nas escolas. Autores como Ferreira e Silva (2021) têm criticado a redução da carga horária, a flexibilização excessiva e a desarticulação entre formação integral e formação técnica, aspectos que também podem repercutir no currículo estadual do Tocantins. Assim, compreender essas interações é essencial para avaliar a coerência das propostas curriculares com as necessidades educacionais reais dos estudantes.

Por fim, é necessário reconhecer que qualquer análise curricular demanda um olhar crítico e investigativo sobre o papel social e emancipador da escola. Saviani (2008) afirma que a educação deve ser entendida como prática pedagógica permeada de intencionalidades e compromisso político, capaz de formar sujeitos críticos e participativos. Ao investigar o currículo do Tocantins, busca-se identificar se suas orientações contribuem para esse projeto formativo ou se reproduzem uma lógica tecnicista e padronizada que limita a autonomia pedagógica e o pensamento crítico. Essa reflexão é central para compreender os rumos da Educação Física escolar e para fortalecer debates que defendem uma formação humanizadora, plural e socialmente comprometido no estado.

CARTOGRAFIA DA PESQUISA

Delimitação do Objeto

Nesse cenário de reformas educacionais como o Novo Ensino Médio, a implementação da BNCC e de referenciais curriculares por todo o Brasil, no final da década passada, a rede estadual de educação do Tocantins, sob a pressão da efetivação da base, apresentou seu documento curricular orientador para o ensino fundamental. Desde então, essa é o referencial que norteia as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física nas escolas sob sua jurisdição. É nesse sentido que determinamos a investigação do Documento Curricular do Tocantins como objeto de pesquisa dessa tese.

Problema Orientador da Investigação

Neste sentido, com nossos esforços para tentar compreender o fenômeno constituído pelo DCT na sua totalidade, elaboramos o PROBLEMA DE PESQUISA: Em tempos de teorias curriculares/educacionais conservadoras, quais são as filiações teórico-ideológicas que fundamentaram o referencial curricular do ensino fundamental do Tocantins?

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar as Diretrizes Curriculares da Educação Física para a rede estadual de educação do estado do Tocantins, a fim de compreender o arcabouço teórico que fundamentou a construção do referencial curricular.

Objetivos específico:

- Compreender as distintas construções conceituais no campo do currículo que influenciaram a educação brasileira;
- Identificar quando e como os campos teóricos das teorias críticas do currículo/educação, em especial a Pedagogia Histórico-Crítico, influenciaram a organização curricular na Educação Física;

- Analisar a ideologia ou ideologias que estão contidas na proposta tocantinense, a partir da análise dos seus componentes: habilidades, objetos de conhecimento e sugestões pedagógicas;
- Identificar no Currículo Mínimo de Educação Física da rede estadual do Tocantins possíveis evidências de tensões e contradições com as proposições da Perspectiva Crítico-Superadora.

Justificativa e relevância do estudo

O presente estudo se justifica pois, no momento em que os diferentes sistemas de ensino por todo o país foram impactados pela implementação da BNCC e tiveram que construir seus referenciais curriculares, diversos debates foram iniciados a respeito do currículo escolar.

Diversas áreas do conhecimento, entre elas a Educação Física, propuseram debates a respeito da implantação da BNCC, sua organização curricular, e em especial as concepções de currículo e educação que a fundamentavam. Diversos autores destacaram pontos de divergências no plano conceitual, político e pedagógico, apontando caminhos rumo a uma resistência consciente e combativa ao documento proposto (Santos; Brandão, 2018; Betti, 2018; Furtado; Betti, 2019; Furtado; Costa; 2020; Saviani, 2025).

Este estudo ao dedicar sua atenção à análise das Diretrizes Curriculares da Educação Física na rede estadual do Tocantins, buscará compreender a base teórica que embasou a elaboração do currículo tocantinense. Através da análise do mencionado documento, conseguiremos identificar componentes como competências, temas de estudo e sugestões pedagógicas no DCT, enquanto investigaremos também as ideologias e concepções pedagógicas presentes no texto. Dessa maneira, tentaremos responder um questionamento latente: para que caminhos essas proposições de currículo têm se direcionado, ou seja, que ideia de sujeitos elas pretendem construir a partir da escolarização?

Como Neto (2021) aponta, a análise desse tipo de documento, quando é realizado a partir das lentes do materialismo histórico-dialético, método que assumiremos nesse trabalho, nos auxilia a enxergar esses textos como produtos

históricos e sociais, refletindo os valores e as disputas que influenciaram sua criação. Isso é fundamental quando almejamos estudar fenômenos educacionais.

Entendemos ainda que este trabalho é relevante porque talvez possa colaborar ainda mais com os professores da rede estadual tocantinense, ou com todos aqueles que de alguma forma se relacionam com a área da Educação Física no estado do Tocantins, pois sabemos que a região norte do Brasil e, em especial o referido estado, por ser a unidade mais jovem da federação, ainda é carente de pesquisas específicas para o campo curricular da Educação Física.

O MÉTODO E A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Ao darmos os passos iniciais para este estudo, buscamos entender qual referencial teórico poderia embasar nosso trabalho, e a opção foi pela teoria marxista, por entendermos que ela concebe que o processo de construção do conhecimento exige que o fenômeno pesquisado seja assimilado a partir da sua materialidade e por meio de suas mediações históricas. Nesse sentido, esta pesquisa se constitui por uma análise qualitativa, com base nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, conforme apresentado por Karl Marx (1978) e densamente discutidos por João Paulo Neto (2021).

Assim posto, nossa pesquisa está alicerçada nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, que na compreensão de Marx e Engels (2007), trata-se de uma ciência que ao objetivar a busca cotidiana por transformações na realidade material, exige a necessidade continua de estruturação de categorias e concepções a fim de compreender o homem na qualidade de ser social capaz de estabelecer com a natureza uma relação que além de possibilitar sua existência, contribui para auxiliá-lo na compreensão dos fenômenos da sua realidade.

A escolha por esse percurso metodológico se justifica pela importância de compreender o currículo escolar não apenas como um conjunto imparcial de normas e conteúdos, mas como um fenômeno inserido na história, na sociedade e na ideologia, permeado por contradições e conflitos de interesses entre diferentes classes sociais. O materialismo histórico-dialético facilita a percepção do currículo como resultado de fatores históricos e sociais, que refletem as relações de poder e as tensões que influenciam a educação, e no nosso caso e a Educação Física nas escolas estaduais do Tocantins.

O foco da investigação foi o Documento Curricular do Tocantins (DCT), o guia oficial para as práticas pedagógicas do ensino fundamental. Esta pesquisa concentrou sua atenção no referido documento, pois analisamos um texto normativo que apresenta orientações, competências, conteúdos e sugestões pedagógicas, revelando concepções teóricas e ideológicas, tanto explícitas quanto implícitas.

Ao examinar o documento em profundidade, utilizando o materialismo histórico-dialético como guia, foi possível compreender de que maneira o currículo serve como elo entre o conhecimento construído historicamente e o desenvolvimento dos alunos, integrando contradições, dialética e mediação como elementos-chave para interpretar o conflito entre perspectivas tradicionais e progressistas (Maldonado; da Silva, 2024; Rufino; Souza Neto, 2023).

O materialismo histórico-dialético, baseado nas obras de Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX. Marx, ao explorar as leis que regem o desenvolvimento das sociedades, propôs uma abordagem que vê a história como resultado das relações materiais de produção, das lutas de classes e das contradições nas configurações sociais (Marx, 1978).

Essa perspectiva rompe com as concepções idealistas da história, que entendiam os processos sociais como frutos de intenções individuais ou princípios abstratos. Em vez disso, Marx propôs uma análise que considera a sociedade como uma totalidade dinâmica, repleta de conflitos, mediações e transformações ao longo da história.

A evolução do materialismo histórico-dialético destaca a importância das contradições sociais como propulsor da evolução histórica. Marx demonstrou que as tensões entre forças produtivas e relações de produção geram conflitos que, ao serem resolvidos, impulsionam mudanças na sociedade. Engels expandiu essa visão, salientando que o materialismo histórico precisa ser compreendido sob uma ótica dialética. Isso implica encarar os fenômenos sociais como entidades em movimento constante e interligadas. As relações entre elementos aparentemente opostos, como capital e trabalho, ou tradicionalismo e liberação, são cruciais para apreender a dinâmica histórica. Essa análise dialética demonstra que a evolução

social não ocorre de forma linear, mas como fruto de processos contraditórios, que envolvem intervenções, resistências e apropriações.

Ao analisarmos a educação, em particular o currículo enquanto documento, torna-se evidente que este não é meramente um conjunto imparcial de conteúdos. Ao contrário, ele é um artefato social e histórico, moldado por interesses e disputas de diversos grupos da sociedade. Nesse panorama, o currículo reflete a organização das relações de poder, estabelece uma hierarquia entre saberes e cria uma ligação entre o conhecimento acumulado e a formação dos indivíduos (Saviani, 2003; João Paulo Neto, 2021)

Ao examinar o Documento Curricular do Tocantins (DCT) sob a perspectiva histórico-dialética, identificamos as divergências entre as propostas conservadoras que priorizam habilidades para o mercado de trabalho e as abordagens críticas que enfatizam a apropriação consciente do saber e a formação de indivíduos críticos, com consciência histórica (Maldonado; Da Silva, 2024)

Assim, o materialismo histórico-dialético se adapta de maneira singular ao objeto de estudo, apresentando um arcabouço teórico e metodológico que viabiliza a interpretação do DCT como um fenômeno histórico-social, influenciado por interesses de classe, disputas ideológicas e oportunidades de transformação pedagógica

Essa abordagem nos incita a transcender uma mera leitura normativa do documento, permitindo-nos entender como o currículo da Educação Física na rede pública do Tocantins se vincula a contextos históricos, determinações sociais e princípios libertadores, inserindo a prática pedagógica em uma perspectiva crítica e reflexiva.

A análise documental não deve se limitar à descrição do conteúdo formal do documento, mas exige uma interpretação crítica de seus significados, levando em consideração as determinações históricas que o produziram e as relações sociais nele presentes, o que é possível fazer quando se analisa a fonte a partir das lentes do referido método.

O arcabouço teórico do materialismo histórico-dialético nos apresenta a constituição de categorias analíticas que auxiliaram na compreensão do DCT como expressão das tensões sociais.

Dentro dessas categorias, a contradição se sobressai, pois possibilita a identificação dos conflitos entre interesses conservadores que visam manter a ordem social vigente e as perspectivas progressistas que almejam a construção de um currículo libertador.

A contradição se manifesta na escolha, organização por importância e descarte de certos conhecimentos, evidenciando como certas informações ganham validação, enquanto outras são deixadas de lado, o que demonstra os conflitos entre os grupos dominantes do capital e as necessidades dos trabalhadores (Maldonado; da Silva, 2024).

A dialética nos oferece uma visão do currículo como algo em constante transformação, em que a relação entre os temas, as práticas de ensino e os contatos sociais se modificam com o tempo. É também por meio dessa categoria marxista que conseguimos compreender que essas tensões não são imutáveis; elas se influenciam e se transformam ao longo do tempo, refletindo a dinâmica das políticas públicas e das disputas ideológicas no âmbito educacional (Saviani, 2008). Isso nos possibilita examinar os conflitos e as mudanças internas no documento curricular proposto, que refletem processos sociais mais abrangentes.

Em contrapartida, a mediação ressalta o papel fundamental do professor na construção crítica do saber, unindo o conhecimento acumulado com as vivências dos estudantes, atuando como um elo entre o conteúdo escolar e a realidade social (Saviani, 2008). Nesse contexto, entendemos que a mediação enquanto categoria nos permite examinar como o DCT replica normas e expectativas sociais, ao mesmo tempo em que apresenta falhas ou tensões que podem criar oportunidades para mudanças.

Nosso objetivo foi demonstrar como o currículo pode funcionar tanto como um instrumento para preservar a estrutura social vigente quanto como um catalisador de mudanças, fomentando uma formação crítica e com consciência histórica. Adotando

o materialismo histórico-dialético como alicerce metodológico, esta pesquisa tem como finalidade entender o DCT como um resultado histórico e social, repleto de conflitos internos, moldado pelas práticas pedagógicas e afetado por interesses de diferentes classes.

Ao escolhermos o método científico que norteou nossa pesquisa, explicitamos que é fundamental assumir que outras dimensões se constituem durante o processo do estudo que vão para além dos instrumentos e técnicas metodológicas, ou seja, existe uma gama de aspectos que se articulam ao longo da investigação. Uma postura que compreenda a relação estabelecida entre elementos de caráter epistêmicos, técnicos, metodológicos, ontológicos, entre outros, permitirá juntamente com o método, a construção de uma trajetória que ajudará na apreensão e exploração da realidade.

A análise do Documento Curricular do Tocantins (DCT) foi realizada de forma organizada, avaliando tanto os aspectos visíveis quanto os subentendidos no texto. Observaremos os elementos estruturais, como habilidades, temas de estudo e dicas pedagógicas, e também os significados ideológicos por trás deles, como valores, princípios e objetivos políticos que moldam o currículo.

Nosso foco esteve nas tensões entre as propostas de caráter neoliberal, representadas pelas orientações da BNCC, que tendem a simplificar o currículo em competências e habilidades, e as ideias da Pedagogia Histórico-Crítica e da Perspectiva Crítico-Superadora, que defendem a importância do conhecimento como essencial para a autonomia dos indivíduos (Santos; Darido, 2024; Rufino; Souza Neto, 2023).

A pesquisa documental, que segundo Ludke e André (2018, p. 38) “constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, nos ajudou referendar nossas escolhas quanto a investigação do objeto.

A análise documental, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), objetiva a produção de novos saberes, proporcionando o entendimento do fenômeno a partir de novos ângulos. Ela tem como característica a possibilidade de apresentação de uma inúmera riqueza de dados e informações para a pesquisa,

haja vista, sua estreita relação da temática investigada aos aspectos que a constitui. Esse tipo de metodologia pode ser essencial no processo investigativo, pois apresenta dados confiáveis (Martins; Theophilo, 2009). Para Cellard,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

A escolha de realizar uma pesquisa documental se justifica pela natureza do nosso objeto de estudo, que é o DCT. Isso porque ele é um instrumento oficial que direciona as práticas pedagógicas nas escolas públicas de ensino fundamental.

A pesquisa documental nos permite acessar, registrar e interpretar os conteúdos, as orientações e as recomendações presentes no documento, analisando não só o que está explícito, mas também as intenções pedagógicas e as ideologias que o influenciam.

Como afirma Neto (2021), a análise documental nos ajuda a enxergar os documentos como produtos históricos e sociais, refletindo os valores e as disputas que influenciaram sua criação, o que é muito importante quando queremos estudar fenômenos educacionais sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Essa abordagem de pesquisa se alinha ao nosso objetivo, que é examinar as Diretrizes Curriculares da Educação Física na rede estadual do Tocantins para compreender a base teórica que sustentou a criação do currículo. Por meio da análise documental, podemos identificar elementos como habilidades, temas de estudo e sugestões pedagógicas no DCT, ao mesmo tempo que investigamos as ideologias e concepções pedagógicas presentes no documento.

Esse processo nos permite estabelecer uma conexão crítica entre teoria e prática, compreendendo o currículo não apenas como algo formal, mas como um reflexo das relações sociais, das contradições e das mediações históricas que permeiam a educação (Saviani, 2003; Marx, 1978).

Ademais, a pesquisa documental se adequa ao nosso objeto de estudo porque o DCT é um registro concreto de decisões políticas e pedagógicas, contendo informações que não poderiam ser obtidas por outros métodos, como entrevistas ou observações em sala de aula.

Dessa forma, a pesquisa documental se justifica não apenas pela essência do objeto em si, mas também por ser indispensável para alcançar o objetivo central da investigação. Assim, podemos analisar o DCT de maneira crítica e organizada, desvendando suas influências ideológicas e sociais, e compreender se a Educação Física nas escolas públicas da rede estadual do Tocantins se encaixa em um projeto educacional com um histórico potencialmente libertador.

A análise do Documento Curricular do Tocantins (DCT) se deu de forma sistemática, atentando tanto para os aspectos explícitos quanto para os implícitos no texto. Avaliamos os elementos estruturais, como competências, temas de estudo e propostas pedagógicas, além de investigar os significados ideológicos que os fundamentaram, incluindo valores, princípios e objetivos políticos que moldaram o currículo.

Para tentar atingir os objetivos estabelecidos, utilizamos a trajetória metodológica indicada por Kosik (2011), estabelecidos da seguinte maneira: é necessária uma minuciosa apropriação da matéria, momento em que o aprofundamento sobre a temática é imprescindível, tentando compreendê-la sobre o viés de distintos aspectos, entre eles o histórico. Foi com essa postura que estudamos o Documento Curricular do Tocantins e a Base Nacional Curricular Comum (documento indutor do referencial curricular tocantinense) nos direcionamentos para o currículo da Educação Física.

Conjuntamente com a análise do documento foi realizado um levantamento de referencial teórico que nos auxiliou nas teorias que abordam o tema no intuito de nos ajudar a explicar o fenômeno estudado. Para que conseguíssemos trilhar com nossa pesquisa pelas premissas do método escolhido, fizemos uso da dialética para nos ajudar a compreender o complexo emaranhando de determinantes que estruturam o documento analisado. Além disso, elencaremos três categorias filosóficas para nos ajudar nesse processo de assimilação do nosso objeto investigado: a contradição, a realidade e possibilidade. Elas a nosso ver, através

dos seus preceitos conceituais e por meio de uma postura dialética, nos ajudaram analisar o DCT a partir de três categorias analíticas que destacaremos do referencial: teorias e conceitos da proposta, sistematização da prática pedagógica e habilidades e conteúdos. Acreditamos que essas categorias foram fundamentais para que o Documento Curricular do Tocantins fosse analisado também a partir dos seus aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, aspectos esses que nos permitirão avançar sobre as intencionalidades do documento.

1 - UM CAMINHAR PELOS ASPECTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DO CAMPO CURRICULAR

“Sabemos que as concepções que os homens elaboram não têm apenas um caráter gnosiológico, isto é, relativo ao conhecimento da realidade, mas também ideológico, isto é, relativo aos interesses e necessidades humanas. Em suma, o conhecimento nunca é neutro, ou seja, desinteressado e imparcial [...] Mas esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente e também não se negam reciprocamente”. (SAVIANI, 2003, p. 88).

A análise histórica do currículo revela sua natureza profundamente ideológica e sua íntima relação com os modos de produção e as formas de organização social ao longo dos séculos. A concepção de currículo não surgiu de forma neutra, tampouco espontânea, mas foi constituída como uma ferramenta política a serviço dos interesses das classes dominantes em cada época. Na Idade Média, segundo destaca Macedo (2012), o currículo encontrava-se sob domínio absoluto da Igreja Católica, estruturando-se em torno do trivium e do quadrivium, cujo propósito era garantir a manutenção do poder religioso por meio do controle do saber e da formação de uma elite clerical capaz de interpretar as escrituras e defender os dogmas eclesiásticos (Santos; Darido, 2024). Nesse sentido, o currículo medieval funcionava como instrumento de reprodução ideológica, promovendo uma forma de escolarização excludente, voltada à perpetuação da ordem social vigente.

A centralização do currículo nas mãos da Igreja garantia não apenas a padronização dos saberes, mas também a exclusão sistemática de amplas camadas da população do acesso ao conhecimento. Manacorda (2010), evidencia que a alfabetização era um privilégio restrito ao clero e a alguns poucos nobres, o que conferia ao currículo o papel de delimitar fronteiras simbólicas e sociais. A educação popular era inexistente, e a escola funcionava como extensão da Igreja, reforçando o caráter teológico e dogmático da formação intelectual. Essa conjuntura revela que

desde sua origem, o currículo esteve intrinsecamente ligado ao controle social, sendo moldado pelas estruturas de dominação econômica, política e ideológica da sociedade (Saviani, 2008).

Com o Renascimento e o advento do Humanismo, observa-se uma reconfiguração do papel do currículo, que passa a incorporar elementos do pensamento racionalista e científico, rompendo parcialmente com o monopólio eclesiástico. A valorização do sujeito, da razão e da ciência impulsionou uma nova forma de organização dos saberes escolares, baseada em princípios laicos e na valorização das ciências naturais e humanas. Ainda assim, segundo Hamilton (1989) essa transformação curricular não rompeu com os interesses das classes dominantes; ao contrário, atendeu às necessidades emergentes de uma burguesia em ascensão, interessada em formar sujeitos capazes de gerir o capital e manter a ordem

Durante o Iluminismo, o currículo se fortalece como projeto político-pedagógico do Estado moderno, voltado à formação do cidadão racional e produtivo. A escola passou a ser concebida como espaço de socialização dos valores da burguesia liberal, como a liberdade, a propriedade privada e o trabalho, reforçando uma concepção meritocrática de sociedade. O currículo se expandiu, incluindo disciplinas como matemática, ciências e história, organizadas sob a lógica da fragmentação disciplinar e da racionalização dos saberes. Essa reconfiguração curricular expressava a transição da hegemonia religiosa para a hegemonia científica e estatal, sem, no entanto, romper com a lógica da dominação (Vieira; Bonetto; Borges, 2024).

No século XIX, a Revolução Industrial aprofundou a instrumentalização do currículo, alinhando-o aos interesses do capital industrial. A escola passou a funcionar como espaço de disciplinamento dos corpos e das mentes, preparando os sujeitos para a obediência, a pontualidade, a produtividade e a repetição, características essenciais ao trabalho fabril. O currículo foi reorganizado para formar a nova classe trabalhadora, obediente e especializada. Nesse período, os conteúdos escolares eram organizados segundo uma lógica utilitarista, pautada pela funcionalidade do saber e sua aplicação prática no mundo do trabalho (Saviani, 2003).

No século XIX evidencia-se o desenvolvimento econômico dos Estados Unidos e sua importância em algumas mudanças no capitalismo, onde as discussões sobre força de trabalho e alteração nas características das linhas de produção tomam conta da sociedade. Os novos entendimentos frente à organização das indústrias, do trabalho praticado nas fábricas e da relação dos trabalhadores nesses ambientes passam a influenciar fortemente os modelos de escola, seja nos processos de administração ou de escolarização. O mundo passava por transformações nos aspectos socioeconômicos desencadeando mudanças nas vidas das pessoas e gerando problemas no seio da sociedade, e por a escola ser uma das instituições mais atuantes no período, ela se viu mergulhada na ebulação dos novos tempos.

Nesse contexto, nos Estados Unidos, surgiram teóricos como Franklin Bobbitt e Ralph Tyler, que consolidaram a concepção tecnicista de currículo. Para Bobbitt (1918), o currículo deveria ser formulado com base nas tarefas sociais que os alunos executariam no futuro, funcionando como um plano racional de produção educacional. Já Tyler (1949) sistematizou os princípios da avaliação educacional, defendendo a formulação de objetivos específicos e a medição de resultados, fortalecendo a lógica da eficiência e do controle.

As ideias de Bobbitt (1918) foram fortemente influenciadas pelas concepções sobre organização administrativa e científica, onde todas as referências estavam no processo de fabricação das indústrias, de maneira que o estudante era tido como um produto da fábrica. Em um contexto de transformações na sociedade, principalmente o apogeu do desenvolvimento industrial americano, tornava-se necessário um formato de escola que pudesse moldar a juventude e prepará-la para esses novos desafios. Foi exatamente nesta esteira que Bobbitt constrói a ideia de que a escola deveria se organizar igual a uma fábrica, entendimento esse que influenciou a educação americana durante todo o restante do século.

Esse conceito de currículo ficou também conhecido como currículo tecnicista. Segundo Kliebard (1988), os preceitos de tal concepção estavam circunscritos na ideia de introduzir no ambiente escolar, em especial na área curricular, as técnicas industriais, para transformar a escola. Dessa maneira, tal instituição se tornaria

eficiente e uma máquina de produzir futuros trabalhadores identificados e preparados para atender as exigências da recém-pujante economia americana.

Silva (2010) destaca que a partir da publicação dos estudos de Ralph Tyler, que vislumbrava que o currículo deveria ser observado, prioritariamente, sobre a ótica do aspecto técnico, permite que a perspectiva desenvolvida por Bobbitt ganhe o status de consolidação. Podemos perceber a ideia de Tyler na exposição de Silva,

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: “1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4). (SILVA, 2010, p. 25)

Tanto as ideias de Tyler quanto as de Bobbitt, embora apresentadas como neutras e científicas, atendiam à racionalidade capitalista, subordinando o currículo à lógica da produção e da mensuração (Dos Santos, 2024).

Paralelamente, emergiam críticas a essa racionalidade técnica. John Dewey propôs uma concepção de currículo centrada na experiência do aluno, na resolução de problemas e na aprendizagem ativa. Embora inserido em uma tradição reformista liberal, Dewey propôs um currículo mais democrático, no qual a interação entre sujeito e ambiente era valorizada como processo pedagógico. Apesar disso, sua proposta não questionava a estrutura capitalista da sociedade, limitando-se a propor ajustes dentro do sistema vigente (Oliveira Júnior; Neira, 2010).

De acordo com Moreira (1990) a visão de Dewey estava alicerçada na ideia de que sociedade está posta por inteira dentro da escola, como se fosse uma miniatura. Dessa maneira, ela deveria ter como princípio o desenvolvimento de todos, divulgando o ideal de que o comportamento conjunto acaba por interferir nos processos de aprendizagem, o que consequentemente gera também interferências em toda a sociedade. Sua influência se estendeu às reformas educacionais em vários países, incluindo o Brasil, nos anos posteriores.

No Reino Unido, a partir da década de 1970, as teorias sociológicas e os estudos culturais introduziram uma leitura mais crítica do currículo. Autores como Michael Young e Basil Bernstein passaram a analisar o currículo como expressão das relações de poder e da reprodução das desigualdades sociais. A tese de que "o conhecimento não é neutro" ganha força, destacando que os conteúdos escolares refletem e reforçam os interesses das elites dominantes. Essa leitura crítica influenciou o movimento reconceitualista nos Estados Unidos e em outros países, ampliando o debate sobre as finalidades sociais e políticas do currículo (Vieira; Bonetto; Borges, 2024).

Conforme destaca Silva (2010), Bernstein se destacará como outro teórico do movimento crítico, que se incumbirá em discutir o currículo e sua organização, a partir dos conceitos de poder e controle.

Há uma concepção que coloca uma nova sociologia da educação, que percebe o currículo de forma a refletir as tradições culturais e epistemológicas a partir dos grupos subordinados. Bernstein trabalha a organização estrutural do currículo, apresenta dois modelos de organização, a coleção e o integrado. Na coleção, "as áreas e campos de saber são mantidos fortemente isolados", enquanto no integrado "as distinções entre as áreas de saber são muito menos nítidas e muito menos marcadas.(...) aborda as relações da educação, currículo e espaço escolar ligado ao contexto local no qual o educando está inserido (SILVA, 2010, p. 72)

Na França, com sua obra *A ideologia e os Aparelhos Ideológicos de Estado*, Louis Althusser, desenvolverá seu pensamento analisando a relação entre ideologia e educação, se transformando em essencial aos estudos marxistas sobre currículo. O autor francês aborda que a sociedade capitalista é dependente do processo reprodutivo dos seus componentes econômicos e como eles são impactados pelos agentes ideológicos. Instituições como a escola, a família e a religião são aparelhos engendrados pelo estado para perpetuar as ideologias capitalistas.

Ainda em terras francesas despontam Bourdieu e Passeron que focaram seus trabalhos na estreita relação entre reprodução cultural e reprodução social. Para os teóricos, a melhor maneira de transferir o conjunto das ideias de uma classe dominante seria através de seus artefatos culturais. Silva (2010) reforça a ideia de que é na escola, a partir do currículo e em seguida na prática educativa, que surgem

manifestações dos processos culturais dominantes. Esse processo culmina na exclusão daqueles que pouco participam desses arranjos culturais, ou seja, os filhos das pessoas das classes menos favorecidas. Isso impede a participação destes sujeitos num processo educativo que corresponda às suas necessidades.

No Brasil, o debate sobre currículo começa a se intensificar a partir da década de 1980, especialmente com a redemocratização e o fortalecimento dos movimentos sociais. A pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani, passou a influenciar a discussão curricular, ao defender que a escola deveria garantir o acesso ao conhecimento sistematizado como condição para a emancipação dos trabalhadores. A partir dessa perspectiva, o currículo deixou de ser visto apenas como plano de ensino e passou a ser compreendido como projeto político e ideológico, que deveria ser construído a partir das necessidades reais das classes populares (Saviani, 2003).

Durante os anos 1990, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), houve um avanço na institucionalização de temas sociais e da valorização da diversidade cultural. Contudo, a lógica liberal permaneceu presente, promovendo a autonomia pedagógica de forma desarticulada da realidade concreta das escolas públicas. Essa contradição marcou as políticas curriculares da época, que se mostravam abertas ao debate crítico, mas mantinham os princípios da racionalidade técnica e da governabilidade neoliberal (Costa, 2024).

A partir dos anos 2000, com a intensificação das políticas educacionais de avaliação em larga escala e o avanço do neoliberalismo, o currículo brasileiro passou a ser cada vez mais influenciado por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE. A padronização dos conteúdos, a fragmentação do saber e a responsabilização dos professores tornaram-se marcas das reformas curriculares, culminando na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 (Santos; Darido, 2024). A BNCC representa a consolidação de um modelo curricular baseado em competências e habilidades mínimas, promovendo uma formação técnica, despolitizada e voltada ao atendimento das demandas do mercado.

É nesse cenário que a pedagogia histórico-crítica reafirma a centralidade do conhecimento como condição de emancipação. Segundo Saviani (2008), a escola deve garantir o acesso aos saberes científicos, artísticos e filosóficos acumulados pela humanidade, pois somente por meio da apropriação desses conhecimentos é que os sujeitos poderão compreender as determinações da realidade e transformá-la. O currículo, nesse sentido, deve articular conteúdos e práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da consciência crítica, superando a visão fragmentada e superficial do saber promovida pelas reformas neoliberais.

A Educação Física, por muito tempo marginalizada na escola, também foi alvo de disputas curriculares. Inicialmente marcada por abordagens higienistas e militaristas, a área passou por profundas transformações, sobretudo a partir da década de 1980, com a emergência das abordagens críticas. A perspectiva crítico-superadora, fundamentada na pedagogia histórico-crítica, propõe a superação da prática meramente técnica e biologicista, defendendo a inclusão dos conteúdos da cultura corporal como forma de desenvolver a criticidade e a consciência de classe dos estudantes (Rufino; Souza Neto, 2023).

A história do currículo da Educação Física reflete as tensões entre um modelo reproduutor das relações de dominação e as propostas que visam à emancipação. A disputa por sua legitimidade como componente curricular evidencia a importância de compreender o currículo como campo em constante conflito, onde se confrontam interesses, valores e concepções de mundo. É nessa disputa que se inscreve a proposta da pedagogia histórico-crítica, ao reivindicar a centralidade dos conteúdos culturais e científicos no processo formativo e ao denunciar o esvaziamento político promovido pelas políticas curriculares hegemônicas (Costa, 2024).

As reformas curriculares em tempos de neoliberalismo não apenas restringem o acesso ao conhecimento, mas também reconfiguram a própria função social da escola. A educação passa a ser tratada como mercadoria, e o currículo é transformado em manual técnico de competências, perdendo seu caráter formativo e crítico. A pedagogia histórico-crítica, nesse contexto, surge como alternativa que resgata a dimensão política da educação e recoloca o currículo no centro das lutas por justiça social e igualdade de condições (Saviani, 2008).

A construção de um currículo crítico exige, portanto, uma ruptura com os modelos tradicionais e neoliberais, e o enfrentamento das estruturas que sustentam a desigualdade social. É necessário historicizar o currículo, compreendê-lo como produção social e produto das lutas históricas, de modo que ele não seja imposto de cima para baixo, mas construído coletivamente, a partir das experiências, necessidades e contradições da classe trabalhadora. Essa tarefa envolve um compromisso ético e político com a transformação da sociedade, superando o caráter alienante e instrumental das propostas atuais.

Ao longo da história, o currículo sempre foi expressão de projetos societários. A questão que se coloca é: a serviço de quem está o currículo hoje? A resposta a essa pergunta deve orientar a construção de propostas curriculares comprometidas com a emancipação humana e com a superação das desigualdades estruturais. E é nessa direção que a pedagogia histórico-crítica aponta, recolocando o conhecimento no centro da formação humana e o currículo como instrumento de luta política.

Principais Teorias do Currículo

A compreensão do currículo como um campo de disputa teórica e política permite identificar diferentes matrizes de pensamento que, ao longo da história, ofereceram fundamentos epistemológicos, filosóficos e pedagógicos para sua organização. Tais teorias podem ser agrupadas, de forma didática, em três grandes eixos: as teorias tradicionais (ou tecnicistas), as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Cada uma delas reflete distintas concepções sobre o conhecimento, o sujeito e a sociedade, bem como diferentes respostas às demandas históricas impostas pelo modo de produção capitalista e pelas lutas

As teorias tradicionais, predominantes até meados do século XX, concebem o currículo como um plano neutro de ensino, voltado à transmissão de conhecimentos considerados universais, objetivos e descontextualizados. Fundamentadas no positivismo e no funcionalismo, essas teorias têm como base a ideia de que a escola deve formar indivíduos para se ajustarem à sociedade vigente, sendo o currículo concebido como uma sequência lógica de conteúdos a serem assimilados. A avaliação assume papel central nesse modelo, funcionando como instrumento de controle e padronização do ensino (Saviani, 2003).

Entre os principais representantes das teorias tradicionais, destacam-se Franklin Bobbitt e Ralph Tyler. Bobbitt, no início do século XX, formulou o conceito de currículo como “a soma das experiências que o aluno deve vivenciar para se tornar um membro funcional da sociedade”. Essa visão reforçava a noção de que o currículo deveria ser planejado de forma eficiente, racional e funcionalista, voltado à formação do trabalhador ideal para o modelo industrial (Dos Santos, 2024). Ralph Tyler, por sua vez, sistematizou a lógica curricular com base em objetivos educacionais, métodos de ensino e avaliação de resultados, consolidando uma concepção tecnicista amplamente difundida nos sistemas educacionais do pós-guerra.

Essas abordagens foram fortemente criticadas por reduzirem o processo educativo a uma dimensão instrumental, desconsiderando a historicidade do conhecimento e a subjetividade dos sujeitos. A ênfase na eficiência, na mensuração e na neutralidade do saber despolitiza a prática educativa, ocultando seu caráter ideológico e reproduzor das desigualdades sociais. Como observa Saviani (2008), a teoria tradicional do currículo se mostra funcional à reprodução das relações de dominação capitalistas, ao formar sujeitos adaptados ao mundo do trabalho e desprovidos de consciência crítica.

Em contraposição às teorias tradicionais, surgem as teorias críticas do currículo, influenciadas pelas teorias marxistas e pelos movimentos de contestação social das décadas de 1960 e 1970. Estas teorias compreendem o currículo como instrumento ideológico que expressa as relações de poder e os conflitos de classe presentes na sociedade. Michael Apple, Henry Giroux e Paulo Freire são referências fundamentais nesse campo, ao defenderem que o currículo não apenas transmite conhecimentos, mas também valores, crenças e visões de mundo que legitimam a ordem vigente (Vieira; Bonetto; Borges, 2024).

Michael Apple (1979), por exemplo, analisa o currículo como um mecanismo de legitimação cultural, responsável por selecionar os saberes considerados válidos pela elite dominante. Ele introduz o conceito de “currículo oculto”, que se refere àquilo que é aprendido de forma implícita nas relações escolares, como a obediência, a competição e a aceitação da autoridade. Para Apple, o currículo serve

à hegemonia cultural do capitalismo, moldando subjetividades e naturalizando as desigualdades.

Henry Giroux, por sua vez, propõe uma pedagogia crítica que rompa com a passividade do ensino tradicional. Em sua concepção, o currículo deve ser espaço de formação política e de exercício da cidadania crítica. Isso implica superar a visão tecnicista da educação e assumir o caráter transformador do conhecimento. O professor é visto como intelectual transformador, responsável por articular teoria e prática em favor da justiça social (Giroux, 1988). Essa perspectiva encontra ressonância na proposta freiriana de educação como prática da liberdade, na qual o currículo deve ser construído a partir da problematização da realidade dos oprimidos.

No Brasil, a pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani, consolida uma teoria do currículo que articula conhecimento, política e emancipação. Para Saviani (2003), o currículo deve garantir o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos sistematizados, pois é através dessa apropriação que os sujeitos se libertam da alienação e desenvolvem sua consciência crítica. O currículo é, portanto, um instrumento de formação omnilateral, que se orienta pela totalidade histórica e pela mediação entre prática social e saber escolar.

A proposta histórico-crítica parte da ideia de que o conhecimento não é neutro, tampouco espontâneo. Ele é produto da atividade humana e da luta de classes, devendo ser organizado pedagogicamente com base nos princípios da sistematização, da intencionalidade e da historicidade. O currículo, nessa perspectiva, é a organização da cultura escolar que deve estar a serviço da emancipação dos trabalhadores, em oposição à lógica da adaptação promovida pelas teorias tradicionais (Saviani, 2008). Assim, o currículo histórico-crítico se afirma como alternativa teórico-metodológica de resistência às políticas educacionais neoliberais.

As teorias críticas do currículo, entretanto, não foram isentas de questionamentos, suscitando divergências, principalmente a uma suposta limitação. Alguns de seus críticos destacavam que suas formulações iniciais centraram-se excessivamente na crítica à reprodução, sem avançar suficientemente na proposição de alternativas pedagógicas concretas. Foi nesse contexto que surgiram as teorias

pós-críticas, com autores que proclamavam a necessidade de ampliação do debate de temas como identidade, gênero, etnia, sexualidade e linguagem como categorias centrais na análise curricular. Essas abordagens propõem a desconstrução das metanarrativas e o reconhecimento da diversidade de saberes e experiências (Vieira; Bonetto; Borges, 2024).

As teorias pós-críticas criticam o currículo moderno por sua pretensão universalista e por sua suposta exclusão das vozes subalternas. Influenciadas por autores como Michel Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze, essas teorias destacam o caráter discursivo e performativo do currículo, propondo sua leitura como texto e como prática cultural. O conhecimento deixa de ser visto como algo a ser transmitido e passa a ser problematizado em sua origem, legitimidade e função. A ideia de currículo como campo de produção de subjetividades torna-se central nesse novo paradigma (Oliveira Júnior; Neira, 2010).

Apesar de seus avanços, as teorias pós-críticas enfrentam críticas no campo marxista por relativizarem a materialidade das condições sociais e por abandonarem a noção de totalidade histórica. A crítica histórico-crítica sustenta que, embora seja fundamental reconhecer as múltiplas opressões que atravessam a escola, não se pode perder de vista que essas opressões estão articuladas às estruturas do modo de produção capitalista. Assim, a luta contra o racismo, o machismo ou a homofobia no currículo não pode ser dissociada da luta de classes e da crítica ao capital (Saviani, 2008; Costa, 2024).

No campo da Educação Física, essas teorias curriculares também se fazem presentes e tensionam as formas de organização dos conteúdos escolares. A proposta da perspectiva crítico-superadora, fundamentada na pedagogia histórico-crítica, reivindica uma nova abordagem do currículo da área, centrada nos conteúdos da cultura corporal e na formação crítica dos sujeitos. Essa abordagem se contrapõe às práticas biologicistas e às propostas baseadas em competências, defendendo a formação omnilateral por meio da problematização dos saberes corporais (Rufino; Souza Neto, 2023).

É nesse cenário de pluralidade teórica que se desenha o campo do currículo contemporâneo. A coexistência de teorias com fundamentos distintos revela a

complexidade das disputas em torno da educação e dos projetos de formação humana. Cabe ao pesquisador e ao educador crítico identificar os fundamentos filosóficos e políticos de cada teoria, compreendendo suas implicações para a prática pedagógica e para a organização do conhecimento escolar. A escolha de uma teoria curricular não é apenas técnica, mas profundamente ideológica e política (Saviani, 2003).

Dessa forma, compreender as principais teorias do currículo é condição para formular propostas educativas comprometidas com a transformação social. A pedagogia histórico-crítica oferece uma base sólida para essa tarefa, ao articular teoria e prática, totalidade e mediação, conhecimento e emancipação. As teorias tradicionais e pós-críticas, embora com diferentes graus de sofisticação, contribuem para o debate, mas devem ser analisadas criticamente à luz das contradições do capitalismo e das lutas históricas dos trabalhadores por uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

A escolha teórica em currículo, portanto, revela o projeto de sociedade que se pretende construir. Se o currículo tradicional busca formar sujeitos adaptados ao mercado e obedientes à ordem, e o currículo pós-crítico fragmenta a luta em múltiplas identidades, o currículo histórico-crítico propõe a formação de sujeitos conscientes, capazes de compreender as determinações históricas de sua realidade e intervir coletivamente para transformá-la.

Concepção de Currículo à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica

A concepção histórico-crítica de currículo comprehende que este não é um mero instrumento técnico de organização do ensino, mas sim uma construção social, histórica e ideológica. Tal compreensão rompe com a visão tradicional que naturaliza o currículo como uma lista neutra de conteúdos, evidenciando que ele expressa interesses de classe e está inserido em um projeto político de sociedade. A partir da pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, o currículo é visto como um elemento fundamental para garantir o acesso dos estudantes aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, considerados essenciais para a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de compreender a realidade e nela intervir (Saviani, 2003). Esse entendimento rompe

com as práticas tecnicistas e instrumentalizadas que dominam grande parte das propostas curriculares vigentes e resgata a função social da escola como espaço de mediação entre cultura erudita e prática social.

Na mencionada perspectiva marxista, a escola, e por consequência o currículo, não são instituições neutras. São, ao contrário, espaços onde se disputam projetos de formação humana, sendo o currículo uma síntese das contradições sociais presentes no processo educativo. Isso implica reconhecer que a organização curricular está diretamente vinculada à luta de classes, expressando os interesses das frações hegemônicas do capital na medida em que seleciona, hierarquiza e exclui saberes, legitimando certos conhecimentos e marginalizando outros (Maldonado; Da Silva, 2024). A crítica de Saviani por meio da pedagogia histórico-crítica à neutralidade do currículo é, portanto, uma crítica à naturalização das desigualdades sociais e educacionais, que se expressam na forma como os conteúdos escolares são organizados e distribuídos.

O debate curricular sob a ótica histórico-crítica enfatiza que o conhecimento é uma construção social e que seu acesso deve ser garantido universalmente. Para tanto, defende-se a centralidade do conteúdo escolar, contrapondo-se às pedagogias pós-modernas e pós-críticas, que relativizam o valor do saber científico em nome da valorização de saberes locais e subjetividades individuais. Embora reconheçam a importância das vivências dos sujeitos, os defensores da perspectiva histórico-crítica alertam para o risco de tais abordagens resultarem em um esvaziamento político do currículo, uma vez que a fragmentação do conhecimento impede a construção de uma consciência crítica e totalizante da realidade (Vieira; Bonetto; Borges, 2024). É por isso que o currículo, nessa perspectiva, não se reduz a uma mediação didática, mas assume o papel de instrumento de transformação social.

A pedagogia histórico-crítica sustenta que o conteúdo escolar deve ser sistematizado de forma lógica e científica, respeitando as determinações históricas e sociais do conhecimento. Não se trata de desprezar as experiências dos estudantes, mas sim de partir delas para levá-los a níveis superiores de compreensão do mundo. Esse processo exige uma prática pedagógica intencional, planejada e consciente por parte do professor, que assume o papel de mediador

entre os saberes historicamente produzidos e os sujeitos em formação (Saviani, 2008). A função formativa do currículo reside justamente nessa capacidade de articular o conhecimento com a realidade concreta dos estudantes, promovendo uma formação omnilateral que envolva o desenvolvimento intelectual, político, estético e ético.

A densa crítica e oposição às propostas curriculares neoliberais, como a BNCC, evidenciando a limitação dessas políticas ao esvaziarem a função social da escola, reduzindo o currículo a uma coleção de competências e habilidades, sintetiza parte do posicionamento de abordagens críticas, entre elas a PHC. Esse modelo, orientado pela lógica da empregabilidade e da produtividade, desconsidera as determinações históricas dos conteúdos escolares e enfraquece o papel formativo da escola. Segundo Santos e Darido (2024), a BNCC promove um processo de despolitização do ensino, mascarando as relações de poder e as desigualdades estruturais ao propor um currículo aparentemente neutro e inclusivo, mas que, na prática, reforça a exclusão social e cultural dos estudantes das classes populares.

A perspectiva histórico-crítica, ao contrário, reivindica a centralidade do conhecimento no processo educativo como condição para a emancipação dos sujeitos. Isso significa afirmar que a função do currículo é garantir a apropriação consciente dos conhecimentos produzidos pela humanidade, contribuindo para que os estudantes possam interpretar criticamente a realidade em que vivem. Como aponta Saviani (2003), o conhecimento é produto da atividade humana sobre a natureza e a sociedade, sendo, portanto, expressão das lutas, contradições e conquistas históricas dos diferentes grupos sociais. Assim, o acesso a esse conhecimento não é apenas um direito, mas uma necessidade política e cultural.

Segundo Costa (2024), as reformas educacionais de base neoliberal têm esvaziado o currículo de seu conteúdo político, substituindo o ensino crítico pela aprendizagem por competências e pela avaliação de desempenho. O autor destaca que essa tendência tem impacto direto sobre a formação docente, promovendo a adaptação a práticas pedagógicas cada vez mais desprovidas de sentido crítico. O resultado é a intensificação da alienação escolar, em que o currículo deixa de ser espaço de formação para se tornar mecanismo de controle e adestramento. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica propõe um retorno ao conteúdo como eixo

estruturador do currículo e da prática pedagógica, entendendo-o como vetor de liberação.

Vieira, Bonetto e Borges (2024) enfatizam que o currículo deve ser pensado como uma prática social situada e historicamente determinada. Para esses autores, a análise a partir do viés crítico, é possível compreender como os saberes e práticas escolares são atravessados por múltiplas determinações – econômicas, culturais, políticas e epistemológicas – que configuram suas possibilidades e limites. A crítica às abordagens pós-críticas se dá justamente pela recusa dessas determinações estruturais, substituindo a análise das relações de classe pela ênfase nas diferenças e identidades fragmentadas. Embora importante, tal ênfase não deve eclipsar a centralidade da luta de classes como motor da história.

A pedagogia histórico-crítica entende a escola como um espaço contraditório, onde coexistem tendências conservadoras e progressistas, sendo o currículo o lugar por excelência onde essas tensões se materializam. Por isso, a luta por um currículo crítico é, também, uma luta por um projeto de sociedade mais justo e igualitário. Isso exige uma ruptura com o currículo reproduzidor da ordem capitalista e a construção de propostas curriculares baseadas na práxis transformadora, orientadas pelos interesses das classes trabalhadoras. Malanchen (2014) defende que o currículo crítico deve ter como princípio a superação da alienação e a formação de sujeitos históricos conscientes de seu papel na transformação da realidade.

A centralidade do professor nesse processo é inegável. A mediação pedagógica, segundo Saviani (2008), é o elemento que articula o conhecimento científico aos conteúdos escolares, tornando possível sua apropriação pelos estudantes. Essa mediação não se dá de forma espontânea ou neutra, mas exige do professor formação teórica sólida, compromisso político e clareza de projeto. O currículo, nesse sentido, deve ser entendido como expressão concreta de um projeto educativo e de um projeto histórico mais amplo, devendo estar a serviço da emancipação humana e não da manutenção da ordem vigente.

No campo da Educação Física, essa discussão assume contornos ainda mais desafiadores, dado o histórico de marginalização da área no currículo escolar. As abordagens críticas da Educação Física, como a perspectiva crítico-superadora,

surgem como alternativa à tradição biologicista e tecnicista, propondo uma reconceituação do conteúdo e do papel da disciplina no processo formativo dos estudantes (Rufino; Souza Neto, 2023). Essa abordagem valoriza os saberes corporais como expressão da cultura e da história humana, defendendo seu ensino como direito e não como privilégio.

Além disso, as concepções críticas de currículo problematizam a divisão entre teoria e prática que ainda persiste em muitas propostas pedagógicas. Para essa perspectiva, a prática não é um complemento da teoria, mas sim seu fundamento e sua finalidade. Isso significa que a construção curricular deve partir das contradições reais vividas pelos sujeitos e buscar, por meio da sistematização dos conhecimentos, formas de superação dessas contradições. Essa articulação entre teoria e prática constitui o núcleo das propostas pedagógicas emancipadoras, permitindo a compreensão da totalidade social e a formação da consciência crítica (Saviani, 2003).

A defesa da universalidade do conhecimento não significa ignorar a diversidade cultural, mas sim compreender que apenas com base no domínio dos saberes historicamente consolidados é que os sujeitos poderão posicionar-se criticamente frente às múltiplas realidades que os cercam. Nesse sentido, a perspectiva histórico-crítica recusa tanto o universalismo abstrato das teorias tradicionais quanto o relativismo epistemológico das pós-críticas. O currículo, para ser verdadeiramente emancipador, deve articular o universal e o particular, a ciência e a cultura, a objetividade e a subjetividade (Vieira; Bonetto; Borges, 2024).

As políticas curriculares conservadoras, como a reforma do ensino médio e a implementação da BNCC, têm aprofundado as contradições estruturais da educação brasileira. Tais políticas fragilizam a função social da escola, promovem a fragmentação curricular e impõem uma lógica de mercado às práticas educativas. A perspectiva histórico-crítica, por sua vez, reafirma a importância da escola como espaço de formação política, cultural e ética dos sujeitos, resgatando o currículo como instrumento de luta e transformação (Santos; Darido, 2024).

Portanto, a concepção histórico-crítica de currículo propõe uma ruptura com os modelos hegemônicos de organização do ensino, substituindo a lógica da

adaptação pela lógica da superação. Ao reivindicar a centralidade do conhecimento e da mediação pedagógica, essa perspectiva recupera o papel político do currículo na formação da consciência crítica e na construção de uma sociedade justa. Trata-se, em última instância, de afirmar que não há neutralidade no processo educativo e que a escolha curricular é, sempre, uma escolha política (Saviani, 2003; Costa, 2024).

A Educação Física e as Discussões Sobre Currículo

A discussão atual sobre o currículo da Educação Física é atravessada por disputas ideológicas e epistemológicas que refletem os diferentes projetos de formação humana presentes na sociedade. As tensões entre as abordagens tradicionais, críticas e pós-críticas encontram na Educação Física um campo fértil para a análise das implicações políticas e pedagógicas do currículo. Em um contexto de reestruturação produtiva, avanço das políticas neoliberais e fortalecimento de discursos conservadores, a Educação Física tem sido frequentemente reduzida a uma prática funcionalista, voltada à aptidão física, à prevenção de doenças e ao rendimento motor, esvaziando seu potencial formativo e crítico (Santos; Darido, 2024). Essa concepção limita a Educação Física a uma dimensão biologicista, impedindo que os estudantes compreendam os significados culturais, históricos e sociais do movimento humano.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, representa uma inflexão tecnicista no debate sobre currículo, consolidando uma lógica pautada na padronização, na flexibilização e na instrumentalização da formação escolar. Na área da Educação Física, a BNCC propõe competências e habilidades mínimas que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, organizadas em unidades temáticas como jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas. Embora em aparência valorize a diversidade de práticas corporais, a proposta esvazia o sentido crítico da área ao apresentar os conteúdos de forma descontextualizada e fragmentada, desconsiderando suas dimensões histórico-sociais (Santos; Darido, 2024). A lógica das competências subordina a Educação Física aos interesses do mercado, transformando o currículo em ferramenta de adestramento e controle do corpo.

A crítica à BNCC no campo da Educação Física tem sido formulada por pesquisadores que identificam o aprofundamento das políticas neoliberais na educação brasileira. Essa política curricular alinha-se à agenda das reformas educacionais orientadas por organismos internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, que buscam consolidar um modelo educacional baseado em resultados, competitividade e avaliação de desempenho. Nesse cenário, a Educação Física é convocada a contribuir para a formação de um sujeito “saudável”, “disciplinado” e “produtivo”, reduzindo sua função educativa ao desenvolvimento de habilidades físicas e comportamentais (Vieira; Bonetto; Borges, 2024). Esse modelo desconsidera as dimensões culturais, políticas e subjetivas do corpo, promovendo uma pedagogia da adaptação, que invisibiliza as contradições sociais e naturaliza as desigualdades.

Em contraposição a essa lógica, emergem no campo da Educação Física as abordagens críticas, que reivindicam a centralidade do conteúdo na organização curricular e a formação omnilateral dos sujeitos. A proposta da perspectiva crítico-superadora, formulada por Coletivos de autores influenciados pela pedagogia histórico-crítica, sustenta que a Educação Física deve abordar os conhecimentos da cultura corporal de forma sistematizada, problematizando suas origens, funções sociais e relações com as estruturas de dominação. Essa abordagem propõe a superação do ensino fragmentado e a construção de sequências didáticas baseadas na lógica histórico-dialética, que articulem prática social e saber científico (Rufino; Souza Neto, 2023). Assim, o currículo deixa de ser um instrumento técnico de planejamento para se tornar projeto político de formação humana.

A perspectiva crítico-superadora propõe etapas específicas de desenvolvimento pedagógico: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final. Cada uma dessas etapas tem como objetivo aproximar os alunos da realidade social e dos conteúdos da cultura corporal, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia intelectual. Essa proposta rompe com o tecnicismo e a espontaneidade pedagógica, ao compreender que o conhecimento escolar precisa ser sistematizado e mediado pelo professor, com base em um projeto político-pedagógico emancipador (Saviani,

2008). Nesse sentido, o currículo deixa de ser um roteiro de atividades e passa a ser um instrumento de transformação da realidade.

Outra abordagem que atualmente tem povoado as discussões no campo da área é o currículo cultural da Educação Física, proposto por autores como Neira e Oliveira Júnior. Essa proposta valoriza a diversidade das manifestações corporais, entendendo-as como expressões culturais produzidas histórica e socialmente pelos diferentes grupos sociais. O currículo cultural enfatiza o diálogo entre as culturas escolares e não escolares, propondo uma pedagogia da escuta e da problematização. Contudo, embora apresente importantes contribuições, essa abordagem tem sido criticada por setores das pedagogias críticas por não priorizar a sistematização do conhecimento e por adotar uma perspectiva mais relativista em relação à ciência e à cultura (Oliveira Júnior; Neira, 2010).

A disputa entre as abordagens críticas e pós-críticas na Educação Física revela uma fragmentação teórica que, em muitos casos, dificulta a construção de práticas pedagógicas consistentes e socialmente referenciadas. As propostas pós-críticas, ao valorizarem a diferença e a subjetividade, contribuem para a ampliação do debate sobre os corpos invisibilizados, as identidades marginalizadas e os saberes não legitimados. No entanto, essas propostas frequentemente desconsideram as determinações estruturais do modo de produção capitalista, perdendo a capacidade de articular uma crítica sistêmica à organização da escola e do currículo (Vieira; Bonetto; Borges, 2024). A ausência da categoria “trabalho” como eixo estruturador da análise curricular fragiliza o potencial emancipador dessas abordagens.

É nesse contexto que a pedagogia histórico-crítica reafirma sua atualidade como matriz teórica capaz de oferecer uma análise totalizante da realidade educacional. Ao compreender a Educação Física como prática social, ela propõe a apropriação crítica dos conteúdos da cultura corporal, considerando suas determinações históricas, sociais e econômicas. O currículo, nessa concepção, não é apenas instrumento de transmissão de saberes, mas mediação política que articula o particular ao universal, a experiência individual à totalidade social (Saviani, 2003). Assim, a Educação Física escolar assume um papel central na formação de sujeitos históricos e críticos.

A atuação docente no contexto da BNCC impõe novos desafios à práxis pedagógica crítica. Os professores enfrentam a pressão por resultados, a imposição de materiais padronizados e a desvalorização da autonomia pedagógica. Nesse cenário, resistir exige mais do que vontade: requer fundamentação teórica, análise crítica da realidade e organização coletiva. A construção de propostas curriculares contra-hegemônicas passa pela valorização da formação continuada, da pesquisa em educação e da articulação com os movimentos sociais (Costa, 2024). A luta pelo currículo da Educação Física é, portanto, parte da luta maior por uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Nas escolas públicas, a implementação de um currículo crítico de Educação Física enfrenta obstáculos como a falta de estrutura, a carga horária reduzida e a ausência de políticas de valorização profissional. Contudo, mesmo diante dessas dificuldades, diversos professores têm construído práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a formação integral dos estudantes. Tais experiências demonstram que é possível romper com a lógica tecnicista e construir um currículo que valorize a cultura corporal como expressão da vida e da luta dos povos (Maldonado; Da Silva, 2024). Essas experiências devem ser sistematizadas, compartilhadas e incorporadas ao debate acadêmico, fortalecendo a resistência pedagógica nas escolas.

As discussões atuais sobre currículo e Educação Física também envolvem o uso das tecnologias digitais e das mídias sociais. Embora muitas vezes utilizadas de forma acrítica, essas ferramentas podem, se apropriadas criticamente, ampliar o acesso aos saberes da cultura corporal e potencializar a aprendizagem. No entanto, é preciso cuidado para que não reforcem a lógica do consumo, da performatividade e da medicalização dos corpos. A PHC orienta o uso pedagógico das tecnologias a partir de critérios ético-políticos e não meramente técnicos, reafirmando o papel do professor como mediador consciente (Saviani, 2008).

A pandemia de Covid-19 evidenciou as desigualdades educacionais e aprofundou os desafios no ensino da Educação Física. A ausência de aulas presenciais, a precarização do trabalho docente e o aumento da evasão escolar impactaram diretamente a organização curricular da área. Contudo, também abriram espaço para a reflexão sobre as finalidades da Educação Física escolar e a

necessidade de repensar suas práticas à luz das novas condições objetivas e subjetivas. As discussões pós-pandemia exigem um currículo que vá além da recuperação de conteúdos, priorizando a reconstrução dos vínculos humanos e a valorização das experiências corporais significativas (Costa, 2024).

O debate atual sobre currículo na Educação Física também envolve questões de gênero, raça e classe. A invisibilidade dos corpos negros, femininos, gordos, LGBTQIA+ e com deficiência nas práticas escolares reflete a persistência de um currículo excludente e normativo. Incorporar essas questões de forma crítica e dialética exige mais do que atividades pontuais ou projetos temáticos: demanda uma revisão profunda das concepções de corpo, cultura e educação que orientam a prática pedagógica. A pedagogia histórico-crítica, ao articular particularidade e totalidade, oferece ferramentas teóricas para pensar a diversidade a partir da igualdade, sem cair no relativismo epistemológico (Vieira; Bonetto; Borges, 2024).

A produção acadêmica em Educação Física tem crescido significativamente nos últimos anos, ampliando o debate sobre currículo e formação. Contudo, ainda há um hiato entre a universidade e a escola básica, dificultando a implementação das propostas críticas no cotidiano escolar. Superar essa distância requer políticas de extensão, diálogo com os territórios e produção de materiais pedagógicos acessíveis e contextualizados. A construção de um currículo crítico de Educação Física deve ser coletiva, dialogada e permanentemente reavaliada, em consonância com as transformações da realidade social (Maldonado; Da Silva, 2024).

Em síntese, as discussões atuais sobre currículo e Educação Física revelam a complexidade e a centralidade do debate na formação humana. O currículo é o território onde se materializam os conflitos de classe, as disputas por reconhecimento e os projetos societários em jogo. A Educação Física, ao lidar com o corpo, a cultura e a subjetividade, ocupa lugar estratégico nesse processo. Cabe aos educadores assumir a responsabilidade ética e política de construir práticas pedagógicas que afirmem a dignidade humana, a justiça social e o direito ao conhecimento como patrimônio coletivo da humanidade (Saviani, 2003).

A Crítica ao Currículo Multicultural e Apostas Curriculares Emancipatórias

O currículo multicultural emergiu como uma resposta às denúncias de exclusão e invisibilização de identidades étnico-raciais, culturais e de gênero nas escolas. Seu objetivo central é garantir representatividade e promover o reconhecimento das diferenças dentro do espaço escolar. Essa proposta tem ganhado força em contextos democráticos, em especial nas últimas décadas, como uma forma de resistência aos currículos monoculturais que privilegiam a cultura eurocêntrica, masculina e heteronormativa. No entanto, embora tenha representado um avanço no reconhecimento da diversidade, o multiculturalismo tem sido alvo de críticas por parte de autores ligados à pedagogia histórico-crítica, especialmente por seu caráter fragmentário e pela ausência de análise estrutural da sociedade (Costa, 2024).

A crítica marxista ao currículo multicultural reside no entendimento de que a simples inserção de conteúdos diversos, desarticulados de uma análise das estruturas de produção e reprodução das desigualdades, não altera as condições objetivas de opressão. Nesse sentido, o multiculturalismo muitas vezes assume um papel compensatório, oferecendo visibilidade simbólica a grupos marginalizados, sem, contudo, questionar os mecanismos sociais e econômicos que perpetuam sua exclusão. Como destaca Saviani (2008), o currículo deve ir além da visibilidade e buscar a transformação da realidade concreta, através da apropriação dos conhecimentos sistematizados e da elevação da consciência social.

Ao valorizar excessivamente a subjetividade e a experiência individual, o multiculturalismo corre o risco de relativizar o conhecimento científico e histórico, dissolvendo a noção de verdade em uma multiplicidade de narrativas igualmente válidas. Essa postura, típica das abordagens pós-críticas, esvazia o currículo de seu potencial político de transformação social, transformando-o em um espaço de celebração das diferenças sem enfrentamento das desigualdades estruturais (Vieira; Bonetto; Borges, 2024). A pedagogia histórico-crítica contrapõe a esse modelo uma proposta que articula diversidade e totalidade, identidade e universalidade, particular e geral.

O currículo multicultural, embora parte de uma denúncia legítima – a invisibilização de sujeitos e culturas na escola – frequentemente adota uma postura que fragmenta o processo educativo, convertendo o reconhecimento da diversidade

em um fim em si mesmo. Isso faz com que temas como racismo, machismo, homofobia e capacitismo sejam tratados de forma superficial, desvinculados das suas determinações históricas e econômicas. Para Saviani (2003), a superação da opressão exige mais do que o reconhecimento simbólico; exige a apropriação crítica do conhecimento e o enfrentamento das contradições sociais que estruturam a opressão.

A pedagogia histórico-crítica reconhece a importância da diversidade, mas propõe sua abordagem a partir da totalidade concreta da sociedade. Isso significa compreender que as opressões de raça, gênero e classe estão entrelaçadas e derivam de um mesmo sistema de exploração: o capitalismo. Assim, a luta contra o racismo ou o sexism não pode ser dissociada da luta contra a exploração do trabalho e pela superação das condições materiais que sustentam a dominação. A educação, nesse sentido, deve promover a leitura crítica da realidade, articulando o particular ao universal (Saviani, 2008).

A crítica ao currículo multicultural também aponta sua limitação em termos de organização pedagógica. Frequentemente, as escolas adotam uma abordagem episódica e folclórica das questões culturais, restringindo o tratamento da diversidade a datas comemorativas ou a projetos extracurriculares. Essa fragmentação impede que a diversidade seja incorporada como princípio estruturante do currículo e reforça a marginalização dos saberes não hegemônicos. Como destaca Costa (2024), a diversidade precisa ser compreendida como expressão das lutas sociais, e não como uma coleção de costumes e tradições desprovidas de historicidade.

Além disso, o multiculturalismo tende a deslocar o foco da crítica estrutural para a dimensão da convivência ética e do respeito mútuo. Embora essas dimensões sejam importantes, elas não são suficientes para transformar as estruturas sociais que produzem a exclusão. A pedagogia histórico-crítica propõe que o currículo seja um instrumento de análise das relações sociais, articulando a diversidade ao processo de emancipação política. Isso exige, necessariamente, a sistematização do conhecimento e a mediação crítica entre a experiência dos sujeitos e os saberes científicos (Saviani, 2003).

Outro aspecto criticado nas propostas multiculturais é a ausência de um projeto educativo comum. Ao enfatizar a diferença e a singularidade, o multiculturalismo pode minar a construção de um horizonte coletivo de transformação. A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, defende a constituição de um projeto histórico universal, baseado nos interesses da classe trabalhadora e orientado pela superação das desigualdades sociais. Nesse projeto, a diversidade é reconhecida, mas inserida em um processo formativo que visa à emancipação de todos os sujeitos (Saviani, 2008).

Em contraponto às limitações do multiculturalismo, vêm sendo construídas apostas curriculares emancipatórias que buscam articular o reconhecimento das diferenças com a luta pela igualdade. Essas propostas têm como base teórica a pedagogia histórico-crítica, e como eixo central o acesso universal ao conhecimento sistematizado. As experiências desenvolvidas com base nessa perspectiva demonstram que é possível construir currículos que reconheçam a diversidade cultural dos sujeitos, sem abrir mão da mediação crítica e da elevação dos níveis de consciência social (Souza, 2024).

Um exemplo dessas apostas emancipatórias pode ser observado em práticas pedagógicas que, ao trabalhar com conteúdos da cultura corporal, como as danças populares ou as práticas corporais de matriz africana, não se limitam à valorização estética ou à preservação folclórica. Pelo contrário, propõem a análise crítica dessas manifestações, identificando suas origens históricas, seus vínculos com a resistência cultural e suas relações com as estruturas de poder. Essa abordagem permite aos estudantes compreenderem a cultura como campo de luta e afirmarem sua identidade em um projeto coletivo de transformação social (Rufino; Souza Neto, 2023).

As apostas curriculares emancipatórias exigem uma concepção de currículo como prática social situada, construída coletivamente e orientada por um projeto político-pedagógico comprometido com a justiça social. Isso implica a ruptura com os currículos prescritos de forma centralizada e a valorização da autonomia pedagógica dos professores. A formação docente, nesse sentido, deve ser contínua, crítica e vinculada à pesquisa e à prática social, de modo que os educadores possam

compreender as contradições do contexto escolar e atuar de forma consciente na construção de currículos críticos (Costa, 2024).

A experiência da comunidade escolar é fundamental na construção dessas apostas. É no diálogo entre professores, estudantes, famílias e territórios que se produzem os sentidos do currículo e se definem os conteúdos a serem ensinados. A pedagogia histórico-crítica orienta esse processo ao propor que a prática social seja o ponto de partida e o ponto de chegada da atividade pedagógica. O currículo, assim, deixa de ser uma imposição externa e se torna expressão das necessidades e dos saberes coletivamente construídos (Saviani, 2003).

Nas propostas emancipatórias, o conhecimento ocupa lugar central. Ao contrário do relativismo epistemológico das abordagens pós-críticas, essas propostas reafirmam o valor da ciência, da filosofia e da arte como expressões superiores da cultura humana. Isso não significa negar os saberes populares ou tradicionais, mas compreender que sua apropriação crítica exige mediações conceituais que somente a escola pode proporcionar. O papel do professor, portanto, é o de mediar esses saberes, promovendo o diálogo entre os diferentes níveis de elaboração cultural (Vieira; Bonetto; Borges, 2024).

A oposição da pedagogia histórico-crítica ao multiculturalismo não visa negar a importância da diversidade, mas superá-la enquanto fim em si mesma. Ao se constituir como categoria pedagógica, a diversidade deve ser compreendida como parte das contradições da sociedade capitalista, articulando-se à luta de classes e à construção de uma nova sociabilidade. O currículo, nesse contexto, assume a função de organizar os conteúdos escolares de forma a contribuir para a leitura crítica da realidade e para a transformação das relações sociais (Saviani, 2008).

Essa concepção exige também uma nova forma de pensar a avaliação. Nas propostas emancipatórias, a avaliação não é instrumento de controle ou classificação, mas parte integrante do processo pedagógico, orientada à compreensão do desenvolvimento dos estudantes e à reorganização da prática educativa. Isso exige rupturas com os modelos meritocráticos e a construção de critérios que considerem o percurso formativo em sua totalidade, articulando o conhecimento, a crítica e a ação transformadora (Costa, 2024).

As apostas curriculares emancipatórias também envolvem a valorização da cultura escolar como espaço de criação, resistência e reinvenção. A escola deixa de ser apenas um reproduutor de conteúdos externos e passa a ser produtora de cultura, lugar de encontro entre o saber sistematizado e as experiências dos sujeitos. A cultura corporal, por exemplo, é abordada não como um conjunto de técnicas, mas como expressão de sentidos, valores e histórias, que devem ser compreendidas, questionadas e ressignificadas (Rufino; Souza Neto, 2023).

A construção de currículos emancipatórios passa, necessariamente, pela formação política dos educadores. É preciso compreender que cada escolha pedagógica é uma escolha ética e ideológica, e que o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas a expressão de um projeto de sociedade. A pedagogia histórico-crítica oferece os fundamentos teóricos e metodológicos para essa formação, ao articular conhecimento, trabalho e transformação social (Saviani, 2003).

Em conclusão, as críticas ao currículo multicultural e as propostas de apostas emancipatórias apontam para a necessidade urgente de reconfigurar o papel da escola e do currículo na sociedade contemporânea. Mais do que reconhecer a diversidade, é preciso construir projetos educativos que articulem identidade, conhecimento e emancipação. O currículo, enquanto mediação política, deve ser orientado pelo compromisso com a formação integral dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

2 - A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM FAROL PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA NO BRASIL

O que eu quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2003, p. 88).

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) surgiu no contexto da redemocratização brasileira no final da década de 1970, como uma resposta teórica e prática às limitações das pedagogias tradicionais e das chamadas pedagogias “não-diretivas”. Sua emergência está atrelada a um movimento mais amplo de crítica às abordagens tecnicistas e adaptativas que, ao longo da ditadura militar, dominaram as políticas educacionais do país (Saviani, 2003).

Segundo Saviani (2003), a PHC se fundamenta na análise concreta da realidade social, entendendo a educação como um fenômeno histórico que deve ser compreendido à luz das contradições da sociedade capitalista. Diferentemente das concepções que neutralizam a escola e a veem como espaço “neutro”, a PHC defende que a educação é atravessada pela luta de classes e que, portanto, deve estar voltada à transformação social.

O marco inicial do desenvolvimento da PHC no Brasil está relacionado à atuação de Dermeval Saviani, que, em suas primeiras formulações, propôs uma sistematização teórica crítica sobre a função da escola e sobre o papel do conhecimento escolar. A obra "Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações" (Saviani, 2003) sintetiza os fundamentos iniciais dessa proposta pedagógica, ao mesmo tempo que estabelece as diretrizes metodológicas que a distinguem das correntes progressistas anteriores.

A crítica central da PHC está direcionada às pedagogias do “aprender a aprender”, que Saviani (2003) considera insuficientes para promover o acesso efetivo ao conhecimento sistematizado. Essas pedagogias, sob a aparência de respeito à liberdade do educando, acabam por manter a desigualdade social ao não garantir que as crianças da classe trabalhadora acessem os saberes historicamente produzidos.

Na leitura de Saviani (2003), a escola é uma mediação indispensável para que as classes populares acessem o conhecimento elaborado, pois este não é espontaneamente adquirido no cotidiano. Dessa forma, a função social da escola, sob a ótica da PHC, é possibilitar que os indivíduos dominem os instrumentos culturais acumulados pela humanidade.

Ao longo da década de 1980, a PHC consolidou-se como uma importante corrente pedagógica crítica, especialmente entre os educadores engajados na luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. Este avanço teórico se deu em paralelo à intensificação das lutas sociais e sindicais por redemocratização e pela valorização da escola pública (Orso, 2024).

Paulino Orso (2024) destaca que a PHC nasce da necessidade urgente de curvar a vara para o lado da classe trabalhadora, no sentido de reverter as políticas neoliberais que têm sistematicamente atacado os direitos sociais e a educação pública. Sua proposta está profundamente vinculada a uma concepção de sociedade emancipada e à superação das desigualdades estruturais.

Duarte (2013) reforça que a Pedagogia Histórico-Crítica está fundamentada em uma teoria da formação humana que entende a educação como processo de constituição da individualidade social. Para ele, formar o indivíduo é capacitá-lo a se apropriar dos conhecimentos que lhe permitem intervir no mundo de forma crítica e transformadora.

A perspectiva dialética da PHC orienta-se pelo entendimento de que a realidade social é contraditória e que a superação dessas contradições se dá por meio da práxis transformadora. Neste ponto, a concepção de prática pedagógica

assume centralidade, pois a ação educativa não pode ser neutra; ela deve estar direcionada à transformação da realidade (Duarte, 2013).

A gênese da PHC se dá, portanto, em oposição tanto às pedagogias conservadoras quanto às pedagogias chamadas libertárias. Estas últimas, embora críticas do autoritarismo escolar, frequentemente incorrem na desvalorização do conteúdo, o que, segundo Saviani (2003), impede o acesso ao conhecimento e reforça a exclusão social.

Saviani (2012) amplia essa crítica ao afirmar que a luta de classes deve ser incorporada como categoria analítica na prática educacional. Isso implica reconhecer que os conteúdos escolares não são neutros e que a escola deve assumir a responsabilidade de fazer a mediação crítica entre o saber sistematizado e a realidade vivida pelos estudantes.

O contexto histórico do surgimento da PHC também está marcado pela influência do materialismo histórico-dialético, que oferece os fundamentos filosóficos para a análise crítica da educação. Trata-se de compreender a escola como parte da superestrutura ideológica, mas que pode operar como instrumento de luta política (Saviani; Duarte, 2012).

Gasparin (2012), ao tratar da didática da PHC, destaca que ela se organiza a partir de um método que contempla os momentos de prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Este método, segundo o autor, assegura o movimento dialético entre teoria e prática, elemento essencial da proposta histórico-crítica.

Na formulação metodológica de Gasparin (2012), a prática social inicial visa situar o aluno na realidade concreta, enquanto a problematização promove a leitura crítica dessa realidade. Já a instrumentalização corresponde ao momento de apropriação teórica do conteúdo, a catarse promove a síntese crítico-superadora e, finalmente, a prática social final articula os conhecimentos adquiridos à transformação do real.

A estrutura metodológica proposta por Gasparin (2012) evidencia que a PHC não é uma teoria abstrata, mas uma proposta pedagógica com fundamentos

filosóficos e práticos sólidos. Ao articular os conteúdos escolares com a prática social dos educandos, busca-se romper com a alienação presente nas formas tradicionais de ensino.

Ao ser enfatizado por Malanchen (2014), a PHC, ao propor uma pedagogia voltada à emancipação humana, rompe com os limites do multiculturalismo liberal e da abordagem pós-moderna que fragmentam o conhecimento e relativizam a crítica social. A autora propõe uma retomada da centralidade do trabalho como princípio educativo, além de também destacar que a PHC oferece uma alternativa concreta às políticas curriculares que, sob o discurso da inovação e da diversidade, acabam por diluir o papel da escola como espaço de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente.

A emergência da PHC no Brasil reflete, portanto, um movimento pedagógico profundamente comprometido com a transformação da sociedade e com a superação das desigualdades sociais. Sua proposta visa garantir à classe trabalhadora o direito ao conhecimento e à formação crítica.

A compreensão do contexto histórico da PHC é essencial para identificar seus fundamentos teóricos e metodológicos, bem como para compreender os desafios de sua implementação no atual cenário educacional, marcado pelo avanço de concepções conservadoras e utilitaristas.

A proposta da PHC não se restringe à denúncia das contradições do sistema educacional, mas aponta caminhos concretos para a construção de uma prática pedagógica comprometida com a emancipação humana, com base no conhecimento sistematizado e na atuação crítica e transformadora dos sujeitos históricos.

Ao resgatar o sentido social da escola e revalorizar os conteúdos escolares como instrumentos de transformação, a PHC estabelece um novo paradigma para a prática docente, que não dissocia teoria e prática, nem neutraliza os conflitos sociais inerentes ao processo educativo (Saviani, 2008).

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica representa uma ruptura com a lógica reproduutora do sistema capitalista e afirma a possibilidade de uma educação

voltada para a construção de uma nova sociabilidade, fundada nos princípios da igualdade, justiça social e liberdade (Orso, 2024).

Fundamentos Filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como um de seus principais fundamentos filosóficos a concepção de homem enquanto ser histórico e social, cuja formação plena somente se realiza por meio da apropriação crítica e sistemática dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Dermeval Saviani (2003) aponta que, diferentemente das abordagens pedagógicas tradicionais ou tecnicistas, essa perspectiva parte de uma visão de mundo materialista e dialética, inspirada no legado marxista, que entende a realidade como produto das contradições e das lutas de classes. Assim, a educação deixa de ser uma prática neutra e se insere como instrumento de transformação social.

Saviani (2008) destaca que a base ontológica da Pedagogia Histórico-Crítica repousa sobre a filosofia marxista, sobretudo nas contribuições de Karl Marx, Engels e Lênin.

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2008, p. 120).

Nesse sentido, comprehende-se que a essência do ser humano não é dada de forma natural, mas sim construída historicamente a partir das relações sociais e das condições materiais de existência. A educação, portanto, não é um fim em si mesma, mas um meio para que o sujeito se emancipe e participe ativamente da transformação da sociedade.

Duarte (2013) corrobora essa perspectiva ao afirmar que a individualidade humana é constituída socialmente. Para o autor, a Pedagogia Histórico-Crítica se opõe a toda forma de idealismo educativo que desconsidera as condições concretas

de existência dos sujeitos. Assim, a formação do indivíduo é compreendida como um processo contraditório, mediado pela prática social e pelo acesso aos conteúdos escolares sistematizados. Essa formação deve se dar de forma intencional, sistemática e orientada para o desenvolvimento da consciência crítica.

O papel da escola, nesse contexto, é de suma importância. A instituição escolar deve ser o espaço onde o aluno entra em contato com os conhecimentos mais elaborados da cultura humana, apropriando-se deles de modo ativo e reflexivo. Saviani (2003) enfatiza que a escola é mediadora entre o conhecimento produzido historicamente e os sujeitos em formação. Ela não deve apenas reproduzir os saberes dominantes, mas também propiciar sua apropriação crítica, superando o senso comum.

Malanchen (2014) reforça que a pedagogia histórico-crítica não rejeita os conhecimentos científicos ou acadêmicos em nome de saberes locais ou espontâneos, mas busca ressignificá-los em uma perspectiva de emancipação. O ponto central é garantir que o aluno acesse o patrimônio cultural acumulado pela humanidade, o que possibilita sua atuação consciente na transformação da realidade. Nesse sentido, a educação não é um processo espontâneo ou voluntarista, mas uma prática organizada e fundamentada teoricamente.

Trabalhar na escola com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos requer a perspectiva histórica, materialista e dialética da objetividade e da universalidade do conhecimento; considerando-se tanto o vir a ser histórico da apropriação da realidade natural e social pelo pensamento, como os vínculos entre o desenvolvimento do conhecimento e as demandas da formação humana, seja em termos do gênero humano ou em termos da formação de cada indivíduo.” (MALACHEN, 2014, p.172).

Os fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica se opõem às concepções pedagógicas pós-modernas, que negam a existência de verdades universais ou de uma racionalidade objetiva. Saviani e Duarte (2012) argumentam que essa pedagogia parte da convicção de que o conhecimento é construído a partir de uma base objetiva, embora condicionado historicamente. Isso a diferencia de pedagogias relativistas, que muitas vezes desconsideram a centralidade dos conteúdos escolares na formação do pensamento crítico.

De acordo com Gasparin (2012), a Pedagogia Histórico-Crítica sustenta que a prática educativa deve partir da realidade vivida pelo aluno, mas não deve permanecer nela. O conhecimento escolar tem como função fundamental ultrapassar o imediato e possibilitar ao educando uma compreensão mais ampla e profunda da realidade, favorecendo a sua transformação. A relação entre teoria e prática, nesse sentido, é dialética: a prática educativa é orientada pela teoria e, ao mesmo tempo, retroalimenta a produção teórica.

Orso (2024) também contribui para essa discussão ao afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica tem como fundamento ético-político a defesa dos interesses da classe trabalhadora. Isso significa que a educação deve estar a serviço da superação das desigualdades sociais e da emancipação dos oprimidos. Para tanto, é necessário que os conteúdos escolares sejam selecionados e organizados de modo a permitir uma leitura crítica da realidade e a formação de sujeitos históricos comprometidos com a transformação social.

Outro aspecto relevante dos fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica é sua crítica à neutralidade do conhecimento. Saviani (2003) sustenta que todo conhecimento é situado historicamente e carrega consigo uma intencionalidade política. Assim, ao invés de ocultar essa dimensão, a proposta pedagógica assume uma postura clara em relação aos interesses de classe que pretende defender. A educação, nessa concepção, é sempre uma prática política, ainda que não seja partidária.

A formação da consciência crítica exige um trabalho intencional com os conteúdos escolares. Isso implica a superação de práticas pedagógicas fragmentadas e desvinculadas da realidade social. Para o autor, a escola deve ser um espaço de formação integral, onde o conhecimento contribua para a constituição de sujeitos autônomos e historicamente situados. A pedagogia histórico-crítica, portanto, reivindica a centralidade da razão e da ciência no processo educativo, sem cair no cientificismo ou na tecnocracia. (Duarte, 2013)

Malanchen (2014) argumenta que os fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica apontam para uma concepção ampliada de currículo, que integra os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e políticos da formação humana. A proposta

curricular deve estar ancorada em uma análise crítica da realidade social e das necessidades formativas da classe trabalhadora. Nesse sentido, o currículo não é neutro, mas expressão de projetos societários em disputa.

A Pedagogia Histórico-Crítica exige uma didática coerente com seus princípios filosóficos, de maneira a organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma sistemática, intencional e orientada por objetivos formativos claros. A proposta metodológica, baseada no método dialético, busca desenvolver no educando a capacidade de compreender, explicar e transformar a realidade. Assim, o conhecimento é visto como instrumento de leitura crítica do mundo.

Saviani (2008) salienta que o fundamento ontológico da Pedagogia Histórico-Crítica é o trabalho. Isso significa que o ser humano se constitui enquanto tal por meio de sua atividade produtiva, que transforma a natureza e, simultaneamente, a si mesmo. A educação, nesse contexto, é compreendida como mediação entre o mundo do trabalho e a formação humana, permitindo que o indivíduo compreenda sua inserção na totalidade social.

Duarte (2013) aponta ainda que a formação do indivíduo deve estar articulada à luta pela superação da alienação. Isso exige uma prática educativa comprometida com a emancipação humana, que promova a apropriação consciente dos saberes e a constituição da autonomia intelectual e moral. Para o autor, a Pedagogia Histórico-Crítica se insere como uma alternativa teórica e prática diante das limitações das pedagogias hegemônicas.

Em síntese, os fundamentos filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica estão ancorados na tradição marxista, no compromisso com a emancipação da classe trabalhadora e na valorização do conhecimento sistematizado como instrumento de transformação social. Essa proposta educativa exige um posicionamento ético e político claro por parte dos educadores, bem como a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel histórico.

Organização do Trabalho Pedagógico e a Crítica ao Espontaneísmo

A Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, tem na organização do trabalho pedagógico um de seus pilares fundamentais. Essa concepção rompe com as ideias espontaneistas e individualistas predominantes nas teorias pedagógicas não-críticas, defendendo a necessidade de uma prática educativa sistematizada, intencional e articulada aos interesses da classe trabalhadora (Saviani, 2003). O trabalho pedagógico, nessa perspectiva, não pode ser improvisado ou depender da espontaneidade dos alunos, pois é mediação essencial entre os conteúdos científicos e a formação integral do sujeito.

Saviani (2003) enfatiza que a educação é um ato político e, portanto, exige uma organização consciente das práticas escolares. A crítica ao espontaneísmo se refere à tendência de acreditar que o desenvolvimento dos alunos ocorrerá naturalmente, bastando que o professor atue como um facilitador. Essa visão desconsidera as desigualdades sociais e ignora o papel da escola como espaço de superação da alienação por meio do acesso ao conhecimento sistematizado. A escola, nesse sentido, deve ser mediadora entre o saber historicamente produzido e a formação dos indivíduos.

Duarte (2013) complementa essa visão ao argumentar que a individualidade humana não se forma de maneira espontânea, mas sim por meio de uma relação ativa e consciente com a cultura e o conhecimento. O autor defende que o papel da escola é proporcionar essa mediação, rompendo com a lógica de ensino baseada apenas nas experiências imediatas dos alunos. Ele sustenta que o conhecimento escolar deve desafiar o senso comum e provocar a elevação da consciência crítica dos estudantes.

A crítica ao espontaneísmo também se apoia em fundamentos filosóficos marxistas, segundo os quais a consciência não se forma apenas pela experiência sensível, mas pela relação com as condições materiais da existência. Nesse sentido, o trabalho pedagógico organizado tem a função de promover a elevação da consciência dos sujeitos, permitindo-lhes compreender as contradições sociais e agir sobre a realidade para transformá-la (Saviani, 2008).

Para Malanchen (2014), o espontaneísmo pedagógico despolitiza a prática educativa e legitima as desigualdades sociais, ao naturalizar as diferenças de

desempenho escolar como fruto de habilidades inatas ou de contextos familiares. A autora ressalta que a organização do trabalho pedagógico deve ter como eixo a apropriação dos conteúdos científicos e culturais, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Gasparin (2012) propõe uma didática alinhada à Pedagogia Histórico-Crítica que se estrutura em torno da organização do ensino em etapas articuladas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Essas etapas constituem o método pedagógico que visa a superação da visão espontaneísta, ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento da consciência crítica e a transformação da realidade.

A proposta de Gasparin, como é destacado por Saviani na apresentação do livro que a evidencia, é uma didática para o trabalho pedagógico da PHC, uma possibilidade que não exclui outras. Ao longo dos anos desde sua publicação, alguns teóricos tem feito contribuições à proposição do professor Gasparin, ora tecendo críticas, ora fazendo complementações. Um texto que se dedicou à análise da obra foi o artigo publicado por Tiago Lavoura, Ana Galvão e Lígia Martins na Revista HISTEDBR, em 2019. Os autores do artigo tiveram como um de seus objetivos analisar alguns elementos constantes na proposta didática desenvolvida por Gasparin, no livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*.

No entanto, tal qual salientado no decorrer deste artigo, tal importância não nos isenta da análise das fragilidades que sua obra apresenta ao buscar transpor para a prática didática os fundamentos da teoria pedagógica cuja construção coletiva temos buscado colaborar. Sendo assim, entendemos fazer-se necessário recuperar os fundamentos teórico-filosóficos da pedagogia histórico-crítica, sobretudo no que se refere ao método materialista histórico-dialético. Nesse sentido, insistimos na elaboração de práticas pedagógicas que levem em conta, de maneira articulada, os conteúdos de ensino (gênese, estrutura e desenvolvimento), as formas (procedimentos, recursos, tempos, espaços) e os destinatários (especificidades do desenvolvimento psíquico dos alunos). Para tanto, tais práticas devem estar alicerçadas no método dialético. (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019)

A prática social inicial, conforme Gasparin (2012), parte da realidade vivida pelos alunos, mas não se limita a ela. Trata-se de identificar as contradições presentes na prática social para que possam ser compreendidas e superadas. Essa etapa inicial rompe com a neutralidade do ensino e insere o conteúdo escolar em um contexto de luta social e de formação política dos sujeitos.

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe seja possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2009, p. 69).

A etapa da problematização consiste em levantar questões a partir da prática social inicial que desafiem os alunos a refletirem criticamente sobre sua realidade. Segundo Gasparin (2012), essa etapa rompe com o ensino mecânico e direciona o processo educativo para a produção ativa do conhecimento. O professor, nesse momento, atua como mediador crítico, conduzindo o processo com intencionalidade e consciência política.

Na etapa da instrumentalização, ocorre a apropriação sistemática dos conteúdos científicos e culturais. Aqui, a crítica ao espontaneísmo se concretiza na valorização da mediação docente e da sistematização do conhecimento. Duarte (2013) reforça que essa etapa é fundamental para a formação da individualidade para-si, pois possibilita ao aluno romper com o senso comum e se apropriar de uma visão científica e crítica da realidade.

A catarse representa a superação das contradições por meio da elevação da consciência. É o momento em que o aluno reconstrói sua visão de mundo com base nos novos conhecimentos adquiridos. Saviani (2003) destaca que a catarse é um processo dialético, pois articula o conhecimento empírico e o conhecimento científico, promovendo a síntese crítica do saber.

O quarto passo não será a generalização (pedagogia tradicional) nem a hipótese (pedagogia nova). Adquiridos os instrumentos básicos, ainda que parcialmente, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. Chamemos este quarto passo de catarse, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior de estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (Gramsci, 1978, p.53). trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. (SAVIANI, 2018, p. 57)

A prática social final, por sua vez, retoma a realidade vivida, agora transformada pela mediação do conhecimento. Esse retorno à prática permite avaliar as mudanças ocorridas na consciência e na ação dos sujeitos. Gasparin (2012) enfatiza que essa etapa é essencial para verificar se houve superação das contradições iniciais e para projetar novas práticas transformadoras.

A proposta de Gasparin busca, assim, superar a dicotomia entre teoria e prática, integrando-as num movimento pedagógico contínuo. O método dialético proposto exige do educador um papel ativo, mediador e comprometido com a formação integral do sujeito. Nesse sentido, o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos e passa a ser um agente formador de consciências críticas e emancipadas (Gasparin, 2012).

Gasparin (2012) enfatiza que a didática da PHC exige planejamento, intencionalidade e rigor teórico, pois não se trata de uma metodologia técnica ou procedural, mas de uma práxis fundamentada em uma concepção filosófica e política de educação. A ação educativa deve, portanto, estar alinhada com os interesses históricos da classe trabalhadora e com o projeto de transformação social.

Essa proposta metodológica não deve ser confundida com modelos tecnicistas de ensino, pois sua lógica não é a da eficiência instrumental, mas a da construção do conhecimento como processo de humanização. O saber é compreendido como mediação essencial para a libertação do homem das amarras da alienação e da exploração (Gasparin, 2012).

A centralidade da mediação docente na proposta de Gasparin implica na exigência de sólida formação teórica dos educadores. O domínio dos conteúdos escolares, aliado à compreensão crítica da realidade, constitui pré-requisito para que o professor atue de forma eficaz na construção de uma educação emancipadora. Como salienta Gasparin (2012), o professor deve ser um intelectual orgânico da classe trabalhadora.

Ademais, a proposta metodológica da PHC, conforme elaborada por Gasparin, tem como princípio norteador a formação omnilateral do educando, ou seja, uma formação que abrange todas as dimensões do ser humano: intelectual, moral, estética, técnica e política. A superação da fragmentação do conhecimento e da visão unidimensional do sujeito é uma das principais metas dessa pedagogia.

A construção coletiva do conhecimento também é um aspecto fundamental na proposta de Gasparin. A interação entre educadores e educandos, mediada por problemas concretos da realidade, favorece o desenvolvimento de uma consciência solidária, crítica e transformadora. A sala de aula torna-se, assim, um espaço privilegiado de vivência democrática e de exercício da cidadania (Gasparin, 2012).

A crítica ao espontaneísmo pedagógico, que minimiza o papel do conhecimento sistematizado e da mediação docente, é outro ponto central na proposta de Gasparin. Para ele, a aprendizagem não é resultado espontâneo da vivência cotidiana, mas exige esforço, sistematização e mediação teórica. Essa crítica está diretamente relacionada à rejeição de concepções pedagógicas pós-modernas e neoliberais (Gasparin, 2012).

A proposta de Gasparin também se contrapõe ao tecnicismo educacional, que reduz o ensino a técnicas operacionais, desconsiderando o sentido social e político do conhecimento. A pedagogia histórico-crítica propõe, em oposição, uma educação que articule conteúdo, forma e finalidade, tendo como horizonte a emancipação dos sujeitos e a transformação social (Gasparin, 2012).

Assim, a estrutura metodológica da PHC não é apenas uma sequência de etapas, mas um processo dialético complexo, que articula teoria e prática, sujeito e objeto, conhecimento e realidade. Gasparin (2012) comprehende que somente uma

prática educativa fundada em bases teóricas sólidas e orientada por um projeto político emancipador pode efetivamente contribuir para a formação de sujeitos críticos.

Outro aspecto importante da proposta metodológica é a valorização da cultura e da ciência como patrimônios históricos da humanidade. Ao contrário de propostas que relativizam o saber científico, a PHC reconhece seu papel central na superação das formas de dominação e na construção de uma nova ordem social (GASPARIN, 2012).

Gasparin (2012) destaca ainda que a avaliação na PHC deve ser dialética e formativa, centrada no processo de apropriação do conhecimento e na transformação da prática. A avaliação não deve ser um instrumento de controle, mas de reflexão e intervenção pedagógica, orientada pelos objetivos emancipadores da educação.

Nesse sentido, a proposta metodológica da PHC se diferencia de outras abordagens pedagógicas por seu compromisso com a totalidade, a historicidade e a transformação social. Trata-se de uma pedagogia contra-hegemônica, que se posiciona criticamente diante das políticas educacionais conservadoras e neoliberais.

Por fim, a estrutura metodológica da PHC, conforme apresentada por Gasparin (2012), constitui uma contribuição fundamental para a construção de uma escola pública, laica, democrática e socialmente referenciada. Sua atualidade reside na capacidade de articular teoria crítica, prática pedagógica e projeto político de emancipação humana.

A organização do trabalho pedagógico na Pedagogia Histórico-Crítica se opõe frontalmente à ideia de que a aprendizagem é um processo natural e espontâneo. Ao contrário, reconhece que o conhecimento exige esforço, mediação, sistematização e intencionalidade. Saviani (2008) afirma que a escola deve assumir seu papel de transmitir o saber sistematizado, contribuindo para a emancipação dos sujeitos.

Além disso, a crítica ao espontaneísmo revela a perspectiva de classe da Pedagogia Histórico-Crítica. Para Orso (2024), ao defender a sistematização do conhecimento e a mediação docente, essa pedagogia posiciona-se ao lado da classe trabalhadora, oferecendo-lhe os instrumentos necessários para compreender e transformar sua realidade. A defesa da escola como espaço de luta política e de produção de conhecimento é central nesse projeto.

Malanchen (2014) argumenta que o espontaneísmo pedagógico contribui para a manutenção da hegemonia burguesa na escola, ao desvalorizar o conhecimento científico e priorizar saberes empíricos desvinculados de uma análise crítica da realidade. A organização do trabalho pedagógico, por sua vez, permite romper com essa hegemonia e afirmar a escola como espaço de formação crítica e emancipadora.

Ao alertar para os riscos da pedagogia das competências, Duarte (2013) reitera que ela retoma, sob nova roupagem, aspectos do espontaneísmo ao priorizar habilidades genéricas e atitudes comportamentais em detrimento dos conteúdos escolares. Para ele, a centralidade dos conteúdos na formação do indivíduo é uma marca da Pedagogia Histórico-Crítica e não pode ser abandonada sem prejuízo para a formação plena dos alunos.

Saviani (2012) destaca que a organização do trabalho pedagógico deve estar orientada por um projeto educativo coerente com os interesses da classe trabalhadora. Isso significa que o conteúdo ensinado, as estratégias didáticas e a avaliação devem estar articulados à formação de sujeitos críticos e capazes de intervir na realidade.

Gasparin (2012) reafirma que a didática histórico-crítica não é uma simples metodologia de ensino, mas um modo de organizar o trabalho pedagógico com base nos pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético. Essa organização visa promover a consciência crítica e a transformação social, o que exige do professor uma postura militante e politicamente comprometida.

A crítica ao espontaneísmo também se manifesta na defesa da centralidade do professor no processo educativo. Ao contrário das pedagogias centradas no

aluno, a Pedagogia Histórico-Crítica reconhece que o professor possui um papel insubstituível como mediador do conhecimento (Duarte, 2013). Sua ação pedagógica deve ser planejada, fundamentada e articulada às finalidades educativas da escola pública.

Essa centralidade do professor não implica autoritarismo, mas responsabilidade política. Gasparin (2012) afirma que o educador histórico-crítico deve estar comprometido com a formação de sujeitos autônomos e críticos, o que exige domínio dos conteúdos, conhecimento da realidade dos alunos e clareza sobre os objetivos formativos da educação.

A formação docente, portanto, deve ser orientada por essa concepção crítica de trabalho pedagógico. Malanchen (2014) defende que os cursos de licenciatura precisam romper com a fragmentação do conhecimento e promover uma formação sólida nos fundamentos teóricos, filosóficos e metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Por fim, Orso (2024) ressalta que a organização do trabalho pedagógico deve ser compreendida como expressão da luta de classes no interior da escola. Ao organizar o ensino com base nos interesses da classe trabalhadora, a Pedagogia Histórico-Crítica afirma a escola como instrumento de resistência e transformação social. Esse compromisso com a emancipação exige romper com o espontaneísmo e construir uma prática educativa intencional, consciente e politicamente comprometida.

A Formação do Sujeito na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) comprehende a formação do sujeito como um processo dialético, no qual o indivíduo se desenvolve historicamente por meio da apropriação do conhecimento sistematizado, necessário para sua humanização. Saviani (2003) argumenta que o ser humano se constitui como sujeito na medida em que internaliza criticamente os conteúdos da cultura, ultrapassando a condição natural para alcançar a condição histórica. Trata-se, portanto, de uma pedagogia comprometida com a transformação social por meio da mediação consciente do conhecimento escolar.

Duarte (2013) reforça essa perspectiva ao destacar que a formação do sujeito não se restringe ao aspecto biológico ou psicológico, mas se realiza enquanto “individualidade para si”, ou seja, como sujeito histórico e social que se reconhece como tal. Para o autor, a educação deve proporcionar condições para que o educando se aproprie da cultura humana elaborada e, assim, desenvolva plenamente sua individualidade crítica e autônoma.

Saviani e Duarte (2012) observam que a luta de classes está presente em todas as esferas da sociedade, inclusive na escola. Nesse contexto, a formação do sujeito na PHC deve estar comprometida com a emancipação das camadas populares, oferecendo-lhes acesso à ciência, à arte e à filosofia como ferramentas para a transformação das condições materiais de existência. A escola deve ser um instrumento de resistência às formas hegemônicas de dominação.

Orso (2024) enfatiza que o sujeito histórico não nasce pronto; ele se constitui na medida em que interage com os elementos objetivos do mundo. Essa construção, no entanto, é mediada pelas condições sociais, políticas e econômicas. Portanto, a pedagogia deve assumir um papel ativo na promoção da consciência crítica e da luta por justiça social. A neutralidade pedagógica, neste sentido, é apenas uma forma disfarçada de perpetuação da opressão.

Para Malanchen (2014), a crítica às políticas curriculares fragmentadas e tecnicistas é uma condição necessária para se compreender a proposta de formação da PHC. A autora afirma que currículos baseados no multiculturalismo superficial não atendem às necessidades da classe trabalhadora e, muitas vezes, reforçam as desigualdades. Em contraposição, a PHC oferece uma proposta de formação que considera os sujeitos em sua dimensão coletiva e histórica.

Duarte (2013) critica o individualismo burguês que permeia muitas abordagens pedagógicas contemporâneas. Ele defende uma formação que supere a lógica da competição e do mérito individual, substituindo-a pela cooperação, solidariedade e coletividade. O sujeito histórico-crítico, portanto, é aquele que reconhece sua inserção no mundo e age politicamente para transformá-lo.

Saviani (2008) retoma a história das ideias pedagógicas no Brasil para demonstrar que os modelos liberais e tecnicistas de ensino sempre estiveram a serviço da manutenção da ordem capitalista. A formação do sujeito nesses modelos é voltada para a adaptação e não para a emancipação. A PHC surge como uma ruptura necessária, pois propõe uma educação que emancipa e não domestica.

A relação dialética entre teoria e prática deve guiar a formação do sujeito. Não basta que o educando tenha acesso ao conhecimento; é necessário que ele seja capaz de interpretá-lo e aplicá-lo de maneira crítica em seu cotidiano. Isso exige do professor uma postura política e didática consciente, comprometida com os princípios da PHC. Malanchen (2014) pontua que a escola deve ser um espaço de formação da consciência de classe, onde os sujeitos compreendam suas condições de existência e lutem por sua superação. Para isso, é necessário um currículo articulado com a realidade social dos estudantes, que valorize suas experiências e promova sua formação integral como sujeitos históricos.

A pedagogia histórico-crítica entende a importância de “curvar a vara para o lado da classe trabalhadora”, isto é, deve reconhecer que a escola tem um papel político na formação dos sujeitos. A neutralidade pedagógica é impossível, e o professor precisa escolher entre reforçar a ideologia dominante ou trabalhar pela emancipação dos oprimidos. Saviani e Duarte (2012) observam que o processo de formação do sujeito exige não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a participação ativa nas lutas sociais. A escola, portanto, deve ser um espaço de formação política, onde se compreenda que o saber está sempre inserido em relações de poder. A formação do sujeito passa pela politização da educação.

Duarte (2013) afirma que a função da educação não é moldar o sujeito para o mercado, mas possibilitar sua humanização plena. Isso implica romper com o utilitarismo educacional que mede a formação apenas por resultados imediatos. A PHC defende uma formação orientada pelo desenvolvimento de capacidades intelectuais, morais e sociais.

O professor, segundo Gasparin (2012) é um agente de mediação entre o educando e os saberes históricos. Sua atuação deve ser orientada por uma intencionalidade política clara: contribuir para a formação de sujeitos autônomos e

críticos. A formação do professor, portanto, é tão importante quanto a do aluno, pois ambos participam ativamente do processo educativo.

Saviani (2008) destaca que o conteúdo escolar deve ser selecionado não apenas por sua relevância cultural, mas também por sua capacidade de contribuir para a compreensão crítica da realidade. A formação do sujeito crítico exige um currículo intencionalmente voltado à emancipação social. A escola deve deixar de ser reproduutora da ideologia dominante, e o currículo deve partir das necessidades concretas dos educandos, promovendo a relação entre o conhecimento científico e a vivência social. A formação do sujeito se dá na articulação entre a teoria e a prática, entre o universal e o particular, entre o individual e o coletivo.

Orso (2024) conclui que a PHC é uma pedagogia da resistência, que busca formar sujeitos que não aceitem passivamente a realidade, mas que estejam dispostos a transformá-la. A formação do sujeito, portanto, não é neutra: ela está a serviço da construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Saviani (2003) lembra que a pedagogia histórico-crítica não propõe um modelo fechado e definitivo. Trata-se de um referencial teórico-metodológico em constante aprimoramento, cujos fundamentos se baseiam no compromisso com a transformação social. A formação do sujeito é, portanto, um processo contínuo, que se dá na luta coletiva e na prática educativa consciente

Em síntese, a formação do sujeito na perspectiva da pedagogia histórico-crítica implica a articulação entre saber, prática e política, de maneira que essa formação visa à emancipação humana por meio da apropriação crítica do conhecimento e da atuação transformadora na realidade social.

3 - PERSPECTIVA CRÍTICO-SUPERADORA: A BUSCA POR UMA FORMAÇÃO CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 17.)

A emergência da Perspectiva Crítico-Superadora (PCS) na Educação Física escolar está inserida em um contexto de profundas transformações políticas, sociais e educacionais no Brasil, sobretudo a partir da década de 1980. Esse período é marcado pela crise do regime militar, pela retomada da democracia e pelo crescimento das lutas sociais em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Nesse cenário, diversos campos do saber, incluindo a Educação Física, passaram a questionar as concepções tecnicistas e conservadoras que historicamente dominaram a escola brasileira, abrindo espaço para perspectivas pedagógicas de cunho crítico e emancipatório, fundamentadas em pressupostos marxistas e na luta por justiça social (Leite; Bezerra, 2014).

As formulações teóricas na área da Educação Física, sobre influência dos distintos contextos ao longo da história brasileira, constituíram os modelos de currículos nas escolas. As inspirações dessas propostas curriculares foram materializadas a partir de diferentes interesses, como podemos observar na exposição de Castellani Filho (2013, p.14)

(...) nossa presença no ambiente escolar ou mesmo fora da escola se justificava, em linhas gerais, pelo dar conta do aprimoramento da aptidão física da população brasileira em geral e da melhoria da aptidão física do educando brasileiro em particular. E essas não são expressões minhas. A expressão melhoria da aptidão física do educando é parte constitutiva de um artigo do decreto 69.450/1971, regulamentador da lei 5692/1971 no pertinente à presença da EF no

espaço escolar. Já a expressão aprimoramento da aptidão física da população brasileira, é localizada em outro documento legal, desta feita de 1975 (L. 6521), regulamentado em 1977 pelo Decreto 80.228, que tratava exatamente da definição de diretrizes e bases para a EF e esporte nacionais.

As décadas de 1970 e 1980 foram particularmente significativas para o redirecionamento epistemológico da Educação Física. O modelo tecnicista vigente, centrado no desempenho físico e na aptidão esportiva, começou a ser amplamente contestado por intelectuais e professores comprometidos com as classes trabalhadoras. Essa contestação foi impulsionada por um novo momento histórico-político, que proporcionou a expansão dos cursos de licenciatura e pós-graduação em Educação Física e permitiu o florescimento de um campo de estudos interessado em ressignificar os objetivos, conteúdos e métodos da área (Lorenzini *et al.*, 2022).

Nesse processo, a Educação Física escolar deixou de ser concebida exclusivamente como treinamento físico ou preparação corporal, e passou a ser entendida como mediação da cultura corporal de movimento, comprometida com a formação humana integral. O rompimento com a visão biologicista e mecanicista possibilitou a formulação de novas abordagens pedagógicas, entre elas a perspectiva Crítico-Superadora, que surgiu como uma proposta comprometida com a transformação social e com a superação das desigualdades estruturais reproduzidas pelo sistema educacional (Lima, 2022).

Configura-se nos anos 1980, portanto, a possibilidade de outra relação paradigmática, de natureza histórico-social, que identificava o esporte, o jogo, a dança, a ginástica como dimensões da cultura humana denominadas por uns de cultura corporal, por outros de cultura corporal do movimento, além de cultura do movimento e motricidade humana, para não irmos além... As denominações foram surgindo, muitas delas com base epistemológica anunciada ao lado de outras com constructo epistemológico desconhecido até dos que a anunciavam. Mas, fato concreto é que se abre a possibilidade de se pensar o presente no âmbito da EF como produto do trabalho humano. (CASTELLANI FILHO, 2013, p.14)

A formulação da perspectiva Crítico-Superadora foi sistematizada no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, publicado em 1992 por um coletivo de autores composto por intelectuais como Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Lino Castellani Filho, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. A obra teve grande impacto na redefinição da prática

pedagógica da Educação Física no Brasil, pois representou uma ruptura epistemológica com os paradigmas tradicionais da área e propôs uma perspectiva fundamentada no materialismo histórico-dialético e nas pedagogias críticas (Lima, 2022; Coletivo de Autores, 1992).

A base filosófica da abordagem está diretamente vinculada à tradição marxista e à Pedagogia Histórico-Crítica formulada por Dermeval Saviani, que propõe a educação como mediação para a superação da alienação, da desigualdade e da opressão. Nessa concepção, o conhecimento não é neutro, mas carregado de intencionalidades sociais, políticas e ideológicas. Assim, o papel da escola é promover o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, de forma a possibilitar aos estudantes a compreensão crítica da realidade e sua transformação (Saviani, 2007; Lorenzini *et al.*, 2022).

Do ponto de vista histórico, o surgimento da perspectiva Crítico-Superadora também está relacionado às críticas dirigidas ao esporte de rendimento, à lógica competitiva e aos processos de seleção e exclusão presentes nas aulas tradicionais de Educação Física. A nova proposta propunha uma Educação Física centrada na reflexão sobre a cultura corporal, pautada na solidariedade, na cooperação, na valorização da diversidade e na construção da autonomia dos sujeitos (Leite; Bezerra, 2014; Lima, 2022).

Os autores da proposta entenderam que a Educação Física escolar deveria contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel histórico, capazes de interpretar, problematizar e intervir na realidade. Para isso, defenderam a necessidade de uma prática pedagógica sistematizada, articulada com a totalidade social e organizada de forma a desenvolver conteúdos com base em uma lógica histórico-social, e não em critérios de desempenho, estética ou funcionalidade corporal (Lorenzini *et al.*, 2022; Lima, 2022).

A proposta também se insere no bojo das pedagogias contra-hegemônicas, que enfrentaram as concepções reproduutivistas da escola criticadas por autores como Althusser e Bourdieu. O objetivo daperspectiva crítica-superadora, nesse sentido, é romper com a neutralidade do ensino e enfrentar as estruturas curriculares que operam em favor da manutenção das desigualdades de classe. A prática

educativa passa a ser entendida como um espaço de luta e resistência, onde se trava a disputa pela hegemonia ideológica (Lima, 2022; Ferreira da Silva; Cunha, 2019).

O trabalho pedagógico da Educação Física, sob essa perspectiva, é concebido como trabalho intencional, coletivo, histórico e transformador. A aula deixa de ser apenas uma atividade prática e passa a ser uma unidade de ação pedagógica que articula teoria e prática, saber e fazer, reflexão e ação. Esse entendimento rompe com a fragmentação dos conteúdos e com a visão utilitarista do corpo, tão presente nas abordagens anteriores, e propõe uma prática fundamentada na lógica dialética da totalidade (Lorenzini *et al.*, 2022; Lima, 2022).

A luta de classes é assumida como elemento constitutivo da realidade educacional e, portanto, a Educação Física é chamada a tomar posição nessa disputa. Como afirma o próprio Coletivo de Autores (1992), o compromisso da Educação Física Crítico-Superadora é com a classe trabalhadora e com a construção de uma sociedade democrática e justa. Assim, a cultura corporal de movimento é abordada como expressão das contradições sociais e como espaço potencial de emancipação política e cultural.

O campo acadêmico e militante da Educação Física foi, ao longo dos anos 1990 e 2000, se consolidando em torno dessa proposta, que passou a orientar diretrizes curriculares, formações docentes e práticas escolares em diferentes regiões do país. Essa expansão foi possível graças ao trabalho coletivo de pesquisadores vinculados a universidades públicas, grupos de pesquisa e movimentos sociais que fizeram da Crítico-Superadora uma bandeira de luta por uma Educação Física emancipadora (Maciel; Maciel, 2012; Lorenzini *et al.*, 2022).

Portanto, a perspectiva crítico-superadora emerge como resposta à crise dos paradigmas tradicionais e como parte de um projeto educacional comprometido com a emancipação humana. Ao integrar a teoria histórico-crítica, o materialismo histórico-dialético e as experiências concretas da prática docente, essa proposta se afirma como alternativa de resistência à mercantilização da educação e à lógica neoliberal. Sua emergência histórica revela a potência da Educação Física como campo de disputa política e formativa, cujos caminhos estão profundamente ligados

às lutas sociais do povo brasileiro (Lima, 2022; Lorenzini *et al.*, 2022; Leite; Bezerra, 2014).

Pressupostos filosóficos e fundamentos teórico-metodológicos da Perspectiva Crítico-Superadora

A perspectiva crítico-superadora fundamenta-se em uma matriz filosófica claramente alinhada ao materialismo histórico-dialético, sustentando uma concepção de educação como prática social orientada para a transformação da realidade. Essa base teórica e metodológica não é meramente instrumental, mas constitui um posicionamento ontológico e epistemológico que rompe com a neutralidade científica e com o tecnicismo pedagógico. Em oposição à racionalidade técnico-instrumental dominante na escola capitalista, os propositores dessa abordagem compreendem a Educação Física como espaço de produção de consciência crítica e de mediação das contradições sociais expressas nas práticas corporais (Lima, 2022; Leite; Bezerra, 2014).

Inspirada na Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, a perspectiva crítico-superadora assume que a educação é um fenômeno social historicamente determinado, marcado pela luta de classes, e que seu papel fundamental deve ser o de mediar a apropriação do saber sistematizado pela classe trabalhadora, como forma de superação da alienação. Essa mediação só é possível por meio de uma prática pedagógica consciente, sistematizada e politicamente engajada. Como destaca Saviani (2007), a educação deve fornecer aos sujeitos os instrumentos para compreenderem criticamente a realidade, a fim de transformá-la de modo coletivo e emancipador.

A lógica dialética é o núcleo do pensamento metodológico da perspectiva crítico-superadora. O conhecimento não é concebido como algo estático ou neutro, mas como expressão das contradições históricas e sociais, construído no interior das relações de produção. O ensino, portanto, deve considerar as mediações necessárias para que os conteúdos escolares se tornem comprehensíveis e significativos à luz da realidade dos educandos, o que implica considerar as determinações históricas, econômicas, culturais e políticas que atravessam os sujeitos e suas práticas corporais (Lorenzini *et al.*, 2022; Coletivo de Autores, 1992).

O referencial marxista, nesse contexto, orienta não apenas a análise da sociedade, mas também a organização do currículo, a escolha dos conteúdos e a forma como os conhecimentos são sistematizados. O Coletivo de Autores (1992) sustenta que os objetos da Educação Física – como esporte, dança, luta, ginástica e jogos – devem ser compreendidos como manifestações da cultura corporal de movimento, historicamente produzidos e socialmente determinados, e não como simples técnicas ou habilidades isoladas de sua gênese social e política. A intencionalidade pedagógica deve ser dirigida à formação crítica, e não ao condicionamento físico ou à reprodução de estereótipos.

Numa outra aproximação pode-se dizer que o objeto do currículo é a reflexão do aluno. A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual.

(...)

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. . (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 17.)

A proposta metodológica do ensino de Educação Física estruturada nessa abordagem orienta-se por uma prática que articula a totalidade da vida social com a prática pedagógica, superando a fragmentação dos saberes e a superficialidade dos objetivos comportamentais e instrumentais. A intencionalidade do trabalho docente, portanto, não está em adaptar o aluno às exigências do sistema, mas em desenvolver nele a capacidade de ler criticamente a realidade, reconhecer suas determinações e intervir nela com vistas à transformação. A cultura corporal torna-se, assim, meio e fim do processo pedagógico (Lima, 2022; Maciel; Maciel, 2012).

A práxis pedagógica assume papel central nessa abordagem, pois é nela que se concretiza a articulação entre teoria e prática, conteúdo e forma, sujeito e objeto. A práxis, segundo Marx, é ação transformadora mediada pelo conhecimento. Na Educação Física, a práxis manifesta-se na problematização dos sentidos atribuídos

às práticas corporais, no desvelamento de suas determinações históricas e na possibilidade de ressignificá-las à luz de um projeto político emancipador. A pedagogia crítica, nesse sentido, vai além da crítica discursiva: ela exige a materialização de alternativas formativas nas condições concretas da escola pública (Leite; Bezerra, 2014; Lima, 2022).

Outro pressuposto essencial da perspectiva crítico-superadora é sua filiação à concepção de trabalho como princípio educativo. Nesse entendimento, o trabalho é a categoria fundante da existência humana, por meio da qual o homem se produz e transforma o mundo. A Educação Física, como componente curricular, deve dialogar com essa concepção e reconhecer que as práticas corporais não estão dissociadas do mundo do trabalho, da luta de classes e da reprodução social. A escola, ao possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado, oferece aos estudantes condições para entenderem criticamente seu lugar no mundo e para se organizarem coletivamente (Saviani, 2007; Lorenzini *et al.*, 2022).

A didática, nesse contexto, é compreendida como mediação da organização do conhecimento escolar. A perspectiva Crítico-Superadora estrutura-se a partir de cinco etapas metodológicas – prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final – as quais representam momentos articulados de um processo dialético de apropriação e ressignificação do saber. Cada etapa tem um papel específico no processo formativo e contribui para que o aluno comprehenda o conteúdo não apenas em sua dimensão técnica, mas como expressão de relações sociais concretas (Lorenzini *et al.*, 2022; Coletivo de Autores, 1992).

O papel do professor, nessa concepção, é de mediador consciente, comprometido com a formação crítica dos sujeitos e com a luta por uma educação popular de qualidade. O docente deve dominar o conteúdo, conhecer sua historicidade e contradições, e organizar intencionalmente as situações pedagógicas de modo a possibilitar a superação do senso comum pelos alunos. Isso implica uma atitude ética, política e pedagógica comprometida com os interesses da classe trabalhadora, com a construção da autonomia e com o fortalecimento da consciência de classe (Leite; Bezerra, 2014; Lima, 2022).

A avaliação também é ressignificada na perspectiva crítico-superadora. Longe de ser um instrumento de controle, exclusão ou verificação de desempenho, a avaliação é entendida como parte constitutiva do processo pedagógico, voltada à análise do desenvolvimento do aluno enquanto sujeito histórico em formação. Avaliar, nesse sentido, é interpretar os avanços, dificuldades e possibilidades de apropriação do conhecimento, oferecendo devolutivas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a autoavaliação coletiva (Coletivo de Autores, 1992; Lima, 2022).

O conhecimento, nessa abordagem, é concebido como instrumento de desnaturalização da realidade. A Educação Física deixa de ser um espaço de adestramento corporal ou mera ocupação do tempo livre para se tornar campo de formação crítica, no qual os estudantes são convidados a refletir sobre os sentidos sociais do movimento humano. Essa reflexão não se dá em abstrato, mas em articulação com a totalidade da vida social e com os conflitos que atravessam a realidade concreta dos sujeitos (Lorenzini et al., 2022; Lima, 2022).

Por fim, os fundamentos teóricos e metodológicos da perspectiva crítico-superadora demonstram seu compromisso com um projeto de educação contra-hegemônico, voltado à formação de sujeitos históricos, críticos e transformadores. Ao integrar os aportes da teoria marxista com a prática pedagógica concreta da escola pública, essa proposta rompe com as pedagogias da adaptação e da conformidade, reafirmando a escola como espaço de disputa ideológica e a Educação Física como disciplina estratégica para a construção da consciência de classe e da emancipação humana (Lima, 2022; Leite; Bezerra, 2014; Coletivo de Autores, 1992).

Estrutura metodológica da aula fundamentada pela perspectiva crítico-superadora

Uma aula pensada a partir da perspectiva crítico-superadora constitui o núcleo operacional da proposta pedagógica que se fundamenta no materialismo histórico-dialético e na Pedagogia Histórico-Crítica. Ela é concebida como um momento privilegiado do processo educativo, no qual se articula a mediação entre o conhecimento sistematizado e a realidade concreta dos estudantes. Essa aula não

se limita a uma sequência de atividades práticas, mas é construída com base em princípios científicos, políticos e filosóficos que conferem intencionalidade e direção ao trabalho pedagógico, visando à superação da alienação e à formação crítica dos sujeitos (Lorenzini *et al.*, 2022; Lima, 2022).

A estrutura da aula crítico-superadora foi sistematizada no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (1992), produzido por um Coletivo de Autores. Essa obra é considerada referência teórica e metodológica fundamental para o campo da Educação Física crítica. Nela, a aula é organizada em cinco momentos interdependentes: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Cada uma dessas etapas corresponde a fases do desenvolvimento do pensamento crítico e da apropriação do conhecimento pelos estudantes, em consonância com o movimento dialético da realidade (Coletivo de Autores, 1992).

O primeiro momento da aula, a **prática social inicial**, busca identificar os saberes prévios dos estudantes em relação ao conteúdo a ser abordado. Parte-se da realidade vivida pelos sujeitos, valorizando sua experiência e promovendo uma aproximação entre o conhecimento científico e a prática cotidiana. Esse momento é essencial para contextualizar o conteúdo e estabelecer as contradições que serão exploradas nas etapas seguintes. Ele representa o ponto de partida para o trabalho pedagógico intencional e é construído por meio de atividades que estimulam a observação crítica da prática social (Lima, 2022; Lorenzini *et al.*, 2022).

A segunda etapa, a **problematização**, é o momento de explicitação das contradições presentes na prática social inicial. Por meio do diálogo e da reflexão crítica, o professor conduz os estudantes à identificação de questões que revelam tensões, desigualdades, preconceitos ou visões naturalizadas presentes nas práticas corporais. Essa fase corresponde ao início da ruptura com o senso comum e promove o estranhamento necessário para o avanço na compreensão crítica da realidade. Trata-se de problematizar o conhecido para torná-lo objeto de análise e intervenção (Leite; Bezerra, 2014; Lima, 2022).

A terceira etapa da aula é a **instrumentalização**, momento em que se introduz o conhecimento sistematizado, com base nas teorias e categorias analíticas

que permitam aos estudantes compreender as determinações históricas e sociais do objeto de estudo. Aqui se realiza a mediação entre o saber empírico e o saber científico, a fim de desenvolver nos alunos a capacidade de interpretação crítica da realidade. No caso da Educação Física, isso significa discutir, por exemplo, o surgimento histórico de determinadas modalidades esportivas, a lógica do rendimento e da exclusão, ou a apropriação cultural de danças e jogos (Lorenzini *et al.*, 2022; Lima, 2022).

O quarto momento é a **catarse**, processo pelo qual os estudantes, de posse do conhecimento elaborado, reorganizam cognitivamente suas percepções e formulam uma síntese crítica da realidade. A catarse não é mera repetição do que foi aprendido, mas a incorporação consciente do novo saber, em um movimento de superação da visão fragmentada ou alienada. Esse momento corresponde ao ponto de inflexão da aula, em que o aluno passa de uma postura passiva para uma atitude ativa e reflexiva diante do objeto estudado, consolidando sua autonomia intelectual (Leite; Bezerra, 2014; Lima, 2022).

A última etapa é a **prática social final**, na qual os estudantes aplicam o conhecimento sistematizado em novas situações da realidade, promovendo intervenções conscientes e transformadoras. Diferentemente da prática inicial, essa nova ação é qualificada pelo saber elaborado ao longo da aula e tem como finalidade a transformação da realidade e não apenas sua reprodução. Esse momento expressa a função social da educação e reafirma a proposta da Educação Física como componente formativo crítico e não adaptativo (Coletivo de Autores, 1992; Lima, 2022).

A organização metodológica em cinco momentos não deve ser compreendida de forma linear ou rígida. Cada fase da aula se articula dialeticamente às demais, formando um ciclo contínuo de aprendizagem que se retroalimenta na prática pedagógica. O professor, como mediador consciente, deve dominar essa lógica e ser capaz de adaptá-la às condições concretas da turma, respeitando os ritmos e as trajetórias dos estudantes, sem abrir mão dos princípios epistemológicos e políticos que fundamentam a proposta (Lorenzini *et al.*, 2022; Lima, 2022).

No campo específico da Educação Física, essa estrutura metodológica é aplicada a partir do reconhecimento da cultura corporal como conteúdo central da disciplina. Jogos, danças, esportes, lutas, ginástica e práticas corporais diversas são tratados não como fins em si mesmos, mas como objetos culturais portadores de significados sociais. Ao serem abordados de maneira crítica, tais conteúdos possibilitam o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade e da compreensão das relações sociais que os envolvem, contribuindo para a formação integral dos estudantes (Maciel; Maciel, 2012; Lima, 2022).

A organização da aula a partir da perspectiva crítico-superadora requer do professor não apenas domínio técnico dos conteúdos, mas também compromisso político com a formação dos alunos como sujeitos históricos. Essa exigência impõe a necessidade de planejamento pedagógico rigoroso, seleção criteriosa dos conteúdos e estratégias didáticas que valorizem o diálogo, a escuta e a construção coletiva do saber. Ao romper com a lógica da aula expositiva e repetitiva, essa abordagem valoriza o protagonismo dos estudantes e os reconhece como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem (Lima, 2022; Leite; Bezerra, 2014).

Outro elemento central na estrutura metodológica da aula crítico-superadora é o reconhecimento da diversidade cultural e social dos estudantes. Essa abordagem considera as múltiplas realidades que atravessam o cotidiano escolar e busca promover práticas pedagógicas inclusivas e significativas. A valorização das experiências dos alunos, somada à crítica das formas de dominação simbólica presentes nas práticas corporais, fortalece a identidade cultural e a capacidade de resistência dos sujeitos diante das imposições hegemônicas (Lorenzini *et al.*, 2022; Lima, 2022).

Em síntese, a estrutura metodológica da aula crítico-superadora constitui um instrumento poderoso de enfrentamento às desigualdades educacionais e de promoção da emancipação humana. Sua organização em cinco momentos dialéticos permite romper com a fragmentação dos saberes e possibilita a apropriação crítica do conhecimento pelos estudantes. Ao articular teoria e prática, experiência e ciência, realidade e transformação, essa abordagem reafirma o compromisso da Educação Física com a formação de sujeitos conscientes, autônomos e historicamente situados (Maciel; Maciel, 2012; Lima, 2022).

Relação com a Pedagogia Histórico-Crítica e implicações para a Educação Física escolar

A perspectiva crítico-superadora da Educação Física encontra na Pedagogia Histórico-Crítica não apenas sua base teórica mais sólida, mas também um horizonte político-pedagógico compartilhado. Ambas as propostas partilham do entendimento de que a educação não é neutra, mas uma prática social orientada por finalidades políticas determinadas pelas contradições da sociedade de classes. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani fornece os fundamentos filosóficos e metodológicos que estruturam a concepção crítico-superadora como uma proposta de educação comprometida com a transformação da realidade e com a superação da alienação nas práticas escolares (Saviani, 2007; Lima, 2022).

A centralidade da categoria trabalho na Pedagogia Histórico-Crítica é apropriada pela Educação Física Crítico-Superadora ao compreender o corpo e o movimento como expressões da totalidade da vida social. A Educação Física, portanto, não pode estar à margem do projeto formativo da escola; ao contrário, deve assumir o papel de mediação entre a cultura corporal e os saberes sistematizados, proporcionando aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos sobre o corpo, o jogo, a dança, os esportes e outras manifestações corporais (Lima, 2022; Lorenzini *et al.*, 2022).

A relação entre as duas abordagens é ainda mais evidente quando se analisa a estrutura didática da aula. A sequência pedagógica da aula crítico-superadora – prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final – é derivada diretamente da sistematização proposta por Saviani (1995), no que diz respeito aos momentos da prática educativa. Essa estrutura revela a incorporação da lógica dialética ao desenvolvimento das atividades escolares, reafirmando que o ensino deve partir da realidade concreta, problematizá-la, sistematizar o conhecimento e retornar à prática transformada (Saviani, 2008; Lima, 2022).

A Pedagogia Histórico-Crítica afirma que a educação deve garantir aos sujeitos das classes trabalhadoras o acesso ao conhecimento científico e filosófico como instrumento de emancipação. Da mesma forma, a Educação Física Crítico-

Superadora defende a apropriação crítica da cultura corporal, negando sua trivialização ou sua instrumentalização para fins adaptativos. Jogos, esportes, danças, lutas e ginástica devem ser ensinados em sua historicidade, como expressões culturais da humanidade, possibilitando aos estudantes uma leitura crítica de sua inserção no mundo e das formas de dominação simbólica que atravessam o corpo (Leite; Bezerra, 2014; Lima, 2022).

O vínculo entre as abordagens também se estabelece no plano político. Ambas se colocam em oposição às pedagogias de cunho neoliberal, tecnicista e comportamentalista, que reduzem a educação à preparação para o mercado de trabalho e esvaziam seu caráter formativo. A Pedagogia Histórico-Crítica, ao denunciar a escola como espaço de reprodução ideológica e propor sua transformação em espaço de resistência e produção de consciência crítica, fornece os alicerces para que a Educação Física se constitua como componente curricular estratégico na formação de sujeitos históricos e autônomos (Saviani, 2007; Lima, 2022; Maciel; Maciel, 2012).

Ao integrar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, a proposta crítico-superadora rompe com o dualismo entre corpo e mente, superando a visão fragmentada do ser humano. A corporeidade é compreendida como mediação da relação entre o sujeito e o mundo, e a Educação Física passa a ser valorizada como campo de conhecimento legítimo e indispensável à formação humana integral. Isso implica reconhecer que as práticas corporais são permeadas por significados ideológicos e que o ensino da Educação Física deve contribuir para a desnaturalização dessas práticas (Lorenzini *et al.*, 2022; Lima, 2022).

Além disso, a Pedagogia Histórico-Crítica fornece as bases para que o professor de Educação Física seja compreendido como um agente político e intelectual, e não apenas como técnico ou animador de atividades. O docente, nesse contexto, precisa dominar a teoria e a prática, conhecer a realidade social em que atua e ter clareza dos objetivos formativos de sua ação. Ele é responsável por planejar, mediar e avaliar o processo educativo com base em critérios científicos e políticos, contribuindo para a construção da autonomia e da consciência de classe dos estudantes (Leite; Bezerra, 2014; Saviani, 2007).

A incorporação da Pedagogia Histórico-Crítica também exige da Educação Física escolar uma postura ativa frente aos documentos curriculares e às políticas públicas educacionais. O professor crítico não apenas aplica conteúdos preestabelecidos, mas analisa e interpreta as orientações curriculares à luz das disputas ideológicas que estruturam o campo educacional. Com isso, torna-se possível resistir às pressões das pedagogias das competências e do produtivismo escolar, reafirmando o currículo como território de luta e expressão de projetos societários antagônicos (Giareta *et al.*, 2022)

Na prática pedagógica, isso se traduz na escolha consciente dos conteúdos a serem trabalhados, na forma como são apresentados, nas estratégias didáticas utilizadas e na forma de avaliação adotada. A avaliação, por exemplo, deixa de ser instrumento de controle e passa a ser mediação do processo formativo, voltada à compreensão do avanço da consciência dos estudantes e ao fortalecimento de sua autonomia intelectual e política. Cada etapa do processo educativo deve estar orientada pelos princípios da pedagogia crítica, com vistas à emancipação do sujeito (Lorenzini *et al.*, 2022; Lima, 2022).

O diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Física Crítico-Superadora também contribui para ampliar a compreensão do papel da escola na sociedade capitalista. A escola não é apenas reproduutora da ideologia dominante, mas também espaço de contradição e potencial transformação. Ao assumir essa contradição como motor da ação educativa, a Educação Física se posiciona como disciplina comprometida com a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e capazes de intervir na realidade a partir de uma perspectiva ética, política e socialmente comprometida (Saviani, 2007; Lima, 2022).

Essa relação fortalece o entendimento de que o currículo é uma construção histórica e política, e não uma simples seleção técnica de conteúdos. A organização curricular da Educação Física deve refletir os princípios da pedagogia crítica, garantindo a coerência entre teoria e prática, forma e conteúdo, método e finalidade. Somente dessa forma será possível romper com a lógica da adaptação e consolidar uma proposta educativa voltada à superação das desigualdades sociais, ao fortalecimento da consciência de classe e à construção de uma sociedade mais justa (Leite; Bezerra, 2014; Lima, 2022).

Em síntese, a perspectiva crítico-superadora e a Pedagogia Histórico-Crítica compartilham um projeto educacional que vai além da instrução técnica e se compromete com a formação humana plena. A articulação entre ambas não é apenas teórica, mas se manifesta concretamente na organização do trabalho pedagógico, na prática docente e na compreensão da escola como espaço de luta e transformação. Ao integrar essas concepções, a Educação Física escolar amplia seu papel na formação de sujeitos históricos e se afirma como campo essencial na luta por uma educação pública, laica, democrática e emancipadora (Lima, 2022; Lorenzini *et al.*, 2022; Saviani, 2007).

Contribuições do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física” para a sistematização da Perspectiva Crítico-Superadora

O livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, publicado em 1992 por um Coletivo de Autores, constitui um dos marcos teóricos e metodológicos mais significativos da área da Educação Física escolar no Brasil. Essa obra sistematiza a perspectiva crítico-superadora, vinculando-a diretamente à Pedagogia Histórico-Crítica e ao materialismo histórico-dialético. Elaborado por seis intelectuais vinculados a universidades públicas – Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Lino Castellani Filho, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht – o livro expressa uma produção coletiva voltada para a construção de um novo projeto educativo que rompa com os paradigmas tecnicistas e biologicistas da Educação Física tradicional (Lima, 2022; Coletivo de Autores, 1992).

A publicação da obra ocorreu em um contexto de efervescência política e pedagógica no Brasil, marcado pelo processo de redemocratização e pelas disputas em torno do projeto de escola pública a ser consolidado. Naquele momento, emergiam debates intensos sobre currículo, função social da escola e papel do professor, especialmente nas licenciaturas. O livro surge, então, como resposta a essa conjuntura, apresentando uma proposta de intervenção pedagógica fundamentada na teoria marxista e na luta por uma educação emancipadora. A obra se diferencia por sua clareza teórica, seu compromisso político e sua aplicabilidade didática (Leite; Bezerra, 2014).

A estrutura do livro é organizada em quatro capítulos centrais, que articulam fundamentos teóricos e proposições práticas. O primeiro capítulo trata das concepções de currículo escolar, situando a Educação Física no campo das disputas curriculares. O segundo apresenta uma nova compreensão da área, deslocando o foco da aptidão física para a cultura corporal. O terceiro capítulo se dedica à organização do conhecimento na disciplina e o quarto discute a avaliação como parte do processo educativo. Essa organização favorece a compreensão da proposta em sua totalidade, permitindo ao leitor apropriar-se tanto dos pressupostos filosóficos quanto das práticas pedagógicas sugeridas (Lima, 2022; Coletivo de Autores, 1992).

Um dos grandes méritos da obra é a elaboração do conceito de “**cultura corporal**” como objeto de ensino da Educação Física. Esse conceito rompe com a visão biologicista da área, afirmando que as práticas corporais são construções históricas e sociais, carregadas de significados ideológicos e expressões da luta de classes. Jogos, danças, lutas, ginástica e esportes deixam de ser vistos como técnicas neutras e passam a ser compreendidos como manifestações culturais que devem ser ensinadas de forma crítica e contextualizada. Essa mudança epistemológica conferiu à Educação Física nova legitimidade no currículo escolar (Lima, 2022; Lorenzini *et al.*, 2022).

Outro ponto de destaque é a incorporação da estrutura metodológica da aula crítico-superadora, baseada em cinco momentos pedagógicos: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Essa organização, inspirada diretamente nos estudos de Saviani sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, materializa a lógica dialética no plano da ação didática. Cada etapa da aula é orientada para a construção de uma síntese crítica, permitindo ao aluno apropriar-se do conhecimento de modo consciente e transformar sua relação com a realidade. Essa proposta rompe com a espontaneidade e a fragmentação típicas de abordagens anteriores (Coletivo de Autores, 1992; Saviani, 2008).

O livro também apresenta críticas contundentes às abordagens anteriores da Educação Física, como a tecnicista, a biologicista e a recreativa. Tais críticas são fundamentadas na compreensão de que essas abordagens reforçavam a alienação dos sujeitos ao naturalizarem a desigualdade social e ao não problematizarem as práticas corporais em sua dimensão histórica. A proposta do Coletivo de Autores, ao

contrário, assume a educação como espaço de luta política, em que o conhecimento é instrumento de emancipação e a escola é compreendida como campo de disputa ideológica (Lima, 2022; Leite; Bezerra, 2014).

A concepção de avaliação apresentada na obra também merece destaque. A avaliação é tratada não como mera verificação de rendimento físico ou desempenho técnico, mas como parte constitutiva do processo educativo. Avaliar, na perspectiva crítico-superadora, é compreender como o aluno se apropria do conhecimento e como desenvolve sua consciência crítica. Isso exige do professor uma postura reflexiva, ética e comprometida, capaz de acolher os diferentes ritmos de aprendizagem sem abrir mão dos objetivos formativos. A avaliação torna-se, portanto, um momento de aprofundamento do processo de ensino-aprendizagem (Coletivo de Autores, 1992).

Além da fundamentação teórica, o livro apresenta proposições práticas para o trabalho docente. Ele oferece orientações sobre o planejamento de aulas, a seleção de conteúdos e a elaboração de estratégias didáticas coerentes com os princípios da pedagogia crítica. Essa dimensão prática da obra contribui significativamente para sua adoção em cursos de formação de professores e concursos públicos. Em muitas redes estaduais e municipais de ensino, os conteúdos do livro passaram a ser exigidos como referência para atuação profissional, o que reforça sua relevância no campo educacional (Lima, 2022; Lima, 2022).

As entrevistas que compõem a segunda edição do livro, organizadas pelo grupo de pesquisa ETHNOS, revelam os bastidores da produção da obra e o processo coletivo de construção teórica. Nesses relatos, os autores destacam os dissensos, os consensos e o compromisso político que nortearam a escrita do livro. Essa dimensão colaborativa e militante é um diferencial da obra, que se assume como produto de um projeto coletivo voltado à transformação da realidade escolar. A valorização do trabalho coletivo, da escuta mútua e do engajamento político pedagógico reforça o caráter contra-hegemônico da proposta (Lima, 2022; Coletivo de Autores, 2012).

Para Lima (2022), a influência do livro também se estende à produção acadêmica da área, tendo orientado dissertações, teses, artigos e grupos de pesquisa em universidades de todo o país. A perspectiva crítico-superadora tornou-se referência obrigatória nos estudos da Educação Física crítica, sendo constantemente retomada e atualizada. Essa permanência no debate acadêmico revela a potência teórica e política da obra e sua capacidade de dialogar com os desafios contemporâneos da educação brasileira.

Em síntese, o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física* representa um divisor de águas na história da Educação Física escolar brasileira. Sua contribuição vai além da sistematização de uma abordagem pedagógica: ele inaugura um novo paradigma de ensino, pautado na formação crítica, na mediação dialética e na luta por uma escola pública democrática e emancipadora. Ao articular teoria e prática, ciência e política, esse livro tornou-se referência incontornável para quem defende uma Educação Física comprometida com a transformação social e com a construção da autonomia dos sujeitos históricos (Coletivo de Autores, 1992; Lima, 2022; Lorenzini *et al.*, 2022).

Perspectiva crítico-superadora como resistência à lógica neoliberal e ao currículo por competências

A emergência das pedagogias baseadas em competências, notadamente a partir da década de 1990, coincide com a consolidação do projeto neoliberal no campo das políticas educacionais, que passa a enxergar a escola como um espaço de formação de mão de obra adaptável às necessidades do mercado. Nesse contexto, o conhecimento é gradativamente esvaziado de seu caráter crítico e transformador, sendo substituído por um conjunto de habilidades e atitudes consideradas funcionais para o mundo do trabalho. A Educação Física, como componente curricular, também é afetada por essa lógica, sofrendo a pressão de transformar-se em uma prática meramente instrumental voltada ao desempenho e à adaptação dos sujeitos à sociedade competitiva (Giareta *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2023).

O modelo de currículo por competências promove a fragmentação do conhecimento e a individualização das responsabilidades educacionais,

desconsiderando as determinações históricas, sociais e econômicas que condicionam o acesso, permanência e sucesso escolar. Tal lógica se materializa em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que propõe competências gerais e específicas para cada área, priorizando a aprendizagem autônoma, o empreendedorismo e a autorregulação emocional. Embora travestida de neutralidade técnica, essa proposta carrega uma ideologia conservadora e funcionalista, que visa moldar sujeitos flexíveis e resilientes para o mundo do trabalho precarizado (Giareta *et al.*, 2022; Lorenzini *et al.*, 2022).

A perspectiva crítico-superadora, por sua vez, se constitui em resistência a essa lógica mercantil da educação. Fundamentada na tradição marxista e inspirada diretamente na Pedagogia Histórico-Crítica de Demeval Saviani, a abordagem defende a escola como espaço de formação humana integral, onde o conhecimento sistematizado é entendido como mediação fundamental para a emancipação dos sujeitos. Em oposição à pedagogia das competências, que instrumentaliza a aprendizagem, a perspectiva crítico-superadora reivindica o direito ao saber e à cultura como condição de superação das desigualdades sociais (Saviani, 2008; Lima, 2022).

Na Educação Física, essa resistência se concretiza na valorização da cultura corporal como objeto de conhecimento, compreendida em sua historicidade e nas suas contradições de classe, gênero, raça e território. O ensino dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas não visa apenas a reprodução de técnicas ou o desenvolvimento de capacidades motoras, mas busca desvelar os significados sociais dessas práticas e suas implicações ideológicas. Assim, o ensino crítico da Educação Física torna-se uma ferramenta para a análise da realidade e para a construção de sujeitos conscientes de sua condição histórica (Leite; Bezerra, 2014; Maciel; Maciel, 2012).

Além disso, enquanto a pedagogia das competências privilegia a adaptabilidade, a inovação e a resolução de problemas sob a ótica empresarial, a perspectiva crítico-superadora propõe um ensino pautado na problematização da realidade concreta dos estudantes. O ponto de partida das aulas é a prática social vivida pelos sujeitos, que é reinterpretada criticamente por meio da mediação dos conteúdos escolares. A superação do senso comum e a construção do conhecimento

sistematizado são etapas centrais desse processo, que culmina na prática social transformada, orientada para a intervenção na realidade (Coletivo de Autores, 1992; Lorenzini *et al.*, 2022).

É preciso destacar que a crítica à BNCC, feita por autores vinculados ao campo marxista da educação, não se resume à sua estrutura organizativa, mas atinge o próprio projeto de sociedade nela embutido. Como apontam Giareta *et al.* (2022), a base nacional se alinha ao projeto hegemônico do capital, reafirmando o papel da escola como espaço de preparação para o mercado e não como instância de formação crítica. A Educação Física, nesse arranjo, é reduzida a uma prática de promoção da saúde e do bem-estar, esvaziada de seu potencial pedagógico e político.

A proposta crítico-superadora, ao contrário, reabilita o papel docente como mediador ativo e crítico do conhecimento. O professor deixa de ser um técnico que aplica métodos padronizados e passa a ser um intelectual orgânico, capaz de ler a realidade e propor práticas pedagógicas coerentes com a transformação social. A docência, nessa perspectiva, é compreendida como ato político e ético, que se orienta por um compromisso com a emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos (Saviani, 2008; Lima, 2022).

Nesse cenário, a perspectiva crítico-superadora se reafirma como alternativa potente às tendências conservadoras da educação, pois busca resgatar o sentido ontológico do conhecimento, sua capacidade de humanizar e ampliar a consciência dos indivíduos sobre o mundo. Isso exige não apenas um novo olhar sobre os conteúdos da Educação Física, mas também uma reconfiguração da própria prática pedagógica, que deve ser dialética, contextualizada e politicamente comprometida (Silva *et al.*, 2023; Leite; Bezerra, 2014).

Para Lorenzini *et al* (2022), os currículos escolares estruturados a partir da BNCC e de suas diretrizes por competências tendem a ignorar a dimensão histórica e política das práticas corporais, privilegiando descritores de desempenho, metas mensuráveis e indicadores de eficácia. A proposta crítico-superadora denuncia essa lógica como funcional à reprodução das desigualdades, pois transforma a educação em uma mercadoria e os estudantes em recursos humanos. Nesse sentido, retomar

a centralidade do conhecimento e da cultura corporal é um ato de resistência pedagógica e política

A Educação Física crítica, influenciada pela abordagem superadora, também resiste às pressões de padronização e homogeneização impostas pelas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o IDEB. Tais instrumentos, embora se apresentem como mecanismos de controle de qualidade, operam como ferramentas de subordinação do currículo aos interesses do mercado, comprometendo a autonomia docente e a diversidade cultural das práticas educativas. Frente a isso, a abordagem superadora defende a avaliação dialética e formativa, orientada pelo desenvolvimento da consciência crítica dos alunos (Coletivo de Autores, 1992; Lima, 2022).

A articulação entre a teoria e a prática, marca da proposta crítico-superadora, permite enfrentar os desafios impostos pelo avanço do neoliberalismo na educação. Ao propor uma práxis educativa que parte da realidade dos sujeitos e retorna a ela com a intenção de transformá-la, essa abordagem reafirma o papel social da escola e da Educação Física como espaço de luta e de emancipação. Mais do que uma proposta metodológica, a crítica superadora é um projeto ético-político de educação contra-hegemônica (Saviani, 2008; Giareta *et al.*, 2022).

Conclui-se, portanto, que a perspectiva crítico-superadora representa uma das mais consistentes formas de resistência à pedagogia das competências e à lógica neoliberal no currículo. Ao sustentar-se na tradição marxista e ao comprometer-se com a transformação da realidade social, ela oferece à Educação Física escolar um horizonte político-pedagógico que ultrapassa a lógica da adaptação e aponta para a formação de sujeitos autônomos, críticos e historicamente conscientes. Frente à ofensiva conservadora que assola a educação brasileira, reafirmar a proposta crítico-superadora é, antes de tudo, um gesto de luta e esperança (Lima, 2022; Silva *et al.*, 2023).

4 - O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PEDAGOGIAS DAS COMPETÊNCIAS: EMERGÊNCIA HISTÓRICA DAS PROPOSTAS DE RAIZ CONSERVADORA

“É, pois, fundamental que se tenha claro que o caminho percorrido na relação entre educação e desenvolvimento nos marcos da teoria do capital humano, da sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências e da empregabilidade não nos ajuda a entender o processo histórico da produção da desigualdade entre nações e no interior delas. (FRIGOTTO, 2005, p.11).

A emergência das pedagogias das competências está profundamente vinculada ao processo de reestruturação produtiva do capitalismo no final do século XX, momento em que as reformas educacionais passaram a ser orientadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO. O ideário neoliberal, centrado na racionalização dos sistemas públicos e na formação de trabalhadores flexíveis, passou a ditar os rumos das políticas curriculares. Nesse cenário, a educação foi progressivamente subordinada às demandas do mercado, promovendo a lógica da empregabilidade e da formação por competências em detrimento da formação humana integral (Moura, 2022).

A partir da década de 1990, o Brasil passou a adotar essa lógica no âmbito das políticas educacionais, com destaque para a incorporação de termos como “habilidades” e “competências” nas Diretrizes Curriculares Nacionais e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa guinada conservadora, segundo Moreira e Mendonça (2021), resulta de um projeto educacional que reconfigura o currículo como um conjunto de competências mínimas, voltadas para o desempenho técnico, instrumentalizando o conhecimento e enfraquecendo seu caráter crítico.

As pedagogias do “aprender a aprender” representam uma das expressões mais contundentes dessa lógica. Ao deslocar o foco do conhecimento para a

aprendizagem autônoma e adaptativa, tais pedagogias mascaram a desigualdade estrutural do acesso ao saber sistematizado. Segundo Malanchen (2011), essa abordagem desconsidera a mediação docente e o papel da escola como instituição de socialização do saber, favorecendo uma visão individualista e meritocrática da aprendizagem, que desresponsabiliza o Estado e naturaliza o fracasso escolar.

As pedagogias das competências se fundamentam em uma concepção empirista, pragmática e funcionalista do conhecimento, pautada na adaptação do sujeito às exigências do mercado e na fragmentação dos saberes escolares. Essa perspectiva nega o caráter histórico e social do conhecimento, reduzindo-o a um conjunto de práticas úteis e mensuráveis. Duarte (2001) destaca que, nesse modelo, a educação perde sua função ontológica de desenvolvimento humano e passa a ser mero treinamento de habilidades, rompendo com a tradição pedagógica emancipadora e crítica.

O conceito de competência, amplamente difundido por essas pedagogias, é apresentado como uma alternativa moderna à ideia de conteúdo escolar. No entanto, essa “modernização” curricular esconde um profundo retrocesso epistemológico e político. Como observam Lavoura e Mendes (2023), a competência assume o lugar do conteúdo em uma estratégia de esvaziamento da densidade teórica e crítica do currículo, substituindo o saber historicamente acumulado por performatividade e produtividade.

A pedagogia do aprender a aprender, nesse sentido, é cúmplice da lógica neoliberal de responsabilização individual, ao enfatizar a autonomia como estratégia de sobrevivência em um mundo precarizado. Essa retórica é sedutora, pois sugere uma educação libertadora, centrada no sujeito. Contudo, como advertem Moreira e Mendonça (2021), trata-se de uma autonomia ilusória, que culpabiliza o aluno pelo próprio fracasso e ignora as condições materiais e sociais de produção da aprendizagem.

A emergência dessas pedagogias também está relacionada à hegemonia do chamado “capitalismo cognitivo”, que redefine o valor do conhecimento a partir de sua utilidade econômica. A escola passa a ser pressionada a produzir sujeitos empreendedores, adaptáveis e resilientes. Como argumenta Moura (2022), esse

novo ethos educacional retira da escola sua função de socialização crítica da cultura e a transforma em instrumento de disciplinamento e conformação à lógica produtiva.

A adoção da pedagogia das competências no Brasil foi fortalecida a partir do Plano Nacional de Educação de 2001 e consolidada com a implementação da BNCC. Essa base curricular representa um marco na consolidação do projeto neoliberal na educação brasileira, ao formalizar a fragmentação curricular, o esvaziamento do conteúdo e a redução da formação humana à lógica de resultados e avaliações externas padronizadas (Duarte, 2016; Lavoura, 2019).

A partir da BNCC, a escola é desafiada a formar “cidadãos competentes”, aptos a resolver problemas, comunicar-se eficientemente e trabalhar em equipe, sem necessariamente dominar os fundamentos teóricos do conhecimento científico e filosófico. Esse movimento de substituição do saber pelo fazer imediato é denunciado por Saviani (2019) como expressão de uma pedagogia da adaptação, que abdica da função social da escola enquanto espaço de formação do pensamento crítico e do exercício da cidadania plena.

O esvaziamento do conteúdo na BNCC compromete não apenas a formação em áreas como matemática, ciências e filosofia, mas também atinge duramente a Educação Física. A implementação de um currículo baseado em competências tende a reduzir a Educação Física a um treinamento de condutas motoras, disciplinamento de corpos para o mercado e para o controle social, em detrimento da reflexão crítica sobre a cultura corporal.

Essa lógica curricular, portanto, é incompatível com uma concepção emancipadora da Educação Física, pois rompe com a noção de totalidade e com a articulação entre prática e teoria. A crítica marxista, expressa nas obras de Duarte (2010) e Malanchen (2011), insiste na necessidade de recuperar o conteúdo como mediação indispensável para o desenvolvimento humano. A pedagogia das competências, ao desconsiderar esse aspecto, opera como ideologia conservadora, revestida de linguagem moderna.

A suposta neutralidade da pedagogia das competências, que pretende afastar a educação de disputas ideológicas, revela-se, na verdade, como uma estratégia de

dominação. Ao negar o conflito social e a historicidade dos saberes, essas pedagogias naturalizam as desigualdades e reproduzem a divisão social do trabalho, formando uma elite pensante e uma massa operacional (Saviani, 2010). Trata-se, portanto, de uma pedagogia da alienação, que encobre a realidade social sob o véu da competência.

Por fim, compreender a emergência das pedagogias das competências e do aprender a aprender exige uma análise crítica e histórica que recuse sua aparência progressista e revele seu conteúdo conservador. Essa compreensão é fundamental para o enfrentamento do projeto neoliberal em curso na educação brasileira e para a construção de alternativas pedagógicas que, como a Pedagogia Histórico-Crítica e a perspectiva crítico-superadora, recolocam o conhecimento como direito e a escola como espaço de humanização e transformação social.

Fundamentos filosóficos e político-ideológicos das pedagogias das competências

As pedagogias das competências constituem-se como manifestações contemporâneas de um paradigma educacional profundamente enraizado em fundamentos filosóficos funcionalistas, pragmatistas e tecnicistas, que se articulam de forma estratégica aos interesses do capital na consolidação de uma formação humana voltada à adaptação e à empregabilidade. Esses fundamentos são tributários de uma concepção de sujeito fragmentado, voltado à execução de tarefas, e não à reflexão crítica sobre a realidade social. Conforme destaca Duarte (2001), trata-se de uma pedagogia que mascara sua função de reprodução das desigualdades sob o discurso de inovação, centrando-se na capacidade do indivíduo de adaptar-se às condições impostas, em vez de transformá-las.

Na perspectiva filosófica dessas pedagogias, o conhecimento deixa de ser compreendido como mediação fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica e passa a ser considerado um instrumento funcional, reduzido a um saber fazer pragmático. O resultado é o esvaziamento dos conteúdos escolares e a sua substituição por competências comportamentais e operacionais, que se distanciam da tradição da escola pública como espaço de socialização do conhecimento historicamente produzido. Julia Malanchen (2011) aponta que essa substituição está

assentada numa epistemologia empirista e subjetivista, que se alinha ao pós-modernismo e ao neoliberalismo, e cuja função não é emancipar, mas formar sujeitos domesticados para a lógica do mercado.

Ao se apoiar no pressuposto da neutralidade pedagógica, a pedagogia das competências se distancia dos fundamentos críticos e dialéticos do conhecimento. Ela propõe uma visão fragmentada do processo educativo, centrada no desempenho individual e na internalização de condutas esperadas, desconsiderando as mediações históricas, sociais e culturais que moldam os processos de ensino e aprendizagem. Lavoura (2019) denuncia essa ideologia como funcional à formação de uma juventude trabalhadora precarizada, sendo a competência um eufemismo para flexibilização e adaptabilidade diante da insegurança estrutural do mercado de trabalho. A educação, nesse modelo, é esvaziada de seu conteúdo formativo e se converte em treinamento para a sobrevivência.

Politicamente, essas pedagogias assumem um papel de manutenção da hegemonia neoliberal, ao promoverem valores como empreendedorismo, resiliência e meritocracia. Esses valores, ao serem incorporados ao currículo, especialmente por meio de documentos como a BNCC, deslocam a função social da escola de instituição formadora de sujeitos críticos para o mundo em um espaço de preparação técnica e emocional para o trabalho precarizado. Saviani (2019) observa que, ao se difundir sob o pretexto de modernizar o ensino, a pedagogia das competências realiza uma regressão teórica, substituindo o debate político-educacional pelo tecnicismo curricular e pelo controle por resultados, aprofundando as desigualdades sociais.

A dimensão ideológica dessa proposta reside justamente em seu poder de ocultamento das relações sociais que constituem a escola. Ao apresentar o sucesso escolar como resultado do esforço individual e da aquisição de competências genéricas, essas pedagogias ignoram as determinações de classe, raça e território, reproduzindo o mito da igualdade de oportunidades em uma sociedade marcada pela desigualdade estrutural. Nesse sentido, como destacam Moreira e Mendonça (2021), as pedagogias das competências operam como uma forma de “pedagogia da adaptação”, na qual os sujeitos aprendem a se conformar à realidade dada, e não a transformá-la.

As pedagogias das competências substituem o conteúdo por habilidades socioemocionais e cognitivas que não se articulam com os fundamentos científicos das disciplinas. Essa substituição é intencional, pois atende aos interesses do capital em formar sujeitos flexíveis, capazes de se adaptar a distintas realidades laborais, sem questioná-las. Lavoura e Mendes (2023) apontam que essa formação está orientada por uma lógica utilitarista, na qual a Educação Física, por exemplo, é convocada a desenvolver competências relacionadas à saúde e ao rendimento, deixando de lado sua potencialidade crítica em relação ao corpo, à cultura e à sociedade.

Do ponto de vista da estrutura curricular, a pedagogia das competências impõe uma reorganização do trabalho pedagógico em torno de indicadores de desempenho, rubricas de avaliação e metas quantitativas, o que resulta na intensificação do controle sobre o trabalho docente e na padronização das práticas escolares. Conforme observa Moura (2022), essa configuração promove um esvaziamento do papel do professor como mediador do conhecimento e o transforma em aplicador de competências predefinidas, minando a autonomia docente e enfraquecendo o projeto pedagógico coletivo da escola.

O suporte filosófico dessas pedagogias também está atrelado à negação da totalidade e à fragmentação do real. Enquanto a tradição marxista defende a apreensão do conhecimento a partir das mediações históricas e da análise das contradições sociais, a pedagogia das competências opera por meio de microcompetências descontextualizadas, desvinculadas de qualquer projeto ético ou político. Duarte (2010) afirma que essa fragmentação impede a formação de uma consciência crítica, pois priva o estudante da compreensão das relações sociais em sua complexidade, restringindo a aprendizagem à execução de tarefas sem sentido histórico.

No que diz respeito à Educação Física, as pedagogias das competências têm promovido um rebaixamento teórico do componente curricular, ao tratá-lo como espaço de desenvolvimento de hábitos de vida saudáveis e de habilidades interpessoais, desconsiderando sua dimensão epistemológica e política. Ao reduzir a Educação Física à promoção da saúde e da cidadania funcional, os documentos curriculares respaldados pela BNCC contribuem para a sua descaracterização

enquanto área de conhecimento crítico, negando sua relação com o trabalho, a cultura e a emancipação.

A aceitação da pedagogia das competências como eixo norteador da formação docente também é problemática, pois implica a reconfiguração dos cursos de licenciatura em torno de práticas instrumentais e tecnológicas, em detrimento da formação teórica sólida. Malachen (2011) adverte que esse movimento transforma o professor em um técnico reproduzor de metodologias eficazes, e não em um intelectual comprometido com a transformação da realidade. O saber pedagógico, nesse contexto, é subordinado à lógica da eficácia e da inovação, esvaziando a docência de sua dimensão política.

Essas concepções foram amplamente consolidadas nos marcos legais e institucionais da educação brasileira, particularmente na BNCC e na reforma do Ensino Médio. Esses documentos incorporam a linguagem da competência como critério de excelência, mascarando a precarização do ensino sob o discurso da qualidade. Segundo Siqueira e Moradillo (2022), trata-se de uma política curricular alinhada à lógica gerencialista, que reduz o currículo à operacionalização de competências, alinhando a escola pública à racionalidade empresarial e à lógica do capital.

Em síntese, os fundamentos filosóficos e político-ideológicos das pedagogias das competências expressam uma reconfiguração profunda da educação escolar, orientada pelos princípios do neoliberalismo, da adaptação social e da produtividade. Essa orientação entra em choque direto com os fundamentos da pedagogia crítica e da educação como prática da liberdade. Conforme reafirma Saviani (2019), o papel da escola é formar sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade para transformá-la, e não adaptá-los passivamente a um mundo desigual e injusto. A resistência a esse modelo curricular conservador exige o resgate da centralidade do conhecimento e da escola pública como espaço de formação omnilateral.

A Base Nacional Comum Curricular e os fundamentos conservadores no currículo escolar brasileiro

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo de orientação nacional para a educação básica, representa a consolidação de um projeto educacional pautado pela racionalidade neoliberal, profundamente alinhado aos interesses do capital e das organizações internacionais que historicamente têm ditado as reformas curriculares em países periféricos. Sua formulação e implementação ocorrem em um contexto de regressão política e econômica no Brasil, marcado pelo avanço de políticas de austeridade, esvaziamento da esfera pública e fortalecimento da lógica de mercado na educação. Como aponta Lavoura (2021), a BNCC é expressão de um projeto educacional conservador e tecnicista, que se afasta da formação crítica e omnilateral para priorizar o desenvolvimento de competências instrumentais voltadas à empregabilidade e à adaptação dos sujeitos às novas demandas do capital.

A estrutura da BNCC é organizada em torno do desenvolvimento de competências e habilidades, com base na pedagogia do "aprender a aprender", o que evidencia sua filiação epistemológica ao construtivismo pedagógico e sua vinculação filosófica com a racionalidade pragmatista. Esse modelo de currículo rompe com a tradição pedagógica crítica ao desvalorizar o conhecimento sistematizado e privilegiar saberes funcionais e fragmentados. Saviani (2019) denuncia esse modelo como a nova roupagem da pedagogia da hegemonia burguesa, cujo objetivo é formar sujeitos funcionais, dóceis e ajustados à lógica da desigualdade capitalista, mascarando essa intenção sob o discurso da inovação e da qualidade.

Do ponto de vista da fundamentação teórica, a BNCC se apoia em uma matriz filosófica que nega o papel histórico do conhecimento como instrumento de transformação da realidade. A pedagogia do aprender a aprender, adotada como pilar central do documento, parte de uma concepção de sujeito autônomo e autorregulado, ignorando as determinações históricas e sociais que condicionam o processo educativo. Newton Duarte (2017) afirma que esse modelo, ao reduzir o papel do professor à função de facilitador e do aluno a um sujeito que constrói o conhecimento por si, transfere à individualidade uma responsabilidade que deveria ser coletiva, promovida por uma escola comprometida com a formação humana integral.

A hegemonia do discurso das competências na BNCC impõe um currículo que favorece o adestramento técnico e o desenvolvimento de habilidades comportamentais, como resiliência, criatividade e empatia, esvaziando os conteúdos escolares de densidade histórica, científica e política. Isso se configura como uma estratégia de controle ideológico, que oculta a exploração e naturaliza as desigualdades sociais, ao afirmar que o sucesso depende apenas do esforço e da flexibilidade dos indivíduos. Como destaca Julia Malanchen (2011), a centralidade das competências na BNCC representa um retrocesso teórico e político, pois desconecta o conhecimento da realidade objetiva e do trabalho como princípio educativo.

O conservadorismo presente na BNCC se manifesta também na exclusão de temas sociais e políticos do currículo, especialmente aqueles ligados à diversidade, à história das lutas populares e à crítica das estruturas de poder. Essa omissão é coerente com a concepção de educação como espaço neutro e técnico, que nega a dimensão política do conhecimento e deslegitima qualquer tentativa de promover a consciência de classe entre os estudantes. A BNCC é, portanto, um projeto de despolitização do currículo, que atua no sentido de reforçar a alienação e desmobilizar as possibilidades de uma educação transformadora.

Na Educação Física, os impactos dessa proposta são particularmente visíveis. A área é reduzida a um campo de desenvolvimento de competências psicomotoras e socioemocionais, subordinando-se a objetivos como promoção da saúde, bem-estar e convivência, desvinculando-se de sua função epistemológica e crítica. A BNCC elimina a centralidade dos conteúdos culturais do corpo, do jogo, da dança, da luta e do esporte enquanto expressões histórico-sociais, tratando-os de maneira superficial e tecnicista. A Educação Física, nesse contexto, é desprovida de seu potencial crítico-emancipador.

O discurso da equidade presente na BNCC, ao propor uma base comum para todos os estudantes, oculta as desigualdades estruturais que marcam a sociedade brasileira e que impactam profundamente o acesso, a permanência e o sucesso na escola. Ao ignorar essas condições concretas, o currículo se transforma em um instrumento de manutenção da ordem vigente. Como aponta Lavoura (2019), a padronização curricular não promove justiça social, mas sim um nivelamento por

baixo, que limita o acesso das classes populares ao conhecimento científico e à cultura erudita, reforçando as barreiras sociais e educacionais.

Outro aspecto fundamental a ser criticado é o processo de elaboração da BNCC, marcado pela ausência de participação democrática e pela forte influência de fundações empresariais e organizações do terceiro setor. Esse processo configura uma privatização da política pública educacional, deslocando a formulação curricular do campo da pedagogia para o campo da gestão e da administração gerencial. Conforme denúncia de Malanchen (2019), esse movimento enfraquece a autonomia da escola e impõe uma lógica produtivista que visa à mensuração de resultados e à performatividade, e não à formação cidadã e crítica.

Além disso, a BNCC impõe uma lógica de controle e responsabilização dos docentes por meio de avaliações padronizadas e metas de desempenho, reforçando o caráter tecnocrático da reforma curricular. Essa lógica nega a autonomia pedagógica dos professores e desvaloriza o conhecimento didático-metodológico acumulado historicamente pela categoria. Saviani (2021) alerta para o fato de que esse modelo é incompatível com os princípios da educação democrática e crítica, pois transforma o professor em executor de competências prescritas, submetido a instrumentos externos de avaliação e controle.

Em termos de conteúdo, a BNCC promove uma reorganização curricular que prioriza a interdisciplinaridade e a resolução de problemas em detrimento da sistematização dos conhecimentos. Essa proposta, embora aparentemente moderna, resulta na diluição dos saberes escolares, comprometendo a formação conceitual sólida e aprofundada. Newton Duarte (2010) observa que essa diluição prejudica especialmente os estudantes das classes populares, que passam a ter acesso apenas a fragmentos de conhecimento, sem a mediação necessária para sua apropriação plena e crítica.

O avanço da BNCC como documento normativo reflete um processo de reconfiguração da educação básica em moldes neoliberais, que busca atender às exigências de um mercado cada vez mais precarizado e competitivo. A educação, nesse modelo, deixa de ser direito social e passa a ser instrumento de formação de capital humano. Esse paradigma é incompatível com as perspectivas da pedagogia

histórico-crítica, que comprehende a escola como espaço de mediação entre o saber sistematizado e os sujeitos históricos concretos, tendo como horizonte a emancipação humana e a superação das desigualdades sociais.

A crítica à BNCC formulada pesquisadores marxistas aponta para a necessidade de resgatar o papel da escola na formação da consciência de classe e na transformação social. Para isso, é fundamental defender um currículo comprometido com o trabalho como princípio educativo, com a centralidade do conhecimento e com a superação da fragmentação pedagógica. Essa tarefa exige enfrentamento político, formação teórica e articulação coletiva dos educadores comprometidos com a escola pública e com os interesses da classe trabalhadora.

Diante do exposto, torna-se evidente que a BNCC não constitui um avanço educacional, mas sim uma regressão político-pedagógica que atende às demandas do capital e nega o direito à educação plena e crítica. A resistência a esse projeto curricular exige o fortalecimento das concepções pedagógicas marxistas, como a pedagogia histórico-crítica e a perspectiva crítico-superadora, que têm se constituído como alternativas viáveis e potentes à lógica das competências e da adaptação social passiva.

Impactos das pedagogias das competências na Educação Física escolar

A introdução das pedagogias das competências no campo educacional brasileiro, sobretudo com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem provocado profundas alterações nas concepções e práticas pedagógicas, particularmente no que diz respeito à Educação Física escolar. A proposta da BNCC está ancorada em uma racionalidade tecnicista, gerencial e neoliberal, que concebe o conhecimento como um recurso utilitário, fragmentado e voltado para o desempenho funcional. Essa perspectiva representa um claro rompimento com as tradições críticas do pensamento educacional, sobretudo com os aportes da Pedagogia Histórico-Crítica e da perspectiva crítico-superadora, que comprehendem a Educação Física como prática social que media o acesso à cultura corporal de maneira historicamente situada e ideologicamente orientada (Lavoura, 2021).

A ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades individuais desloca o foco do ensino do conhecimento sistematizado para o desempenho e a adaptabilidade dos sujeitos ao mercado de trabalho e às demandas da sociedade capitalista. A BNCC institucionaliza esse modelo pedagógico, esvaziando os conteúdos escolares de sua historicidade e potencial emancipador, o que, segundo Malanchen (2023), configura um projeto de formação que atende aos interesses do capital e não da classe trabalhadora.

No campo específico da Educação Física, essa mudança se manifesta na redução dos conteúdos escolares a práticas corporais isoladas, desconectadas de seus fundamentos históricos, culturais e científicos. Em vez de possibilitar a compreensão crítica das práticas corporais como manifestações culturais, o ensino pautado nas competências privilegia o fazer pelo fazer, o lúdico despolitizado e o desenvolvimento de atributos subjetivos como cooperação, responsabilidade e autonomia, promovendo um processo de despolitização da área (Ferreira et al., 2023).

Essa lógica está atrelada ao paradigma do “aprender a aprender”, que, embora se apresente como inovador, opera uma desresponsabilização do Estado quanto à garantia do direito à educação. Segundo Saviani (2013), essa pedagogia da adaptação reforça a meritocracia, desconsiderando as desigualdades estruturais que marcam a trajetória dos estudantes da escola pública brasileira. Na Educação Física, isso se traduz na ênfase em competências socioemocionais que nada dizem sobre a realidade objetiva dos estudantes e suas condições de existência (Saviani, 2018).

Além disso, a BNCC opera uma fragmentação dos conhecimentos da Educação Física, organizando-os em torno de unidades temáticas que não dialogam entre si e que dificultam a construção de uma compreensão totalizante da cultura corporal. Conforme argumenta Barreto, Melo, Montavani (2021), essa estrutura impede que os estudantes estabeleçam relações entre as práticas corporais e os processos sociais mais amplos, tornando o ensino da Educação Física funcional à lógica do capital.

Outra implicação desse modelo curricular é o esvaziamento da função social da escola como espaço de formação humana integral. A pedagogia das competências promove um deslocamento do papel da escola para uma formação voltada à empregabilidade, o que compromete a construção de sujeitos históricos e críticos. Na Educação Física, a consequência é a conformação de um currículo que prioriza a performatividade, em detrimento da reflexão crítica sobre os sentidos do movimento humano na sociedade (Malanchen, 2023).

Tiago Lavoura (2021) denuncia que a BNCC impõe à Educação Física um papel secundário, instrumentalizando-a como mecanismo de regulação comportamental e disciplinamento dos corpos. Ao valorizar habilidades comportamentais e ignorar os fundamentos científicos da área, a proposta curricular esvazia o conteúdo escolar e limita o potencial transformador da prática pedagógica.

Nesse sentido, a concepção de competências reduz a ação pedagógica à aplicação de métodos que garantam resultados mensuráveis, ignorando a complexidade dos processos educativos. Essa racionalidade gerencial afeta diretamente a autonomia docente, transformando o professor em executor de prescrições curriculares estandardizadas. A Educação Física, nesse contexto, é alijada de sua dimensão política e crítica, sendo reduzida à reproduutora de comportamentos tidos como desejáveis (Duarte, 2016).

A BNCC também reforça a dualidade educacional ao prever um currículo mínimo para todos, baseado em competências generalistas e descontextualizadas. Essa proposta, segundo Julia Malanchen (2023), contribui para aprofundar as desigualdades educacionais ao oferecer às camadas populares uma formação superficial, alicerçada no pragmatismo e na flexibilidade, enquanto mantém para as elites uma formação cultural sólida e crítica.

Do ponto de vista da formação docente, a BNCC tem impactado diretamente os cursos de licenciatura em Educação Física, que passaram a incorporar em seus projetos pedagógicos as diretrizes voltadas ao desenvolvimento de competências. Isso compromete a formação crítica dos futuros professores, uma vez que os prepara para atender às demandas do mercado e não para compreender a educação como prática social transformadora (Malanchen, 2023; Lavoura, 2021).

A crítica marxista a esse modelo curricular revela que a pedagogia das competências cumpre um papel estratégico na reprodução das relações de produção capitalistas. Ao formar sujeitos adaptáveis e acríticos, a BNCC contribui para a perpetuação das condições de exploração, precarização do trabalho e desigualdade social. A Educação Física, nesse arranjo, deixa de ser um instrumento de libertação e passa a operar como mecanismo de conformação ideológica (Duarte, 2016; Saviani, 2018).

Lavoura (2021) defende que, para resistir a esse processo, é fundamental resgatar as concepções pedagógicas críticas, que compreendem a Educação Física como componente curricular vinculado ao projeto histórico de emancipação humana. A perspectiva crítico-superadora, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, oferece uma alternativa teórica e metodológica potente para contrapor a lógica fragmentária e tecnicista da BNCC.

A prática pedagógica da Educação Física deve se orientar pela totalidade, pela mediação e pela historicidade, categorias fundamentais do materialismo histórico-dialético. O ensino deve permitir a compreensão dos fenômenos corporais como expressões da luta de classes, das contradições sociais e dos processos históricos. Nesse sentido, o currículo deve se organizar a partir da realidade concreta dos estudantes, promovendo a superação das formas alienadas de apropriação da cultura corporal (Duarte, 2016; Saviani, 2018).

A crítica à BNCC não pode prescindir de uma análise estrutural do papel da escola na sociedade capitalista. A Educação Física, ao se aliar às pedagogias críticas, pode contribuir para a construção de um projeto educativo contra-hegemônico, que promova a formação omnilateral dos sujeitos e a transformação social. Para isso, é necessário tensionar as políticas curriculares oficiais e produzir práticas pedagógicas fundamentadas na ciência, na cultura e na luta de classes (Barreto, Melo, Montavani, 2021; Lavoura, 2021).

Frente à ofensiva das pedagogias conservadoras, cabe aos educadores comprometidos com a emancipação humana construir coletivamente projetos curriculares que resgatem o sentido público, democrático e crítico da escola. A Educação Física deve reafirmar seu compromisso com a formação cultural e

científica dos estudantes, recusando-se a ser mera reproduutora de discursos empresariais e tecnocráticos (Malanchen, 2023; Duarte, 2016).

Portanto, os impactos das pedagogias das competências na Educação Física escolar são múltiplos e profundos. Ao submeter a disciplina à lógica do desempenho e da adaptabilidade, a BNCC contribui para o esvaziamento do seu conteúdo formativo e para a consolidação de um currículo funcional à lógica do capital. Superar essa realidade exige uma retomada das bases teóricas marxistas e a construção de alternativas pedagógicas fundadas no compromisso com a justiça social, a igualdade e a emancipação humana (Saviani, 2018; Lavoura, 2021; Malanchen, 2023).

O pensamento marxista aplicado à educação tem demonstrado sua relevância na crítica às reformas curriculares inspiradas em políticas neoliberais, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir da obra de Derméval Saviani, compreende-se que a educação não é neutra, mas um ato político, sendo o currículo um dos principais mecanismos por meio dos quais a ideologia dominante se reproduz no espaço escolar. Nesse sentido, Saviani (2013) denuncia que a BNCC representa um projeto burguês de educação, voltado à conformação de sujeitos adaptáveis à ordem vigente e alheios à sua condição de classe.

Para o autor, o ideário de competências retoma, com roupagem moderna, os mesmos fundamentos tecnicistas que sustentaram a pedagogia da aprendizagem por instrução nas décadas de 1960 e 1970. A pedagogia das competências promove uma aprendizagem fragmentada e descontextualizada, substituindo a transmissão sistematizada do conhecimento pelo desenvolvimento de habilidades genéricas e funcionais, compatíveis com os interesses do capital (Saviani, 2018). Essa proposta despreza a formação omnilateral, centrada na apropriação da cultura historicamente acumulada pela humanidade.

Para Duarte (2016), a BNCC reflete um modelo de formação “mínima”, voltado para o desenvolvimento de competências instrumentais, que desconsidera o papel da escola como mediação entre o saber elaborado e a experiência social dos estudantes. O autor sustenta que a escola deve garantir o acesso aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, permitindo a elevação do nível de consciência dos sujeitos (Duarte, 2016).

A crítica marxista à BNCC, portanto, não se limita ao plano técnico ou pedagógico, mas denuncia o projeto político que a fundamenta. Trata-se de um currículo comprometido com a racionalidade neoliberal, que busca preparar os estudantes para o mercado de trabalho, desconsiderando sua formação como cidadãos críticos e autônomos. A BNCC é, assim, uma expressão do “consenso neoliberal”, cujas bases estão ancoradas na ideia de eficiência, meritocracia e responsabilização individual (Malanchen, 2023). A autora reforça essa análise ao apontar que a BNCC opera uma lógica de colonialidade curricular, ao mesmo tempo em que esvazia o conteúdo dos saberes escolares e impõe uma forma única de ensinar e aprender. A proposta curricular ignora as determinações concretas da vida dos sujeitos, promovendo um ensino padronizado e homogêneo, que impede a construção do conhecimento como práxis transformadora (Malanchen, 2023).

Existe uma imposição da BNCC que interfere diretamente na autonomia docente, transformando os professores em meros executores de prescrições curriculares. Tal movimento compromete a capacidade crítica dos educadores, impedindo-os de construir coletivamente propostas pedagógicas baseadas em suas realidades e convicções pedagógicas. Assim, a BNCC atua como um instrumento de controle e regulação da prática docente (Malanchen, 2023).

Por sua vez, Lavoura (2021), evidencia os efeitos nocivos da BNCC no campo da Educação Física. O autor argumenta que a lógica das competências reduz a área a uma função de regulação corporal e promoção de habilidades comportamentais, esvaziando sua dimensão crítica e cultural. A Educação Física passa a ser orientada por uma perspectiva funcionalista e individualizante, que contraria os pressupostos da perspectiva crítico-superadora.

Lavoura (2021) ressalta ainda que a BNCC nega o caráter científico da Educação Física ao subordiná-la a diretrizes gerais, que ignoram os fundamentos epistemológicos da área e priorizam habilidades genéricas e descontextualizadas. O autor ressalta que esse movimento desvaloriza o conhecimento sistematizado e afasta os estudantes da possibilidade de compreender criticamente as práticas corporais em sua historicidade e significado social.

Correntes marxistas fundamentam sua crítica à BNCC também na noção de que o currículo é um campo de disputa ideológica. Saviani (2013) defende que o currículo deve ser compreendido como um instrumento de transformação social, capaz de promover o acesso dos trabalhadores aos saberes historicamente produzidos. A BNCC, ao contrário, atua como um instrumento de manutenção da ordem vigente, ao limitar o acesso à cultura e reproduzir a lógica da exploração (Saviani, 2018).

Newton Duarte (2016) acrescenta que a BNCC é incompatível com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, pois parte de uma concepção empobrecida de sujeito, aprendizagem e conhecimento. Para o autor, o currículo deve estar articulado a um projeto histórico de superação da sociedade capitalista, e não ao atendimento das exigências do mercado.

A partir dessas contribuições, evidencia-se que a crítica marxista à BNCC denuncia não apenas seus efeitos no interior da escola, mas sua função estrutural no processo de reprodução das desigualdades sociais. A escola, submetida às diretrizes da BNCC, é impedida de cumprir seu papel formativo e transformador, sendo convertida em espaço de conformação ideológica (Barreto, Melo, Montavani, 2021).

Essa crítica tem implicações diretas para o campo da Educação Física. A área, ao ser capturada pela lógica das competências, perde sua função pedagógica crítica e se torna reproduutora de práticas que promovem a adaptação dos corpos à racionalidade produtivista. A BNCC, nesse sentido, reforça o papel disciplinador da Educação Física, afastando-a da construção de sujeitos críticos e engajados (Ferreira et al., 2023).

As contribuições de Saviani, Duarte, Malanchen e Lavoura possibilitam a construção de uma resistência teórica e prática à BNCC. Tais autores oferecem fundamentos consistentes para a retomada de um projeto de educação comprometido com a formação integral, com a justiça social e com a superação das relações de exploração. Nesse sentido, torna-se fundamental a mobilização dos educadores para contestar a lógica da BNCC e construir práticas pedagógicas baseadas em fundamentos teóricos sólidos e em compromisso político com os

interesses da classe trabalhadora. A Educação Física, enquanto disciplina escolar, pode e deve se alinhar a esse projeto contra-hegemônico (Saviani, 2018; Barreto, Melo, Montavani, 2021).

A crítica à BNCC, em especial pelas teorias marxistas, reafirma a centralidade do conhecimento na formação humana e a importância da escola como espaço de mediação entre o saber e a prática social. Em tempos de avanço das pedagogias conservadoras, resgatar essas reflexões é um imperativo ético e político para todos os que acreditam no potencial emancipador da educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

5 – Documento Curricular do Tocantins: entre neutralidade e funcionalismo

“Esse documento [DCT] foi fundamentado na BNCC conforme determina a legislação da educação brasileira, que visa garantir direitos de aprendizagem para todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos de todo o país, por meio de um conjunto de habilidades básicas. Assim, o documento está estruturado inicialmente com uma introdução teórico-metodológica, seguida pelos quadros de habilidades, que estão sistematizados por campo de atuação/eixos, objetos de conhecimentos e sugestões pedagógicas, por bimestre.” (TOCANTINS, 2017, p. 17).

O currículo escolar configura-se como um dos elementos mais complexos da educação, por resultar de um processo de construção social atravessado por disputas políticas, econômicas e ideológicas. Longe de ser um simples instrumento técnico de organização de conteúdos, o currículo expressa projetos de sociedade em confronto e materializa, em seu texto e em suas orientações, determinados interesses de classe. Por isso, como ressalta Sacristán (2000), compreender um documento curricular exige um mergulho em seus fundamentos teóricos, em sua forma de organização do conhecimento e, sobretudo, no contexto histórico em que foi produzido, tarefa imprescindível para desvelar seu caráter político e suas intencionalidades.

Nesta pesquisa, o foco recai sobre o documento curricular oficial da Educação Física da rede estadual de ensino do Tocantins. O Documento Curricular do Tocantins – DCT para o Ensino Fundamental foi implementado pela Secretaria de Estado da Educação em 2019, sucedendo uma versão anterior elaborada ainda no final da primeira década dos anos 2000.

O DCT encontra-se dividido em cinco partes, organizadas por áreas do conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ensino Religioso –, além de um Guia de Implementação, sendo que os

cadernos destinados ao ensino fundamental são estruturados segundo a lógica de competências e habilidades.

No interior desse conjunto, o presente estudo concentra-se no caderno da Área de Linguagens e, de modo particular, no componente que sistematiza, organiza e define a organização curricular da Educação Física em todas as escolas da rede estadual. Trata-se de um texto de 21 páginas, que inclui as seções “Educação Física”, “Introdução” e “Organização Curricular”. Esta última apresenta os conteúdos em tabelas distribuídas por bimestres, nos nove anos do ensino fundamental, articulando “habilidades, objetos de conhecimento e sugestões pedagógicas”.

De acordo com o próprio DCT (2019), a proposta foi elaborada por um corpo técnico da Secretaria de Educação composto por duas professoras técnicas de currículo, com o apoio de nove docentes da rede estadual e dois professores do ensino superior, vinculados a instituições da capital Palmas. O documento afirma reiteradamente estar “em consonância com a BNCC” e ser “fruto de muitos anos de estudos até sua construção”.

Em um de seus trechos centrais, o DCT se apresenta nos seguintes termos:

O Documento Curricular do Tocantins – DCT para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental representa a entrega de um consistente processo participativo, transparente, democrático e, sobretudo, educacional. Foram largos anos de análises, discussões e proposições que tiveram como fio condutor políticas nacionais curriculares direcionadas à Educação Básica e, que hoje se materializam por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, diretriz que alicerça o referencial ora apresentado. Nesse sentido, a intenção deste documento consiste na garantia ao direito à aprendizagem, ao desenvolvimento das potencialidades e capacidade transformadora dos estudantes, numa perspectiva de formação integral e cidadã em todo o território. Os pressupostos impressos neste documento perpassam pelo repensar e ressignificar espaços e estratégias de aprendizagem, modelos pedagógicos, relações docentes, processos avaliativos, considerando o estudante como centralidade do ensino e aprendizagem. Convictos de que o Documento Curricular do Tocantins contempla oportunidades iguais, por meio de percursos diferentes, e acolhe os anseios dos profissionais da educação, sua implementação conduz para a oferta de uma educação que edifica uma sociedade digna e justa (Tocantins, 2019, p. 9).

Ao trazer esse excerto de forma literal, evidencia-se que o DCT se autodefine como resultado de um processo “participativo, transparente e democrático”, ao mesmo tempo em que reconhece explicitamente a BNCC como “diretriz que alicerça o referencial ora apresentado”. A combinação entre a retórica da participação e da

justiça social, por um lado, e a adesão irrestrita às políticas nacionais de currículo orientadas pela lógica de competências, por outro, já aponta para a tensão central discutida neste capítulo: a aproximação do documento com ideias conservadoras e mercadológicas sob a aparência de neutralidade técnica e de defesa do “direito à aprendizagem”.

O currículo escolar configura-se em um dos elementos da educação com maior complexidade, visto que, ele é resultado de um emaranhado processo de construção social, na maioria das vezes, repleto de contradições no que tange a diversidade dos aspectos que o constitui. Propor uma maneira de defini-lo exige um árduo mergulho nos seus componentes, nas suas fundamentações de cunho teórico, na organização dos conhecimentos propostos, porém, como ressalta Sacristán (2000) essa tarefa é imprescindível para que conheçamos seu caráter político e a partir disso, suas intencionalidades.

A aprovação do DCT em 2019 não pode ser compreendida à margem do cenário político-educacional brasileiro do período. Sua elaboração ocorre em um momento marcado pelo avanço de políticas neoliberais e de discursos conservadores, em que a educação básica é cada vez mais submetida a agendas de padronização curricular, avaliação em larga escala e responsabilização docente. É nesse contexto que se insere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental, consolidando uma inflexão tecnicista no debate sobre currículo ao enfatizar competências e habilidades mínimas, alinhadas a indicadores de desempenho e a referenciais internacionais.

Na área de Educação Física, a BNCC organiza o componente curricular em unidades temáticas (jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas), propondo um rol de competências a serem desenvolvidas ao longo da escolarização. Embora, em aparência, valorize a diversidade das práticas corporais, essa organização esvazia o sentido crítico da área ao apresentar os conteúdos de forma fragmentada e descontextualizada, desconsiderando suas determinações históricas, sociais e de classe.

Tal desenho curricular se articula à agenda de reformas educacionais orientadas por organismos como OCDE e Banco Mundial, reforçando um modelo de

escola voltado à formação de sujeitos “saudáveis”, “disciplinados” e “produtivos”, ajustados às necessidades do mercado de trabalho.

O DCT é produzido justamente no rastro da implementação da BNCC, em um contexto de forte pressão para que redes estaduais e municipais revisassem seus referenciais curriculares, adequando-os às diretrizes nacionais. Ao afirmar que teve como “fio condutor” as políticas nacionais de currículo que se “materializam por meio da BNCC”, o documento tocantinense assume, de saída, uma posição de aderência a esse projeto nacional, incorporando tanto sua linguagem de competências e habilidades quanto sua promessa de garantia do direito à aprendizagem por meio de percursos flexíveis.

Do ponto de vista político, trata-se de um período marcado pela reconfiguração do papel do Estado na educação, pela intensificação da lógica de gestão por resultados e pela circulação de pautas conservadoras no campo curricular, como o combate à chamada “ideologia de gênero” e as tentativas de controle dos conteúdos escolares por meio de iniciativas como o “Escola sem Partido”. A produção de documentos curriculares estaduais, como o DCT, ocorre sob essa ambiência, o que ajuda a compreender tanto suas omissões quanto suas escolhas discursivas.

Assim, ao contextualizar a elaboração do DCT e sua vinculação direta à BNCC, torna-se possível analisar o documento não apenas como um texto isolado, mas como expressão concreta de um projeto educacional mais amplo, que combina a retórica da inclusão, da equidade e da formação integral com a adoção de um modelo curricular funcionalista, voltado à adaptação dos estudantes às exigências do capital.

Quando o DCT declara estar “convicto” de que “contempla oportunidades iguais, por meio de percursos diferentes”, ao mesmo tempo em que organiza o currículo da Educação Física por meio de competências e habilidades individualmente mensuráveis, evidencia-se a presença de uma retórica meritocrática típica das políticas educacionais neoliberais.

A ideia de que todos teriam as mesmas oportunidades, bastando “percursos” distintos para alcançarem o sucesso, invisibiliza as desigualdades estruturais de

classe, raça, gênero e território que atravessam a rede pública tocantinense e condicionam o acesso real à aprendizagem.

Além disso, ao definir os cadernos do ensino fundamental como estruturados por competências e habilidades, o DCT apropria-se diretamente da gramática curricular da BNCC, que reduz o conhecimento a um conjunto de desempenhos esperados, alinhados a demandas de empregabilidade e produtividade.

Essa opção aproxima o documento de uma ideologia mercadológica, na medida em que subordina a formação humana à lógica de resultados, esvaziando o conteúdo político do currículo e deslocando o debate da qualidade da educação para a eficiência de seu gerenciamento.

O trecho em que o DCT anuncia “repensar e ressignificar espaços e estratégias de aprendizagem, modelos pedagógicos, relações docentes, processos avaliativos, considerando o estudante como centralidade do ensino e aprendizagem” (Tocantins, 2019, p. 9) retoma, quase *ipsis litteris*, a linguagem difundida por documentos de organismos internacionais e pela própria BNCC, que promovem a noção de “protagonismo do estudante” e de “aprendizagem ao longo da vida”.

Embora tais expressões pareçam progressistas, elas frequentemente funcionam como operadores discursivos de deslocamento da responsabilidade pela aprendizagem para o indivíduo, reforçando a ideia de autogestão de trajetórias e de autorresponsabilização pelo sucesso ou fracasso escolar.

Na Educação Física, essa gramática se materializa em objetivos que priorizam a adaptação comportamental, a sociabilidade e o desenvolvimento de competências socioemocionais, em detrimento da problematização crítica da cultura corporal e de suas relações com a exploração do trabalho, o consumo e a produção de desigualdades. A avaliação, por sua vez, tende a recair sobre o desempenho individual em tarefas e projetos, deixando em segundo plano a mediação docente e a reflexão coletiva sobre as práticas corporais.

Desse modo, ao mesmo tempo em que o DCT reivindica um discurso de participação, democracia e justiça social, sua estrutura curricular, sua linguagem e seus conceitos-chave revelam uma forte aproximação com teorias educacionais conservadoras e com a racionalidade neoliberal, que naturalizam as desigualdades

e deslocam a centralidade do conhecimento para a gestão de competências. A crítica aqui desenvolvida, ao trazer trechos explícitos do documento e articulá-los ao contexto político de sua elaboração, busca justamente evidenciar que a aparente neutralidade do texto encobre um projeto de formação alinhado à lógica do capital e distante das pedagogias críticas e da Pedagogia Histórico-Crítica que fundamentam esta tese.

O currículo da Educação Física do estado do Tocantins, conforme delineado no documento oficial analisado, revela uma concepção de currículo fortemente influenciada por uma abordagem tecnicista e funcionalista, que privilegia a organização por competências e habilidades desarticuladas das determinações históricas e sociais. A neutralidade aparente do texto, revestida de uma linguagem técnica e objetiva, oculta os interesses ideológicos que sustentam sua estrutura e finalidade. Essa estratégia é típica dos documentos que se alinham à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os quais adotam uma retórica de universalidade e inovação enquanto silenciam sobre as contradições sociais que permeiam o contexto educacional.

Essa abordagem do currículo como prescrição de conteúdos e competências responde a uma lógica instrumentalista da educação, em que os objetivos de ensino são moldados segundo parâmetros de desempenho e produtividade. Segundo Julia Malanchen (2015), esse modelo de currículo esvazia o papel da escola como espaço de mediação crítica entre conhecimento e realidade, reforçando a função reproduutora da educação. No caso do Tocantins, a adoção da BNCC como referência principal evidencia uma submissão acrítica a um projeto nacional que está em consonância com os interesses do capital, em detrimento de uma formação omnilateral.

Ao analisar a organização dos conteúdos da Educação Física no currículo tocantinense, nota-se a prevalência de categorias como "brincadeiras", "jogos", "esportes", "danças" e "lutas", as quais são distribuídas sem um eixo estruturante que articule essas práticas à totalidade da vida social. A proposta apresenta uma distribuição temática pautada em experiências corporais descontextualizadas, sem referência às lutas sociais, à exploração do trabalho ou à desigualdade de acesso à cultura corporal. Essa ausência de contextualização histórica e social indica um entendimento restrito do currículo como simples organização didática de saberes.

Saviani (2011) afirma que a função essencial do currículo é garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, de modo a permitir ao educando a superação de sua condição de subordinação. Essa perspectiva está completamente ausente no currículo do Tocantins, que se contenta em propor atividades que desenvolvam habilidades como “respeitar o outro”, “experimentar movimentos” ou “compreender regras”, sem nenhuma preocupação com a formação crítica do sujeito.

A centralidade da noção de competência como organizadora do currículo reforça uma concepção gerencial da educação, típica da ideologia neoliberal. Como apontam Novaes, Triani e Telles (2018), a BNCC e seus desdobramentos nos estados brasileiros operam sob a lógica de gestão de resultados, em que o conhecimento é tratado como instrumento de adaptação do indivíduo às exigências do mercado. No currículo do Tocantins, essa lógica aparece disfarçada sob termos como “desenvolvimento integral”, “preparação para a vida” e “formação de cidadãos”, que, embora aparentem compromisso social, ocultam a ausência de crítica às estruturas que limitam o acesso à cidadania plena.

A escolha de não explicitar uma matriz teórica no documento curricular reforça a pretensa neutralidade epistemológica do texto. Não há referências explícitas a correntes pedagógicas, o que impede a identificação clara dos fundamentos que orientam a proposta. Essa omissão, no entanto, não é inocente. Como destaca Frigotto (2017), a ausência de fundamentos teóricos declarados é uma estratégia política que visa legitimar um projeto educacional de natureza pragmática e conservadora, esvaziando o debate pedagógico e reduzindo a função da escola a um espaço de preparação para o trabalho.

Além disso, o documento curricular do Tocantins adota a linguagem das competências socioemocionais, como empatia, resiliência e cooperação, reforçando a interiorização das responsabilidades sociais no sujeito individual. Trata-se de uma perspectiva psicologizante que ignora as condições objetivas que moldam o comportamento e as trajetórias escolares dos estudantes, transferindo para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Essa abordagem está em nítida oposição às pedagogias críticas, que situam a formação humana no interior das relações sociais e da luta de classes.

Outro aspecto relevante é a fragmentação dos conteúdos e das habilidades, que impossibilita a construção de uma compreensão articulada da realidade. A ausência de eixos conceituais que unifiquem o trabalho pedagógico impede a sistematização do conhecimento, reduzindo o ensino da Educação Física a uma sequência de experiências motoras pontuais. Essa lógica está associada à ideia de currículo como soma de competências, em vez de instrumento de transformação social. A pedagogia histórico-crítica, como lembra Saviani (2008), sustenta-se na ideia de totalidade e mediação, rompendo com essa fragmentação.

A estrutura do currículo ainda evidencia o que o Coletivo de Autores (1992) denomina de “ensino por atividades”, ou seja, uma metodologia centrada na ação pelo movimento, sem mediação crítica dos conteúdos e sem relação com as condições concretas da vida dos alunos. As atividades propostas carecem de problematização e não propõem a análise dos condicionantes históricos que determinam as práticas corporais. Essa opção pedagógica despolitiza o conteúdo e esvazia a potência crítica da Educação Física escolar.

Importa destacar que a fragmentação também compromete a compreensão da cultura corporal como objeto de conhecimento. Ao tratar as práticas corporais de forma isolada, o currículo impede que os estudantes compreendam os conflitos, disputas e significados históricos que permeiam o corpo na sociedade capitalista. Segundo Taffarel (2002), a Educação Física escolar deve contribuir para a leitura crítica do mundo e para a superação das formas de dominação presentes no cotidiano dos sujeitos, o que exige uma abordagem pedagógica fundamentada na crítica social.

As sugestões pedagógicas presentes no documento são descritas em tom descritivo e pouco reflexivo, apresentando o professor como mero aplicador de estratégias e não como sujeito que pensa e transforma sua prática. Isso evidencia uma concepção de professor tecnicista, cuja função é operacionalizar o currículo, sem autonomia teórica ou política. Essa perspectiva nega a profissionalização docente como prática social crítica e reforça a divisão entre quem pensa (gestores e autores do currículo) e quem executa (professores).

Também é perceptível que a proposta curricular evita tratar de temas sociais relevantes, como racismo, desigualdade de gênero, preconceito regional e exclusão socioeconômica. Essa omissão é sintomática de um currículo que se pretende neutro, mas que reproduz o silenciamento das opressões estruturais. Ao não promover debates que estimulem a consciência crítica dos estudantes, o currículo contribui para a naturalização das desigualdades e para a manutenção da ordem social vigente.

No campo específico da Educação Física, a invisibilização das lutas sociais associadas ao corpo, como o direito ao lazer, à saúde e à ocupação dos espaços públicos, reforça a concepção do corpo como objeto de rendimento ou de autoconhecimento despolitizado. A dimensão coletiva e histórica do corpo é substituída por uma abordagem individualista e instrumental, sintonizada com a lógica neoliberal de gestão de si.

Nesse contexto, a linguagem utilizada no currículo assume papel ideológico relevante. O uso reiterado de termos como “protagonismo”, “autonomia”, “cidadania” e “empatia” sem ancoragem crítica resulta na apropriação superficial de conceitos importantes das pedagogias progressistas. Essa apropriação simbólica esvazia o conteúdo político dessas noções, transformando-as em slogans vazios de projetos que não propõem nenhuma ruptura com a ordem capitalista.

Experimentar e fruir esportes de marca e invasão, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. [...] O trabalho coletivo e o protagonismo são ações importantes presentes nos esportes. O protagonismo prevalece nas modalidades individuais, como no salto em distância e em altura, por exemplo, mas é importante também nos esportes coletivos, como por exemplo nas provas de revezamento. [...] Os estudantes já têm capacidade de analisar e criar hipóteses mais consistentes para a resolução dos desafios durante a prática, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo (TOCANTINS, 2019, p. 363)

[...]

Fazer descobertas de si e do outro, por meio de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras e estabelecer relações de diálogo, empatia, cooperação e resolução de conflitos, de autoconhecimento e reconhecimento de suas emoções e das outras pessoas, fazendo-se respeitar e promover respeito ao outro. (TOCANTINS, 2019, p. 222)

A proposta curricular também não contempla a organização coletiva do trabalho pedagógico, tampouco valoriza a interdisciplinaridade crítica. O planejamento por unidades temáticas reforça a compartmentalização dos saberes e ignora a potencialidade da articulação entre áreas para a construção de uma compreensão ampla da realidade. Essa limitação é incompatível com uma perspectiva emancipatória da educação, como defendem Saviani (2008) e o Coletivo de Autores (1992).

Além disso, o currículo do Tocantins reforça a lógica da padronização e da avaliação por competências, alinhando-se a uma perspectiva de controle e regulação dos processos educativos. Essa lógica retira da escola sua autonomia pedagógica e subordina o ensino a metas externas, frequentemente vinculadas a indicadores de desempenho estabelecidos por organismos internacionais ou agências privadas de avaliação.

A ausência de espaços de escuta e participação da comunidade escolar na elaboração do currículo é outro elemento que revela seu caráter autoritário e verticalizado. A centralização das decisões curriculares em instâncias técnicas do Estado, sem diálogo com os sujeitos envolvidos no cotidiano da escola, rompe com os princípios democráticos que deveriam orientar a política educacional.

A Educação Física, nesse modelo curricular, perde seu potencial de contribuir para a formação política dos estudantes e passa a operar como instrumento de adequação comportamental. As práticas corporais são mobilizadas para desenvolver atributos desejáveis ao mercado, como trabalho em equipe, disciplina e resiliência, e não para promover consciência crítica ou organização coletiva.

Como apontam Novaes, Trianí e Telles (2018), esse tipo de currículo é funcional às exigências do neoliberalismo, pois forma sujeitos adaptáveis, resilientes e acríticos, preparados para enfrentar as adversidades do mercado, mas incapazes de questionar as causas dessas adversidades. O resultado é a consolidação de uma pedagogia da conformidade, que naturaliza as injustiças e limita as possibilidades de emancipação.

Portanto, ao analisar o currículo da Educação Física do Tocantins, constata-se que ele se estrutura a partir de uma concepção de currículo alinhada à lógica do capital, com forte presença do funcionalismo e da ideologia da neutralidade técnica. Tal currículo distancia-se radicalmente das pedagogias críticas, nega os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e esvazia a função social da escola como espaço de resistência e transformação.

Esse cenário reforça a urgência de disputas políticas e epistemológicas no campo curricular, para que a Educação Física escolar recupere seu compromisso com a formação humana integral, a crítica social e a emancipação dos sujeitos. Sem isso, continuará a operar como aparelho ideológico do Estado a serviço da reprodução das desigualdades.

A Influência da Ideologia Neoliberal e do Paradigma do “Aprender a Aprender”

A presença da ideologia neoliberal no currículo da Educação Física do Tocantins é perceptível desde a sua estrutura organizacional até a escolha de seus objetivos formativos. Essa ideologia, segundo Frigotto (2017), constitui-se em um conjunto de diretrizes políticas e econômicas que transformam direitos sociais em mercadorias e reduzem o papel do Estado à garantia da lógica de mercado. No campo educacional, isso se manifesta pela centralidade atribuída às competências individuais, à flexibilização curricular e à responsabilização do sujeito pelo seu próprio êxito ou fracasso.

No documento curricular do Tocantins, nota-se a adoção clara do paradigma do “aprender a aprender”, um dos pilares da educação neoliberal que desloca a responsabilidade da aprendizagem para o indivíduo, desconsiderando as mediações sociais e históricas que condicionam o acesso ao conhecimento. Tal abordagem é enfatizada no próprio texto quando se afirma que o currículo busca “estimular a autonomia do estudante” e “valorizar a sua capacidade de aprender continuamente”, como se o ato de aprender fosse natural e independente do contexto social (Tocantins, 2021, p. 23).

Essa noção está fortemente vinculada à lógica do capital humano, segundo a qual o investimento em competências pessoais é a principal via para o desenvolvimento econômico. Como explicam Novaes, Triani e Telles (2018), o

discurso neoliberal propaga a crença de que o sucesso profissional depende unicamente da dedicação individual, ocultando as barreiras estruturais que impedem a equidade no processo educativo. Ao centrar-se no “aprender a aprender”, o currículo da Educação Física desloca o foco do conhecimento socialmente construído para habilidades subjetivas e genéricas.

A ênfase nas chamadas “competências socioemocionais” reforça ainda mais esse viés individualizante. Termos como empatia, resiliência, autorregulação e cooperação aparecem recorrentemente no documento como metas de formação a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Embora essas qualidades humanas sejam relevantes, a forma como são apresentadas esvazia seu conteúdo político e as transforma em ferramentas de adaptação à ordem vigente. Saviani (2008) alerta que, quando descoladas da análise das contradições sociais, essas competências servem apenas para consolidar a lógica da culpabilização do indivíduo.

No interior da proposta curricular tocantinense, observa-se um esvaziamento da mediação pedagógica e da problematização da realidade concreta. O discurso do “protagonismo juvenil” e da “formação integral” é repetido sem que haja efetiva preocupação em construir práticas pedagógicas que permitam ao estudante compreender e transformar o mundo. Para Julia Malanchen (2015), a ideia de protagonismo, quando utilizada sob o viés neoliberal, não passa de um imperativo adaptativo que impõe ao sujeito a responsabilidade de se ajustar às exigências do mercado de forma acrítica.

Essa lógica aparece fortemente quando o documento afirma que o currículo busca formar um cidadão “autônomo, empreendedor e crítico” (Tocantins, 2021, p. 17), sendo que os três adjetivos são contraditórios em si sob a lógica neoliberal. A autonomia é apresentada como autossuficiência, o empreendedorismo como solução para problemas estruturais e a criticidade como capacidade de julgamento técnico, não como análise das estruturas de dominação. Essa combinação é funcional ao projeto de sociedade neoliberal, que deseja sujeitos conformados, competitivos e apáticos politicamente.

Outro elemento importante é a valorização da “aprendizagem contínua”, expressão que aparece ao longo do currículo como ideal formativo. Essa ideia, embora à primeira vista pareça progressista, está relacionada à exigência neoliberal de constante atualização para se manter empregável. Trata-se da lógica da empregabilidade, que transforma a formação educacional em um processo ininterrupto de capacitação técnica, deslocando a função da escola de espaço de emancipação para espaço de preparação permanente para o mercado (Frigotto, 2017).

As proposições metodológicas apresentadas no currículo também refletem essa ideologia. A liberdade pedagógica do professor é limitada por descritores de habilidades que devem ser desenvolvidas a qualquer custo, reduzindo sua prática à aplicação de estratégias para alcançar metas previamente determinadas. Essa lógica de regulação está fortemente ligada ao modelo de accountability, típico da gestão por resultados. Como apontam Novaes *et al.* (2018), o ensino passa a ser medido, ranqueado e controlado, reforçando a competitividade entre escolas e estudantes.

A Educação Física, nesse contexto, é reconfigurada como ferramenta para o desenvolvimento de soft skills, sendo despojada de seu potencial de crítica à cultura do corpo e à lógica do capital. As práticas corporais são tratadas como meios para desenvolver cooperação, respeito e disciplina, virtudes adaptativas, em vez de serem compreendidas como expressões culturais, históricas e políticas. A proposta ignora que o corpo também é lugar de resistência e transformação, como defendem os autores da perspectiva crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992).

Além disso, não há qualquer menção, no currículo, às determinações sociais que atravessam o corpo, como gênero, classe, raça ou território. A omissão desses marcadores evidencia o compromisso do currículo com uma visão asséptica e universalizante da formação humana, que desconsidera as desigualdades e assimetrias de poder presentes na escola e na sociedade. Essa opção epistemológica não é neutra; ela contribui para a reprodução da exclusão e do silenciamento de vozes subalternizadas (Malanchen, 2015).

O documento curricular também desconsidera as lutas históricas travadas por movimentos sociais e educadores críticos para inserir temas como diversidade, justiça social e igualdade na Educação Física escolar. A ausência dessas pautas reforça o alinhamento da proposta a um projeto conservador e tecnocrático de educação. Como pontua Saviani (2008), toda pedagogia que silencia sobre os conflitos sociais é, na prática, uma pedagogia da dominação.

A substituição da noção de conhecimento por “saberes experienciais” também é característica marcante do discurso neoliberal. O currículo do Tocantins privilegia experiências corporais como forma de aprendizagem, mas desconsidera a importância da sistematização do conhecimento e da apropriação dos conteúdos científicos e filosóficos da cultura corporal. Isso evidencia o esvaziamento do conhecimento como mediação essencial para a superação da alienação e para a construção da autonomia crítica.

Essa tendência está em desacordo com a pedagogia histórico-crítica, que defende a centralidade dos conteúdos escolares enquanto mediações para a formação omnilateral do ser humano. Para Saviani (2011), o conhecimento escolar é o elo entre o saber sistematizado produzido historicamente e a vida concreta dos estudantes. Negar esse elo é reforçar a fragmentação do saber e a conformação à ordem vigente.

A ideologia neoliberal também se expressa na negação da escola como espaço de disputa ideológica. O documento apresenta a escola como ambiente neutro e harmonioso, voltado para o “desenvolvimento pleno do estudante”, sem reconhecer que a educação é campo de embate político. Essa visão despolitizada da escola serve à manutenção do status quo e enfraquece a possibilidade de construção de uma escola comprometida com a transformação social (Frigotto, 2017).

O currículo também adota uma retórica de “eficiência” e “inovação”, termos amplamente difundidos pelas políticas neoliberais. Essas expressões, quando desvinculadas de um projeto pedagógico emancipador, servem apenas para justificar cortes de recursos, precarização do trabalho docente e privatização da

gestão escolar. A inovação, nesse contexto, não é sinônimo de melhoria, mas de adaptação à lógica do mercado.

Outro ponto problemático é a padronização dos objetivos de aprendizagem em “componentes curriculares mínimos”. Esse mecanismo, embora proposto como forma de garantir a equidade, acaba por limitar a diversidade pedagógica e impor um currículo uniforme que ignora as especificidades regionais e culturais dos estudantes. Essa padronização está em consonância com a lógica empresarial da educação, que busca controlar e mensurar o desempenho escolar por meio de indicadores e testes padronizados (Novaes *et al.*, 2018).

A retórica da meritocracia também está presente no currículo, ainda que de forma implícita. Ao destacar a importância do esforço individual, da superação de desafios e da autorresponsabilidade, o documento ignora as condições estruturais que produzem a desigualdade educacional. Essa abordagem contribui para a culpabilização dos estudantes que não alcançam os padrões exigidos, reforçando a exclusão e o fracasso escolar.

É importante destacar que o discurso do “aprender a aprender” desobriga o Estado de garantir as condições materiais para a aprendizagem. Ao atribuir ao sujeito a responsabilidade por sua formação, esse paradigma desconsidera o papel das políticas públicas, do financiamento educacional e da valorização do trabalho docente. Em última instância, trata-se de um projeto que enfraquece a escola pública e favorece a privatização da educação.

Na Educação Física, essa lógica se traduz na desvalorização das aulas como espaço de formação intelectual, política e estética. As práticas corporais são reduzidas a instrumentos de sociabilidade e bem-estar, desvinculadas das relações de produção e da crítica social. Essa abordagem distancia-se radicalmente da proposta da metodologia crítico-superadora, que comprehende o conteúdo como mediação da realidade e o corpo como lugar de luta e consciência (Lorenzini; Melo, 2022).

O currículo do Tocantins, portanto, consolida um projeto educacional adaptado às exigências do mercado, esvaziado de sentido político e orientado pela

lógica do capital. Ao adotar a ideologia neoliberal como eixo estruturante, ele nega a escola como espaço de formação crítica e emancipadora, e reforça a dominação ideológica por meio da cultura escolar.

Diante desse cenário, torna-se urgente a retomada de projetos pedagógicos contra-hegemônicos que afirmem o direito ao conhecimento, a valorização do trabalho docente e a centralidade da formação humana. A Educação Física, como componente curricular, deve resistir à lógica mercadológica e reafirmar seu compromisso com a transformação da sociedade e com a emancipação dos sujeitos.

Ausência das Pedagogias Críticas: Um Currículo à Margem da Emancipação

A proposta curricular da Educação Física do estado do Tocantins revela uma clara ausência das pedagogias críticas no seu arcabouço teórico, configurando-se como um documento que não se compromete com a formação omnilateral e emancipatória dos sujeitos. Essa lacuna se evidencia tanto na organização dos conteúdos quanto na forma como os objetivos de aprendizagem são estabelecidos, refletindo uma opção política e pedagógica que se distancia da perspectiva histórico-crítica formulada por Saviani (2008).

Desde sua introdução, o documento apresenta uma concepção de Educação Física voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades de ordem funcional e técnica, sem problematizar o caráter histórico, social e ideológico das práticas corporais. Em nenhum momento se discute a realidade concreta dos estudantes, tampouco as mediações necessárias à compreensão crítica da cultura corporal. Esse silenciamento revela uma pedagogia do consenso, que, como aponta Frigotto (2017), legitima a reprodução das desigualdades estruturais no campo educacional.

A ausência das pedagogias críticas também se expressa na forma como os objetos de conhecimento são definidos. O currículo apresenta os conteúdos como “experiências corporais” desvinculadas da história e da luta de classes. Essa abordagem fragmenta o conhecimento e esvazia seu potencial transformador, uma vez que ignora as contradições sociais que permeiam a construção da cultura corporal. Saviani (2011) defende que é justamente por meio do conhecimento

sistematizado que o educando pode romper com a lógica da alienação e alcançar a consciência crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica propõe a mediação do saber elaborado como elemento essencial para a superação da visão espontaneísta e para a construção de uma compreensão crítica da realidade. No entanto, o currículo tocantinense adota uma lógica pautada na espontaneidade da experiência, desconsiderando o papel central da escola como lugar de sistematização do conhecimento. Essa perspectiva reduz a função da Educação Física a uma prática de socialização e entretenimento, desprovida de intencionalidade pedagógica emancipadora.

O documento também ignora os pressupostos da Metodologia Crítico-Superadora, proposta pelo Coletivo de Autores (1992), que articula os conteúdos da cultura corporal às categorias marxistas de totalidade, contradição e mediação. A ausência dessas categorias teóricas impede que os estudantes compreendam a origem e a função social das práticas corporais, bem como sua relação com o modo de produção capitalista. A falta de uma matriz teórica crítica compromete, assim, a formação política e ética dos sujeitos.

Lorenzini e Melo (2022) destacam que uma aula crítico-superadora deve partir da realidade concreta dos estudantes, ressignificando os conteúdos a partir da análise das condições sociais e da intencionalidade pedagógica transformadora. No entanto, o currículo do Tocantins não apresenta nenhuma diretriz metodológica nesse sentido. Ao contrário, limita-se a descrever habilidades genéricas, descoladas de qualquer projeto político de transformação da realidade.

Além disso, não há menção no documento às categorias estruturantes da pedagogia crítica, como luta de classes, trabalho, alienação, práxis ou ideologia. Esses conceitos, fundamentais para a compreensão da sociedade capitalista e das possibilidades de emancipação humana, são substituídos por termos neutros como “pluralidade”, “valores humanos” e “convivência”, os quais são apropriados de forma despolitizada e funcional ao projeto neoliberal.

O currículo também não propõe a problematização dos fenômenos culturais que atravessam o corpo, como o racismo, o machismo, a LGBTfobia ou o

capacitismo. Ignorar essas questões implica negar aos estudantes a possibilidade de compreenderem criticamente sua inserção no mundo e as opressões que vivenciam. A pedagogia crítica, como afirma Julia Malanchen (2015), parte da análise da realidade para construir um conhecimento comprometido com a justiça social, o que é totalmente ausente neste documento.

Outra evidência do afastamento das pedagogias críticas é a não valorização do professor como sujeito político e transformador. O currículo trata o docente como mero executor de habilidades pré-estabelecidas, reforçando uma concepção tecnicista de ensino. Para Saviani (2008), o educador deve ser compreendido como intelectual orgânico, capaz de construir saberes a partir das contradições da realidade e da sua prática reflexiva. O apagamento dessa função reflete o esvaziamento do papel político da docência.

A organização dos componentes curriculares em “etapas de aprendizagem” também aponta para a lógica tecnocrática, distante da pedagogia crítico-superadora que concebe o conhecimento como processo dialético, e não como fragmentos a serem dominados em sequência linear. Essa estrutura curricular empobrece a relação ensino-aprendizagem e inviabiliza a construção de uma visão totalizante e crítica do conteúdo da Educação Física.

A proposta pedagógica do documento é compatível com uma abordagem comportamentalista e instrucional, em que o aluno é visto como receptor de estímulos, e o professor como agente facilitador. Essa abordagem é antagônica à pedagogia histórico-crítica, que entende o ensino como prática social mediada pela consciência e pelo trabalho. A ausência de práticas pedagógicas que tensionem a realidade reforça o caráter reproduutor do currículo.

Mesmo a noção de “formação integral”, apresentada como diretriz do documento, é esvaziada de conteúdo político. Em vez de compreender a formação integral como desenvolvimento omnilateral do ser humano, como propõe a tradição marxista, o currículo associa essa ideia a competências socioemocionais e à adaptabilidade, deslocando a ênfase da transformação para a conformação.

Nesse sentido, a intenção deste documento consiste na garantia ao direito à aprendizagem, ao desenvolvimento das potencialidades e

capacidade transformadora dos estudantes, numa perspectiva de formação integral e cidadã em todo o território. Os pressupostos impressos neste documento perpassam pelo repensar e ressignificar espaços e estratégias de aprendizagem, modelos pedagógicos, relações docentes, processos avaliativos, considerando o estudante como centralidade do ensino e aprendizagem. Convictos de que o Documento Curricular do Tocantins contempla oportunidades iguais, por meio de percursos diferentes, e acolhe os anseios dos profissionais da educação, sua implementação conduz para a oferta de uma educação que edifica uma sociedade digna e justa. (TOCANTINS, 2019, p. 10)

A fragmentação dos saberes e a neutralidade epistemológica do currículo também são marcas de sua incompatibilidade com as pedagogias críticas. A ausência de referências filosóficas, históricas e sociológicas da Educação Física revela um projeto pedagógico sem densidade teórica e sem compromisso com a formação crítica dos estudantes.

A leitura dos objetos de conhecimento previstos no currículo permite observar que há um esvaziamento da crítica às práticas corporais hegemônicas. Atividades como esportes, danças e jogos são tratadas de forma funcional, como ferramentas de desenvolvimento motor e convivência, sem nenhuma discussão sobre seus significados sociais, históricos e ideológicos.

A negação da Educação Física enquanto componente formador da consciência crítica é ainda mais grave em um cenário social de intensificação das desigualdades e da precarização da escola pública. Um currículo que se omite diante dessas questões contribui para o fortalecimento do projeto de escola do capital, voltada para a reprodução da ordem social vigente (Frigotto, 2017).

É importante destacar que as pedagogias críticas não são apenas alternativas teóricas, mas projetos político-pedagógicos construídos historicamente por educadores comprometidos com a transformação social. Ao não dialogar com essa tradição, o currículo tocantinense se alinha a uma concepção conservadora de educação, negando a história das lutas populares e os avanços conquistados no campo da Educação Física crítica.

A rejeição das pedagogias críticas também se revela na ausência de dispositivos que promovam a reflexão crítica dos professores sobre sua prática. Não há incentivo à pesquisa, à leitura crítica ou à formação continuada baseada em

fundamentos teóricos sólidos. O professor é tratado como executor, e não como pesquisador da sua prática pedagógica, rompendo com os princípios da formação crítica e emancipadora.

Em uma perspectiva de resistência, é fundamental que os educadores compreendam os limites desse currículo e busquem construir, no cotidiano da escola, alternativas pedagógicas que resgatem os princípios da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora. A escola pode e deve ser espaço de contestação, e a Educação Física deve reafirmar sua vocação para a formação política e social dos estudantes.

Diante da hegemonia de um currículo alinhado ao neoliberalismo, torna-se ainda mais urgente a reafirmação de uma Educação Física comprometida com a transformação da realidade. Para isso, é preciso recuperar as contribuições teóricas dos autores marxistas, como Saviani, Frigotto, Malanchen e o Coletivo de Autores, que nos oferecem ferramentas analíticas e práticas para enfrentar os desafios do presente.

A crítica ao currículo não se limita à denúncia de suas contradições, mas aponta para a necessidade de reconstrução de um projeto pedagógico que valorize o conhecimento, a cultura e a história como meios de formação da consciência crítica. A Educação Física deve ser instrumento de luta e libertação, não de adaptação e conformismo.

Por fim, é necessário afirmar que a ausência das pedagogias críticas no currículo da Educação Física do Tocantins não é resultado de um esquecimento acidental, mas de uma escolha política deliberada, alinhada ao projeto de sociedade que se quer consolidar. Contra essa escolha, cabe aos educadores críticos a tarefa de resistir, reexistir e reinventar suas práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva emancipadora.

Implicações para a Educação Física Escolar: Desafios e Resistências

As diretrizes curriculares da Educação Física para o estado do Tocantins, ao adotarem uma estrutura por competências e habilidades de cunho tecnocrático, trazem implicações profundas para a prática pedagógica dos professores e para a

formação dos estudantes. A centralidade das competências desloca a atenção do conteúdo histórico e crítico para um conjunto de capacidades operacionais e comportamentais, esvaziando a dimensão política da prática pedagógica.

Em termos concretos, a organização do currículo por habilidades, como se observa no documento tocantinense, impõe uma lógica de fragmentação e mensuração que dificulta a abordagem totalizante e dialética defendida pelas pedagogias críticas. A ênfase no “saber fazer” e na adaptabilidade distancia-se da construção da consciência crítica, objetivo central da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2008).

Essa estrutura curricular também redefine o papel do professor de Educação Física, restringindo sua autonomia pedagógica. Ao seguir prescrições curriculares padronizadas e descontextualizadas, o professor torna-se um executor de diretrizes, e não mais um sujeito intelectual capaz de ler criticamente a realidade e mediar a construção do conhecimento a partir das contradições do contexto escolar (Malanchen, 2015).

Um dos principais desafios colocados pelo documento é a neutralização da função social da escola. A proposta evita qualquer tensionamento com os determinantes históricos e econômicos das práticas corporais, reforçando uma visão consensual e superficial da cultura. Como afirma Frigotto (2017), essa postura curricular colabora com a “domesticação da crítica”, impedindo que o currículo funcione como instrumento de denúncia e transformação das realidades opressoras.

Ao não incorporar categorias fundamentais da pedagogia marxista, como totalidade, práxis, historicidade e mediação, o currículo da Educação Física do Tocantins impede que os estudantes se apropriem criticamente da cultura corporal. Trata-se de um modelo que prepara para o mercado, mas não para a cidadania crítica, conforme também discutido por Novaes *et al.* (2018), ao analisarem o impacto do discurso neoliberal na BNCC.

A imposição do paradigma do “aprender a aprender” dilui o papel do conteúdo escolar, substituindo o conhecimento historicamente produzido por competências genéricas. Essa mudança compromete o direito ao acesso ao saber sistematizado,

que Saviani (2011) aponta como central para a superação das desigualdades educacionais. O resultado é uma Educação Física cada vez mais esvaziada de sentido social e político.

Nas práticas escolares, isso se traduz em aulas pautadas na ludicidade, na espontaneidade e na vivência corporal, desarticuladas de qualquer eixo problematizador. A ausência de conteúdos densos e articulados à realidade social dos estudantes torna a disciplina um espaço de atividade física esvaziada de projeto pedagógico, o que representa um retrocesso frente aos avanços das pedagogias críticas nas últimas décadas (Lorenzini & Melo, 2022).

Além disso, o documento não prevê ações que estimulem a pesquisa e a reflexão docente. A formação continuada, por exemplo, não é mencionada como estratégia fundamental para a superação das limitações do currículo. Sem incentivo à leitura crítica e ao aprofundamento teórico, o professor tende a permanecer preso à lógica reproduutora do modelo imposto, conforme alerta o Coletivo de Autores (1992).

A resistência, nesse cenário, exige a construção de espaços de formação docente que articulem teoria crítica, prática pedagógica e análise da realidade escolar. As universidades, os grupos de pesquisa e os coletivos de professores têm papel estratégico na reconstrução de uma Educação Física voltada à emancipação e à luta por direitos sociais.

Outro desafio importante diz respeito à recepção desse currículo nas escolas públicas do Tocantins. Em contextos marcados por desigualdade social, ausência de infraestrutura e precarização docente, a imposição de um currículo despolitizado acentua a exclusão dos sujeitos historicamente marginalizados, como estudantes negros, pobres e da zona rural. A pedagogia crítico-superadora propõe justamente a inversão dessa lógica, colocando os sujeitos oprimidos no centro da ação pedagógica (Saviani, 2011).

As resistências possíveis passam também pela articulação entre a prática docente e os movimentos sociais. A Educação Física pode dialogar com lutas de juventude, direitos indígenas, feminismo, movimento negro, e tantas outras frentes

de enfrentamento à lógica capitalista que permeia a escola. O currículo crítico deve ser construído com base na realidade viva dos sujeitos, e não imposto de forma homogênea por documentos oficiais.

O documento do Tocantins também ignora as práticas corporais tradicionais, regionais e populares da população tocantinense. Isso representa uma negação da diversidade cultural e da pluralidade de saberes que marcam a formação da juventude do estado. A pedagogia crítica, ao contrário, valoriza o saber popular e o articula com o conhecimento acadêmico para promover uma formação omnilateral (Malanchen, 2015).

Outro aspecto preocupante é a ausência de qualquer menção a questões raciais, de gênero ou classe nas orientações curriculares. O silêncio em torno dessas temáticas reforça a invisibilização das opressões e limita a possibilidade de construção de uma consciência crítica por parte dos estudantes. A pedagogia histórico-crítica exige que essas dimensões sejam incorporadas ao processo educativo, pois são constitutivas da realidade social concreta (Frigotto, 2017).

A resistência também pode se dar na reinterpretação do próprio documento. Professores críticos, mesmo diante de um currículo limitado, podem reconfigurar suas aulas a partir de uma leitura dialética da realidade. Isso exige esforço teórico, compromisso político e coragem pedagógica, mas é fundamental para que a escola não seja apenas um reproduutor da lógica do capital.

Um caminho concreto para essa resistência é a construção de projetos pedagógicos coletivos, interdisciplinares e articulados à comunidade. A Educação Física pode, por exemplo, desenvolver práticas corporais vinculadas à história local, ao território e às lutas sociais, promovendo a valorização cultural e o fortalecimento da identidade dos sujeitos.

A avaliação, nesse modelo curricular, é tratada como verificação de desempenho, sem qualquer reflexão sobre seu papel na formação integral dos estudantes. A pedagogia crítica propõe uma avaliação diagnóstica e formativa, que considere os processos de aprendizagem e as condições objetivas dos alunos, rompendo com a lógica meritocrática imposta pelo modelo tecnocrático.

A ausência de indicadores de justiça curricular é mais um desafio. O currículo não prevê mecanismos de correção de desigualdades educacionais, como políticas de inclusão ativa ou valorização de trajetórias escolares interrompidas. Isso demonstra seu alinhamento à lógica da meritocracia neoliberal, que ignora as condições estruturais que impedem o acesso pleno à educação.

No contexto da Educação Física, isso significa desconsiderar as diferenças de acesso a práticas corporais fora da escola, as barreiras físicas e sociais para a participação dos estudantes, e a violência simbólica que atinge corpos racializados, feminizados e subalternizados. A pedagogia crítico-superadora exige que essas contradições estejam no centro da proposta pedagógica (Lorenzini & Melo, 2022).

A formação omnilateral, ausente no documento, é condição para a superação da alienação e da reificação que marcam a vida dos sujeitos na sociedade capitalista. O currículo do Tocantins, ao ignorar esse princípio, reforça a formação unilateral voltada à adaptação e não à transformação social (Saviani, 2008).

A prática docente crítica exige, portanto, não apenas contestar o documento, mas construir uma pedagogia viva, em diálogo com os estudantes, que problematize o mundo vivido e a cultura corporal, promovendo a formação ética, estética, política e social dos educandos.

O papel do professor, nesse contexto, é o de mediador crítico, que recusa a função de mero executor de políticas educacionais e assume a responsabilidade de intervir na realidade com base em princípios éticos e científicos. Essa postura é radicalmente oposta à neutralidade pedagógica assumida pelo currículo do Tocantins.

Em última instância, as diretrizes curriculares da Educação Física no Tocantins impõem uma pedagogia da adaptação, em detrimento de uma pedagogia da resistência. Para superá-la, é preciso retomar os fundamentos teóricos das pedagogias críticas e construir práticas que devolvam à Educação Física seu caráter formativo e transformador.

A luta por uma Educação Física crítica e emancipadora passa necessariamente pela disputa curricular. Isso significa reconhecer que o currículo é

espaço de conflito e que cabe aos educadores disputar seus sentidos, tensionando as diretrizes oficiais a partir de projetos políticos alinhados à classe trabalhadora.

A construção de coletivos docentes que promovam a reflexão crítica sobre o currículo e a prática pedagógica é um passo fundamental nesse processo. Esses espaços devem promover o estudo teórico, o intercâmbio de experiências e a produção coletiva de conhecimento, fortalecendo a autonomia intelectual dos educadores.

Por fim, é necessário afirmar que a transformação do currículo não virá de cima. Ela será fruto da mobilização de professores, estudantes e comunidades escolares comprometidos com a construção de uma educação pública, crítica, popular e de qualidade. A Educação Física tem um papel central nesse projeto, e não pode se furtar à responsabilidade histórica de formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste estudo teve como propósito compreender em que medida o Documento Curricular do Tocantins, referência oficial para a organização das práticas pedagógicas no ensino fundamental da rede estadual, expressa filiações teóricas e ideológicas alinhadas às políticas curriculares contemporâneas, especialmente aquelas associadas às pedagogias das competências, ao conservadorismo educacional e às reformas neoliberais que têm marcado o cenário educacional brasileiro desde os anos 1990. Ao longo do percurso investigativo, foi possível constatar que o currículo não é um artefato neutro, tampouco um simples instrumento técnico de orientação didática; ao contrário, constitui-se como território de disputa, onde diferentes projetos de formação humana, com seus interesses, valores e concepções de sociedade, se confrontam.

A análise minuciosa do Documento Curricular do Tocantins (DCT) permitiu identificar uma série de aproximações conceituais e estruturais com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à centralidade das competências, à definição dos objetos de conhecimento e à forma como os resultados de aprendizagem são apresentados. Essa proximidade não deve ser lida como mero processo de alinhamento técnico, mas como consequência direta do contexto político e educacional em que ambos os documentos foram concebidos: um momento histórico marcado pela intensificação das políticas neoliberais, pela pressão de organismos internacionais sobre os sistemas educacionais e pela consolidação de uma racionalidade voltada à padronização, ao controle e à responsabilização docente.

No entanto, a análise cuidadosa e do aprofundamento teórico construído ao longo desta pesquisa, realizado a partir de lentes das categorias marxista fundamentais, tornou-se evidente a necessidade de interpretar tais aproximações com cautela, evitando leituras simplistas que apresentem o currículo estadual como inherentemente limitado ou incapaz de abrigar práticas críticas. Embora as evidências apontem que o DCT adota pressupostos teóricos coerentes com as pedagogias das competências, isto não implica que sua estrutura seja absolutamente impermeável a processos pedagógicos críticos. O currículo oficial, ao mesmo tempo em que expressa tendências conservadoras de ordenamento do ensino, também deixa

espaços, brechas e lacunas que podem ser tensionadas pela ação docente consciente e politicamente engajada.

Reconhecer esses limites e possibilidades é condição fundamental para uma leitura equilibrada, coerente e especialmente esperançosa do referido documento. O DCT, elaborado no Tocantins em um momento político marcado pela implementação compulsória da BNCC nos sistemas educacionais, carrega inevitavelmente marcas dessa conjuntura. É preciso lembrar que o documento estadual não surge isolado, mas em meio a um cenário nacional de reformas educacionais intensas, nas quais a lógica da performatividade, da mensuração e da eficiência ganhou proeminência. No entanto, ainda que o documento incorpore princípios das pedagogias das competências, ele não determina por completo a prática pedagógica, tampouco inviabiliza a existência de abordagens críticas no interior da escola.

Ao longo da investigação, ficou evidente que a Educação Física é um dos componentes curriculares mais impactados pelas tendências conservadoras presentes nos documentos oficiais, sobretudo por sua tradição histórica de disputa teórica e por sua frequente marginalização no currículo escolar. As noções de saúde, desempenho, corpo produtivo e comportamento disciplinado, frequentemente associadas a abordagens tecnicistas, são perceptíveis em alguns trechos do DCT. Contudo, mesmo nesses casos, as formulações são suficientemente abertas para permitir interpretações e reorganizações que dialoguem com perspectivas críticas, especialmente quando mediadas por professores com formação teórica consistente e comprometidos com a emancipação dos sujeitos.

A partir desse entendimento, esta tese reafirma que existe sim um lugar para a Educação Física crítica na rede estadual do Tocantins, ainda que esse lugar não esteja dado de forma explícita no documento curricular. Tal espaço é constituído no cotidiano das escolas, nas escolhas pedagógicas, nas formas de seleção e organização dos conteúdos e na postura política dos docentes. Não é o documento, isoladamente, que define a natureza da prática pedagógica, mas a articulação entre currículo, formação docente e condições objetivas de trabalho. Assim, embora o DCT não seja fundamentado na pedagogia histórico-crítica ou na perspectiva crítico-

superadora, ele também não impede que tais propostas sejam incorporadas de maneira consciente, resistente e qualificada pelos professores da rede.

Outro elemento essencial para esta conclusão é o entendimento de que há resistência, e essa resistência tem sido historicamente protagonizada por setores progressistas da Educação Física, por professores comprometidos com a transformação social e, de maneira muito significativa, pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Tocantins (SINTET). O papel do SINTET tem sido decisivo não apenas na defesa das condições de trabalho docente, mas também na crítica consistente às políticas curriculares impostas sem diálogo com a categoria. Desde a implementação da BNCC e mais precisamente na elaboração e divulgação do DCT, o sindicato tem pautado debates públicos, organizado formações internas, mobilizado profissionais e denunciado os riscos da padronização curricular e da desvalorização da autonomia docente.

A resistência à racionalidade neoliberal e conservadora não se restringe ao campo político-sindical, mas também se manifesta nas práticas pedagógicas cotidianas. Professores progressistas têm buscado incorporar elementos críticos ao ensino da Educação Física mesmo diante de pressões institucionais. Estratégias como a problematização dos conteúdos da cultura corporal, a abordagem histórico-social do esporte, o estudo das manifestações culturais marginalizadas e o diálogo com temas atuais evidenciam que a prática docente pode, e deve, transcender a leitura literal do documento curricular. Tais práticas mostram que o currículo se realiza na escola, e é na escola que ele é reescrito, reinventado e politicamente disputado.

Essas constatações reafirmam que a pedagogia histórico-crítica e a perspectiva crítico-superadora constituem ferramentas fundamentais, não como soluções absolutas ou salvacionistas, mas como referenciais teóricos sólidos que podem orientar a reorganização do ensino de modo coerente com um projeto emancipador de sociedade. Não se trata, portanto, de afirmar que a adoção exclusiva dessas perspectivas tornaria automaticamente perfeito o currículo, sem contradições, mas sim de reconhecer que elas oferecem mediações conceituais capazes de enfrentar os limites ideológicos presentes nos documentos oficiais e de ampliar as possibilidades de uma Educação Física crítica.

Outro aspecto que merece destaque é a constatação de que a luta por um currículo crítico não se encerra com a publicação de documentos, mas se prolonga nos processos de formação continuada, nas experiências de resistência coletiva e na capacidade dos educadores de construir leituras não adaptativas da realidade escolar. A Educação Física, enquanto componente curricular, possui potencial singular para desenvolver a consciência crítica, uma vez que trabalha diretamente com práticas corporais que expressam dimensões culturais, históricas, políticas e estéticas da vida social. Quando tematizados criticamente, tais conteúdos possibilitam compreender as contradições da sociedade e enfrentar as desigualdades presentes nos modos de produção da cultura corporal.

A partir de todo o movimento realizado nesta tese, reafirma-se que o Documento Curricular do Tocantins apresenta limites teóricos importantes quando analisado à luz de perspectivas críticas. Sua estrutura baseada em competências, sua adesão à lógica da padronização e sua ausência de mediações dialéticas aprofundadas revelam aproximações nítidas com ideologias conservadoras e com os modelos tecnicistas de organização curricular. Entretanto, tais limites não anulam a possibilidade de uma prática pedagógica crítica. Pelo contrário: ao identificar essas contradições, esta pesquisa reforça a necessidade de fortalecer processos de formação docente que potencializem leituras críticas do documento e permitam a construção de práticas progressistas nas escolas.

A escola pública tocantinense, apesar das adversidades estruturais, possui profissionais comprometidos com a formação humana integral e com um projeto educativo que não se reduz à adaptação à ordem vigente. Este trabalho evidenciou, ao longo de sua análise, que a educação crítica não depende exclusivamente do currículo oficial, mas da postura ética, política e epistemológica dos sujeitos que constroem o cotidiano escolar. É nesse chão da escola que os projetos conservadores encontram barreiras e onde emergem novas formas de resistência.

Por fim, é importante sublinhar que o compromisso desta tese não é apenas acadêmico, mas também político. Ao problematizar a influência das ideologias neoliberais no currículo do Tocantins, ao identificar as brechas existentes para práticas críticas e ao reafirmar a centralidade da luta docente e sindical, este trabalho se posiciona ao lado daqueles que defendem uma educação pública de qualidade,

socialmente referenciada e comprometida com a emancipação humana. A Educação Física crítica não é um ideal distante: ela já existe, resiste e se reinventa nas escolas do estado. Seu fortalecimento depende do diálogo, da organização coletiva, da formação teórica rigorosa e do enfrentamento consciente às políticas que buscam reduzir a escola à mera função de treinamento de competências.

A consolidação de uma Educação Física crítica na rede estadual do Tocantins exige, acima de tudo, o reconhecimento de que a escola pública é um espaço atravessado por múltiplas disputas hegemônicas e contra-hegemônicas. Embora os documentos normativos, como o DCT e a BNCC expressem tendências alinhadas ao projeto educativo neoliberal, centrado na eficiência, na responsabilização e na meritocracia, o cotidiano escolar revela que tais diretrizes não são absorvidas de maneira automática ou irrefletida por todos os professores. Isso significa que a existência de prescrições curriculares conservadoras não determina fatalmente o esvaziamento crítico da prática pedagógica. Pelo contrário, quando compreendidas em sua historicidade e disputadas no processo de mediação docente, elas podem ser tensionadas, reelaboradas e ressignificadas a partir de fundamentos teórico-políticos progressistas, como aqueles defendidos pela pedagogia histórico-crítica e pela perspectiva crítico-superadora.

É necessário destacar que as políticas curriculares na atualidade, ao enfatizarem competências, desempenho e competências socioemocionais, reforçam concepções de sujeito e sociedade alinhadas a demandas produtivistas e mercadológicas. Entretanto, a Educação Física, por tratar da cultura corporal como expressão das condições concretas de existência, possui uma potência singular de contradição. A análise crítica do esporte, do lazer, das lutas, da dança e dos jogos pode problematizar desigualdades, denunciar opressões e revelar relações de poder historicamente invisibilizadas. Portanto, mesmo que o DCT privilegie uma racionalidade orientada à adaptação, cabe aos professores romper com leituras superficiais e despolitzadas, promovendo processos formativos que ajudem os estudantes a compreender o corpo, o movimento e a cultura corporal como produções sociais inseridas em relações de classe, gênero, raça e território. Dentro dessa lógica, as perspectivas críticas amplificam caminhos de resistência pedagógica frente ao avanço das pedagogias dominantes.

Outro aspecto central a ser evidenciado é a função social da escola diante do avanço das rationalidades conservadoras que vêm influenciando profundamente as políticas educacionais brasileiras. Em momentos de retrocessos democráticos e de desvalorização das instituições públicas, a escola permanece como um dos últimos espaços de sociabilidade capazes de produzir debates racionais, fomentar consciência política e desenvolver sujeitos capazes de analisar criticamente a realidade. A Educação Física, embora muitas vezes subestimada, integra este processo. Ao trabalhar com práticas corporais historicamente produzidas, ela pode contribuir para a formação de jovens que compreendam a sociedade a partir de suas contradições. Nesse sentido, a defesa de uma perspectiva crítico-superadora não se fundamenta em uma busca por modelos pedagógicos perfeitos, mas na necessidade concreta de disputar a formação humana em um cenário marcado por desigualdades profundas e por tentativas constantes de esvaziar a dimensão política da educação.

A pesquisa também evidenciou que o fortalecimento de práticas críticas depende diretamente das condições materiais e simbólicas de trabalho docente. Não se pode ignorar que a precarização das escolas, a intensificação do controle burocrático, a sobrecarga de tarefas, a falta de tempo para estudo e reflexão coletiva e a escassez de políticas públicas de formação continuada afetam de maneira significativa a capacidade dos professores de planejar e desenvolver práticas pedagógicas emancipatórias. Assim, reconhecer a possibilidade de uma Educação Física crítica no Tocantins não significa desconsiderar os obstáculos estruturais que se contrapõem a ela. Pelo contrário, implica compreender que a defesa da crítica exige também a defesa radical da escola pública, da formação docente e das condições dignas de trabalho. A luta pelo currículo crítico é, em última instância, uma luta por políticas educacionais que respeitem a autonomia pedagógica e sustentem projetos formativos comprometidos com a justiça social.

Também merece destaque o papel das universidades e dos programas de formação inicial e continuada no fortalecimento da Educação Física crítica. Muitas das resistências identificadas no Tocantins têm relação direta com a presença de docentes que passaram por processos de formação comprometidos com a crítica e que se apropriaram de referenciais teóricos capazes de orientar práticas contra-hegemônicas na escola. A articulação entre universidade, escola e sindicato tem sido

fundamental para esse movimento. Em um contexto onde políticas de formação focadas apenas em habilidades técnicas têm ganhado espaço, reafirmar a importância da teoria, da pesquisa e da reflexão epistemológica é imprescindível. São essas instituições e esses processos formativos que sustentam os professores em suas resistências e lhes fornecem instrumentos para tensionar as contradições do currículo oficial, transformando brechas em oportunidades pedagógicas concretas.

Além disso, tornou-se evidente ao longo do estudo que o currículo não deve ser compreendido apenas como um documento prescrito, mas como uma prática viva que se concretiza no encontro pedagógico entre professor, estudante e conhecimento. Sob essa perspectiva, a Educação Física crítica não emerge apenas da análise teórica do DCT ou de qualquer outro documento normativo, mas da capacidade de os professores mobilizarem saberes, experiências e intencionalidades pedagógicas capazes de problematizar a realidade. Mesmo que o documento estadual apresente orientações alinhadas à BNCC e às competências, ele não determina a totalidade do processo formativo. Há sempre espaços para escolha, interpretação e mediação pedagógica. Esse caráter indeterminado do currículo é, paradoxalmente, aquilo que sustenta a possibilidade da crítica e da resistência e o que torna urgente o fortalecimento do pensamento crítico entre os profissionais da Educação Física na rede estadual.

Por fim, reafirma-se que a construção de uma Educação Física crítica no Tocantins depende de um movimento coletivo que envolva docentes, sindicatos, universidades, estudantes e comunidade escolar. A resistência às políticas conservadoras não se dá apenas na contestação dos documentos curriculares, mas na proposição de alternativas pedagógicas que valorizem a historicidade do conhecimento, promovam a participação ativa dos estudantes e contribuam para a leitura crítica da sociedade. A luta pela emancipação humana não se realiza em um único ato, mas no cotidiano das práticas escolares, nos pequenos conflitos, nas escolhas metodológicas e no enfrentamento consciente às tentativas de homogeneização do ensino. O compromisso político desta tese, portanto, se materializa ao defender que a Educação Física crítica é possível, necessária e

urgente, não como ideal abstrato, mas como prática concreta de resistência e transformação na rede estadual do Tocantins.

Assim, concluímos que há, sim, um lugar concreto, possível e necessário para a Educação Física crítica na rede estadual do Tocantins. Esse lugar não está plenamente dado, não é estático e nem está garantido, mas é continuamente construído pelos sujeitos que, diariamente, afirmam a escola pública como espaço de formação crítica, de resistência social e de luta coletiva. A compreensão dessas dinâmicas, bem como dos limites e das potencialidades do currículo oficial, reafirma o papel transformador da ação docente e a urgência de fortalecer projetos pedagógicos que contribuam para uma sociedade mais justa, democrática e emancipada.

REFERENCIAS

APPLE, M. **Educação e poder**. porto alegre: artes médicas, 2006.

BARRETO, Keli Cristina; MELO, Willians Aparecido de; MANTOVANI, Darli Pereira. A BNCC e a formação de professores de Educação Física: perspectivas e implicações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, e260073, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pGS5x4xCK69rLpPjKzLqPxz/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2025.

CASTELLANI FILHO, Lino. As concepções de Educação Física no Brasil. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados, MS, n.1, v1, 2013.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Cláudio dos Santos. Crítica ao currículo multicultural em Educação Física: seu esvaziamento político. **Repositório Institucional da UFBA**, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/21239>. Acesso em: 01 fevereiro 2025.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Políticas educacionais, PNE e BNCC: tensões e disputas na regulação do currículo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020.

DOS SANTOS, Iuri. Educação Física escolar sob luz dos tipos ideais: perspectiva docente. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/9354>. Acesso em: 15 janeiro 2025.

DUARTE, Newton. **Crítica à pedagogia da aprendizagem: contribuições para a crítica marxista da educação atual**. Campinas: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuições à uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2013.

FERREIRA, L. C. et al. BNCC e Educação Física escolar: aproximações e distanciamentos de uma proposta Crítico-Superadora. **Revista Internacional de Educação Superior – RIAEE**, v. 18, n. esp. 3, p. 1444–1461, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riaee/article/view/15694>. Acesso em: 13 jun. 2025.

FERREIRA DA SILVA, Camila; CUNHA, Welisson Rangel da. A influência da perspectiva crítico-superadora na organização didático-pedagógica de um projeto de extensão universitária. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 2, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/2/a-influencia-da-abordagem-critico-superadora-na-organizacao-didatico-pedagogica-de-um-projeto-de-extensao-universitaria>. Acesso em: 13 jun. 2025.

FERREIRA, H.; SILVA, T. Impactos do novo ensino médio na identidade da educação física escolar. **Revista brasileira de educação física e esporte**, são paulo, v. 35, n. 2, p. 45-59, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: entre a ideologia do capital e a emancipação do trabalho*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, B.; BARRETO, E. **Professores no Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GIARETA, Eduardo Silveira et al. Educação física e currículo escolar: disputas entre projetos societários. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, e019421, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/vnDNQwqQp8JKLrFGtkbBcPV>. Acesso em: 13 jun. 2025.

GOODSON, I. A construção social do currículo. Lisboa: Dom Quixote, 2007

HAMILTON, D. Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa. (cap. 1); **Sobre as origens do termo classe e curriculum**.(cap.2). Londres: The Palmer Press, 1989.

KLIEBARD, H. M. The drive for curriculum change in the United States, 1890s-1920: I -The ideological roots of curriculum as a field of specialization. In J. R. Gress & D. E.Purpel. Curriculum: n introduction to the field Bekerley, CA: McCutchan Publishing Corporation, 1988

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2011.

LAVOURA, Tiago. Educação Física e os desafios da BNCC: análise crítica a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Praxisedu**, v. 33, p. 1–22, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/praxisedu/article/view/7024>. Acesso em: 13 jun. 2025.

LAVOURA, T. N; MARSIGLIA, A. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2019.

LEITE, Danilo Rodrigues; BEZERRA, Nara Cássia. A crítica da pedagogia das competências e a pedagogia histórico-crítica: fundamentos teóricos e implicações para a prática docente. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 14, n. 58, p. 237–253, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640663>. Acesso em: 13 jun. 2025.

LIMA, Douglas da Silva. A trajetória histórico-política da perspectiva crítico-superadora na educação física escolar brasileira. **Revista Ibero-Americana de**

Estudos em Educação, v. 17, n. esp. 1, p. 529–546, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16326>. Acesso em: 13 jun. 2025.

LORENZINI, A. R.; MELO, M. S. T. A aula crítico-superadora na Educação Física. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Esporte**, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/9MCqbV3nmccy6nNymKjHVJb/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

LORENZINI, Giovana Rossetti *et al.* O lugar da cultura corporal de movimento no currículo da educação básica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 15, e17491, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/17491>. Acesso em: 13 jun. 2025.

MACEDO, E. A BNCC na contramão do currículo: tensões e retrocessos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 374–398, 2019.

MACEDO, E. Currículo e política: a base nacional comum curricular e o gerencialismo educacional. **Educação & sociedade**, campinas, v. 40, n. 145, p. 1-19, 2019.

MACEDO, E. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p.436-450, set./dez. 2012.

MACIEL, Rodrigo de Souza; MACIEL, Adriana da Silva. Esporte e lazer na Comunidade Fátima: reflexões sobre a formação crítica e emancipadora de sujeitos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 1, p. 167–182, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/XCwZkYyxN5cVC7Kn7xNDvDm>. Acesso em: 13 jun. 2025.

MALACARNE, M.; MALACHEN, J. Currículo, cultura e Educação Física: debates contemporâneos. **Revista Movimento**, v. 23, n. 4, p. 1327–1340, 2017.

MALACARNE, V.; MALACHEN, D. Cultura corporal e currículo: reflexões contemporâneas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 981-995, 2017.

MALANCHEN, Júlia. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação de professores e a docência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 2, p. 570–590, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol39n22023.143205>. Acesso em: 13 jun. 2025.

MALANCHEN, Júlia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/145777>. Acesso em: 03 março 2025.

MALANCHEN, Julia. A teoria pedagógica de Saviani: contribuições à formação de professores. **Práxis Educacional**, v. 11, n. 15, p. 13–36, 2015. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1797>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MALDONADO, Darlene Terezinha; DA SILVA, Ana. Currículo crítico-libertador da Educação Física “com” a educação infantil: construção coletiva de novos significados pela comunidade escolar. **Conexões**, Campinas, v. 22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8675393>. Acesso em: 15 janeiro 2025.

MANACORDA, A. M. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos. Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009

MARX, K. Para a crítica da economia política. Tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. (Os pensadores) 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

NOVAES, R. C.; TRIANI, F. S.; COSTA TELLES, S. C. A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 5, n. 17, 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2373>. Acesso em: 27 jun. 2025.

OLIVEIRA JÚNIOR, Adilson Carvalho de; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: entre as teorias críticas e pós-críticas. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Heitor Conde Bittencourt (org.). **Currículo cultural da Educação Física: teorias e práticas**. São Paulo: GPEF/FEUSP, 2010. p. 15–56. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/oliveira_junior_neira_01.pdf. Acesso em: 10 janeiro 2025.

ORSO, Paulino José. A pedagogia histórico-crítica e seus fundamentos históricos, políticos e filosóficos: a urgente necessidade de curvar a vara para o lado da classe trabalhadora. **Debates em Educação**, v. 16, n. 38, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17548>. Acesso em: 03 março 2025.

RAMOS, M. A. **Pedagogia das competências**: formação e exclusão. São Paulo: Cortez, 2017.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; SOUZA NETO, Samuel de. Campo profissional e lugar da prática nos currículos de formação de professores de Educação Física. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7234>. Acesso em: 11 janeiro 2025.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed; 2000.

SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lúcio Rogério Gomes dos; DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física nos currículos paranaenses do ensino médio. **Revista da Faculdade de Educação Física da UFG**, v. 22, n. 2, p. 45–60, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/8707>. Acesso em: 20 janeiro 2025.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**, n. 1, p. 1-15, jul., 2009

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 22. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Marxismo e Pedagogia. **Revista HISTEDBR**, Campinas, número especial, p. 16-27, abr. 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvaturas da vara e outros ensaios**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, T. T. A BNCC e a crise do pensamento curricular crítico no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1–15, 2018.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2010.

SILVA, Rafaela Martins da; SANTANA, Victor Hugo do Nascimento; COSTA, Vinícius Magalhães. Perspectiva crítico-superadora na Educação Física escolar: uma proposta pedagógica alternativa. **Revista Educação & Formação**, v. 8, e8477, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8477>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SOUZA JUNIOR, M. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo.

Educação física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: Espírito Santo, 2021.

SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física escolar:** crítica e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Mínimo da Educação Física – Ensino Fundamental – Anos Finais.** Palmas: SEDUC/TO, 2020.

VIEIRA, Rômulo Aparecido Gomes; BONETTO, Paulo Xavier Ribeiro; BORGES, Carlos Cléber Oliveira. O conceito de currículo pós-crítico na educação física: uma análise geofilosófica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e40342, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7Cmc9j3hZGDVw65s9Lz4g8P/>. Acesso em: 10 janeiro 2025.

VIEIRA, Rômulo Aparecido Gomes; BONETTO, Paulo Xavier Ribeiro; BORGES, Carlos Cléber Oliveira. Nexos e relações das diretrizes curriculares de Educação Física na Educação Infantil. **Scielo Preprints**, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/9351/17425/18024>. Acesso em: 12 janeiro 2025.