



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM
REDE NACIONAL - PROEF

RONYSON CAMILO SOARES

Currículo em disputa na Educação Física:
A Pedagogia Crítico-Superadora como caminho para a
superação da racionalidade empresarial da BNCC

GOIÂNIA
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[x] Dissertação [] Tese [] Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Ronyson Camilo Soares

3. Título do trabalho

CURRÍCULO EM DISPUTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A Pedagogia Crítico-Superadora como caminho para a superação da racionalidade empresarial da BNCC

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Lenin Tomazett Garcia, Professor do Magistério Superior**, em 09/09/2026, às 14:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ronyson Camilo Soares, Discente**, em 10/09/2026, às 09:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6495412** e o código CRC **1BA8BD73**.

RONYSON CAMILO SOARES

Currículo em disputa na Educação Física:
A Pedagogia Crítico-Superadora como caminho para a
superação da racionalidade empresarial da BNCC

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional ProEF – da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia

GOIÂNIA
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Soares, Ronyson Camilo

Currículo em disputa na Educação Física: [Manuscrito]: A Pedagogia Crítico-Superadora como caminho para a superação da racionalidade empresarial da BNCC / Ronyson Camilo Soares. - 2026.

192 f.:

Orientador: Prof. Dr. Lênio Tomazett Garcia

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física (FEF), Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede, Goiânia, 2026.

Anexo.

Apêndice.

Bibliografia.

Inclui: siglas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Currículo. 2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 3. Educação Física Escolar. 4. Pedagogia Crítico-superadora. 5. Reforma Empresarial da Educação.

I. Garcia, Lênio Tomazett, orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 16 da sessão de Defesa de Dissertação de **Ronyson Camilo Soares**, que confere o título de Mestre(a) em Educação Física, na área de concentração em Educação Física Escolar.

Aos vinte e seis dias de agosto de dois mil e vinte seis, a partir da(s) 14:00, na Faculdade de Educação Física- Laboratório Práxis, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada **“CURRÍCULO EM DISPUTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A Pedagogia Crítico-Superadora como caminho para a superação da racionalidade empresarial da BNCC”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), **Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia** (PROEF/FEF/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a Aneleyce Teodoro Rodrigues (PROEF/FEF/UFG); Prof.^o Dr.^o Sergio de Almeida Moura - (FEF/UFG). Durante a arguição os membros da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação e, como resultado, o candidato foi **aprovado** pelos membros. Proclamados os resultados pelo(a) **Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia** Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) aos vinte e seis dias de agosto de dois mil e vinte seis.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Lenin Tomazett Garcia, Professor do Magistério Superior**, em 28/08/2026, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sergio De Almeida Moura, Professor do Magistério Superior**, em 01/09/2026, às 10:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aneleyce Teodoro Rodrigues, Professor do Magistério Superior**, em 02/09/2026, às 17:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6392993** e o código CRC **4DCBA7AE**.

AGRADECIMENTOS

Nenhum caminho é construído de forma solitária. Este trabalho é fruto das pessoas e das instituições que, de diferentes maneiras, caminharam comigo ao longo desses anos. A elas, registro minha sincera gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me sustentar nos momentos de dificuldade e renovar minhas forças para seguir em frente.

À minha família, por sempre acreditar em mim.

À minha esposa, Ana Carolina, por compartilhar comigo os desafios e as alegrias desse percurso, pela paciência nos momentos de ausência e por estar ao meu lado em todos os momentos.

Aos meus filhos, Davi e Samuel, que diariamente me lembram das razões pelas quais vale a pena estudar, ensinar e acreditar em uma educação melhor.

À CAPES/PROEB – Programa de Educação Básica, à Universidade Estadual Paulista (UNESP) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), por viabilizarem um programa que amplia o acesso à pós-graduação e fortalece a formação de professores da educação básica.

À Universidade Federal de Goiás, pela excelência acadêmica e pela honra de ter realizado nesta instituição uma etapa tão significativa de minha formação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia, pela confiança, pelo diálogo sempre respeitoso, pelas reflexões compartilhadas e pela orientação segura ao longo desta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Anegleyce Teodoro Rodrigues e ao Prof. Dr. Sérgio de Almeida Moura, por aceitarem compor a banca examinadora desta dissertação e contribuírem com suas leituras e reflexões.

Aos professores que participaram do grupo focal, por compartilharem suas experiências, inquietações e compreensões sobre a Educação Física escolar. As vozes presentes nesta pesquisa aproximaram este trabalho da realidade concreta da escola pública.

Aos autores da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, pelo legado teórico que fundamenta esta pesquisa e continua a orientar a construção de uma Educação Física crítica e comprometida com a transformação social. Em especial, à professora Carmen Lúcia Soares, cuja partida ocorreu durante a elaboração desta dissertação, registro meu respeito, reconhecimento e gratidão por sua contribuição à Educação Física brasileira.

A todos que, de diferentes maneiras, caminharam comigo ao longo desta trajetória e contribuíram para a concretização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

O gestor pensa, planeja e decide; o operário executa a competência puramente técnica que lhe é atribuída, de acordo com os moldes de qualidade também estabelecidos externamente ao processo e de forma prévia a essa operação. A profissionalidade do operário e do professor na transferência metafórica consiste numa prática "normalizada" que deve desembocar, antes de mais nada, na consecução dos objetivos propostos, definidos logicamente com precisão. A norma de qualidade é responsabilidade do *manager*, não do técnico que executa, o que, na gestão do currículo, significa emitir regulações para o comportamento pedagógico por parte de quem o administra, que disporá de algum aparato vigilante para garantir seu cumprimento (Sacristán, 2000, p. 45).

SOARES, Ronyson Camilo. Currículo em disputa na Educação Física: a Pedagogia Crítico-Superadora como caminho para a superação da racionalidade empresarial da BNCC. Orientador: Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia. 2026. 192 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – FEF/UFG, Goiânia, 2026.

RESUMO

Esta dissertação teve por objeto a possibilidade de superação do caráter normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Física escolar por meio da exposição de caminhos para a organização do trabalho pedagógico que, apropriados pelos professores da escola pública, possam consubstanciar práticas de resistência e experiências formativas significativas e transformadoras no ensino da Educação Física. Partiu-se da compreensão de que o currículo não constitui uma instância neutra de organização do ensino, mas expressão de disputas sociais, políticas e pedagógicas vinculadas a projetos distintos de formação humana. Com base no materialismo histórico-dialético, o estudo buscou compreender como a racionalidade neoliberal e as reformas empresariais da educação se expressam na BNCC, sobretudo na centralidade das competências e habilidades, na padronização curricular e nos mecanismos de avaliação externa. A pesquisa desenvolveu-se mediante revisão bibliográfica, análise documental da BNCC, do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e da Matriz de Habilidades Estruturantes da Rede Municipal de Goiânia, além da realização de grupo focal com professores de Educação Física da referida rede identificados com a Pedagogia Crítico-Superadora. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo. A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG), sob Parecer Consubstanciado nº 8.356.833 (CAAE nº 96200126.5.0000.5083). Os resultados indicaram que a BNCC expressa uma lógica curricular produzida historicamente, marcada pelo pragmatismo, pela fragmentação do conhecimento e pela intensificação dos mecanismos de regulação do trabalho pedagógico, cujos efeitos se aprofundam no contexto local e revelam uma forma de organização das políticas curriculares que se projeta sobre o cotidiano escolar. Diante dos desafios evidenciados pela realidade investigada, foi sintetizada uma proposta que apresenta caminhos para a superação das determinações normativas por meio da reorganização do trabalho pedagógico. Orientada pela perspectiva da superação por incorporação, a proposta reafirma os princípios de seleção dos conteúdos, os princípios metodológicos e os princípios avaliativos da Pedagogia Crítico-Superadora como fundamentos para enfrentar a racionalidade empresarial identificada na BNCC. Essa sistematização constitui o produto educacional da pesquisa e configura-se como instrumento de mediação pedagógica voltado ao planejamento docente. A investigação realizada permitiu concluir que é possível ressignificar as orientações curriculares da BNCC por meio de um movimento de superação por incorporação, redirecionando o trabalho pedagógico diante das formas de regulação presentes na BNCC e reafirmando a Pedagogia Crítico-Superadora como referência teórica, política e metodológica para a formação omnilateral, em contraposição à formação pragmática e burocrática preconizada pela BNCC.

Palavras-chave: Currículo; Base Nacional Comum Curricular; BNCC; Educação Física escolar; Pedagogia Crítico-Superadora; Reforma empresarial da educação.

SOARES, Ronyson Camilo. Curriculum in dispute in Physical Education: Critical-Overcoming Pedagogy as a pathway to overcoming the corporate rationality of the BNCC. Advisor: Ph. D. Lénin Tomazett Garcia. 2026. 192 pages. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education in the National Network – ProEF) – FEF/UFG, Goiânia, 2026.

ABSTRACT

This dissertation investigated the possibility of overcoming the normative character of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) in school Physical Education by outlining pathways for the organization of pedagogical work that, when appropriated by public school teachers, may substantiate practices of resistance and meaningful and transformative formative experiences in Physical Education teaching. The study was grounded in the understanding that the curriculum is not a neutral instance for organizing teaching, but rather an expression of social, political, and pedagogical disputes linked to distinct projects of human formation. Based on historical-dialectical materialism, the study sought to understand how neoliberal rationality and corporate education reform are expressed in the BNCC, particularly through the centrality attributed to competencies and skills, curricular standardization, and external assessment mechanisms. The research was conducted through a literature review, documentary analysis of the BNCC, the Curricular Document for Goiás (DC-GO), and the Structuring Skills Matrix of the Municipal Education Network of Goiânia, as well as a focus group with Physical Education teachers from the aforementioned network who identified with the Critical-Overcoming Pedagogy. The data were analyzed through content analysis. The research was approved by the Research Ethics Committee of the Federal University of Goiás (CEP-UFG), under Consubstantiated Opinion No. 8.356.833 (CAAE No. 96200126.5.0000.5083). The results indicated that the BNCC expresses a historically produced curricular logic marked by pragmatism, the fragmentation of knowledge, and the intensification of mechanisms regulating pedagogical work, whose effects are deepened in the local context and reveal a form of organization of curricular policies that extends into everyday school life. In view of the challenges evidenced by the investigated reality, a proposal was synthesized that presents pathways for overcoming normative determinations through the reorganization of pedagogical work. Guided by the perspective of overcoming through incorporation, the proposal reaffirms the principles for content selection, methodological principles, and assessment principles of Critical-Overcoming Pedagogy as foundations for confronting the corporate rationality identified in the BNCC. This systematization constitutes the educational product of the research and is configured as an instrument of pedagogical mediation aimed at teacher planning. The investigation led to the conclusion that it is possible to resignify the curricular guidelines of the BNCC through a movement of overcoming through incorporation, redirecting pedagogical work in response to the forms of regulation present in the BNCC and reaffirming Critical-Overcoming Pedagogy as a theoretical, political, and methodological reference for omnilateral formation, in opposition to the pragmatic and bureaucratic formation advocated by the BNCC.

Keywords: Curriculum; Brazilian National Common Curricular Base; BNCC; School Physical Education; Critical-Overcoming Pedagogy; Corporate education reform.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura da BNCC: Áreas do conhecimento.....	77
Figura 2: Estrutura da BNCC: Competências gerais e específicas da BNCC	78
Figura 3: Distribuição das unidades temáticas – Anos Iniciais	86
Figura 4: Distribuição das unidades temáticas – Anos Finais.....	86
Figura 5: Codificação alfanumérica das habilidades na BNCC.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pesquisa bibliográfica	26
Tabela 2: Frequência de verbos nas habilidades da BNCC	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Habilidades por ano escolar	87
Quadro 2: Progressão de objetivos/verbos ao longo dos ciclos de escolarização conforme Pedagogia Crítico-Superadora.....	128
Quadro 3: Elementos para ampliação crítico-superadora (6º ano).....	141
Quadro 4: Dimensões da avaliação na Pedagogia Crítico-Superadora e na racionalidade empresarial da BNCC.....	149

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	Educação Física
FEFD	Faculdade de Educação Física e Dança
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RME	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE	Todos Pela Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. CAPÍTULO I: ESCOLA, SABER ESCOLAR, CURRÍCULO E O TRATO COM O CONHECIMENTO.....	29
2.1. SABER ESCOLAR.....	31
2.2. CURRÍCULO	37
2.3. ESCOLA NO CAPITALISMO: A CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO.....	43
3. CAPÍTULO II: A BNCC NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO E DA REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO	51
3.1. O NEOLIBERALISMO.....	51
3.2. A REFORMA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO	53
3.3. A TRAJETÓRIA POLÍTICO-INSTITUCIONAL DA BNCC.....	62
4. CAPÍTULO III: A BNCC EM ANÁLISE: FUNDAMENTOS, ESTRUTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA	70
4.1. BASES CONCEITUAIS DA BNCC.....	70
4.2. ESTRUTURA DA BNCC.....	76
4.3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC.....	78
4.4. A OPERACIONALIZAÇÃO LOCAL DA BNCC: DCGO E MATRIZ CURRICULAR DAS HABILIDADES ESTRUTURANTES.....	94
5. CAPÍTULO IV: ENTRE REGULAÇÃO E AUTONOMIA: A POLÍTICA CURRICULAR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA	99
5.1. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: PRAGMATISMO E RACIONALIDADE EMPRESARIAL NA FORMAÇÃO HUMANA.....	100
5.2. CONTRADIÇÕES TEÓRICO-POLÍTICAS DA BNCC E OS LIMITES A UM PROJETO CRÍTICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	104
5.3. INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE, EXPROPRIAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO E SILENCIAMENTO DOS SUJEITOS.....	108
5.4. AVALIAÇÃO PADRONIZADA COMO EIXO ORGANIZADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	111
5.5. PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA EM TEMPOS DE BNCC.....	115
6. CAPÍTULO V: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA NO CONTEXTO DA BNCC.....	119
6.1. AS TENSÕES ENTRE A BNCC E A PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA.....	121
6.2. PRINCÍPIOS CURRICULARES PARA A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS	129
6.3. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO	132
6.4. LIMITES DA PRESCRIÇÃO E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO NO TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS.....	139
6.5. A AVALIAÇÃO COMO PRINCÍPIO NORTEADOR.....	144

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	155
ANEXOS	161
APÊNDICE	173

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho surge das inquietações provocadas pela instituição da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) nas redes de ensino: mudanças na rotina da organização escolar e nas formas de avaliação, a sensação tácita de perda da autonomia docente e a necessidade de reinventar a prática pedagógica em contextos de restrição democrática. Diante desse cenário, propõe-se uma investigação mais aprofundada das condições subjacentes que engendraram a promulgação desse documento, bem como das pretensões arraigadas em seus conteúdos e em sua forma.

No cotidiano escolar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido implementada em articulação com documentos correlatos, como o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) (GOIÁS, 2019b) e a Matriz de Habilidades Estruturantes (GOIÂNIA, 2020), esta última elaborada no âmbito da Rede Municipal de Goiânia. Em conjunto, esses documentos orientam a definição dos conteúdos (denominados “objetos de conhecimento” na terminologia da BNCC) bem como sua distribuição ao longo do tempo escolar, estabelecendo cortes temporais e mecanismos de acompanhamento, entre os quais se destacam as avaliações externas de larga escala. No âmbito da prática pedagógica, têm sido recorrentes manifestações docentes que apontam possíveis limites dessa organização, especialmente no que se refere à distribuição dos conteúdos ao longo do ano letivo, com indicações de insuficiência de tempo para o desenvolvimento de determinados objetos de conhecimento, em contraste com a maior disponibilidade para outros, além de definições demasiadamente específicas do que deve ser trabalhado dentro da organização do tempo e do espaço pedagógicos.

Nesse contexto, emergem indícios, a partir de observações do cotidiano escolar e do diálogo com professores, de que parte dos docentes de Educação Física na rede municipal de Goiânia tem organizado suas aulas a partir de uma diferenciação entre momentos teóricos e práticos, configurando, em determinadas situações, uma verdadeira segregação entre esses dois aspectos do conteúdo. Em alguns casos, as duas aulas semanais são distribuídas de modo a contemplar, de um lado, o tratamento dos objetos de conhecimento previstos nos documentos curriculares e, de outro, a vivência de práticas corporais, frequentemente associadas a modalidades esportivas ou a propostas de caráter mais livre. Tal organização pode ser compreendida em

relação às demandas colocadas pela atual configuração curricular, marcada por orientações mais sistematizadas e por dispositivos de regulação, como as avaliações externas. Nesse cenário, coloca-se, como questão a ser investigada, em que medida essas transformações têm tensionado ou reconfigurado práticas pedagógicas anteriormente fundamentadas em perspectivas críticas da Educação Física, como a pedagogia crítico-superadora, proposta que vinha sendo desenvolvida por parte de alguns docentes como forma de ruptura com as propostas conservadoras de ensino da cultura corporal.

Já há algumas décadas a Educação Física escolar enfrenta desafios significativos para superar modelos tradicionais e tecnicistas que historicamente limitaram seu escopo (Castellani Filho, 2001). Diante dessas dificuldades, pedagogias emergentes têm buscado desvincular a prática pedagógica de enfoques centrados exclusivamente na aptidão física. Essas novas perspectivas ampliam o objeto de estudo da Educação Física para a cultura corporal, promovendo uma visão mais integral e crítica desse campo do conhecimento (Soares *et al.*, 1992).

Apesar dos avanços das pedagogias críticas e da valorização da cultura corporal, é comum que, nas práticas pedagógicas, muitos professores adotem uma Educação Física Escolar esportivizada, na qual os esportes são os únicos conteúdos abordados. Por outro lado, alguns docentes assumem posturas de abandono do trabalho docente ou desinvestimento pedagógico, caracterizadas pelo esvaziamento da ação e da intervenção docente. Nessas situações, os alunos fazem o que querem, e a aula se assemelha a uma extensão do recreio, prática popularmente conhecida como “rola bola” (González, 2019; González; Fensterseifer, 2009, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular parecia ser uma oportunidade promissora para construir uma orientação curricular que, considerando os avanços teórico-metodológicos das últimas décadas, consolidasse uma mudança na prática educativa da Educação Física. De acordo com Impolcetto e Moreira (2023), muitos autores da área nutriam expectativas de que a BNCC poderia superar a fragmentação teórica e metodológica da Educação Física, nos termos das próprias autoras, “a bagunça interna” da área, promovendo a consolidação de um currículo diversificado e superando a hegemonia do esporte e o desinvestimento pedagógico. Como destaca González (2019, p. 136), tais práticas curriculares buscariam “ensinar conteúdos específicos da disciplina (em contraposição à ideia de abandono), junto com rupturas em um ou mais elementos em relação ao *modus operandi* da tradição”. A nova base

curricular representaria uma chance de impulsionar os professores a adotarem práticas pedagógicas inovadoras, caracterizadas pelo esforço de implementar aulas diversificadas e contextualizadas.

Mediadas por um processo colaborativo, conduzido por especialistas e aberto à participação da comunidade, a primeira versão da BNCC foi publicada em setembro de 2015, e a segunda, em maio de 2016 (Neira; Souza Júnior, 2016; Rodrigues, 2016). Em abril de 2017, a terceira versão foi disponibilizada pelo MEC e homologada em dezembro do mesmo ano¹. No entanto, devido às mudanças políticas de 2016, que resultaram na troca de gestão do Ministério da Educação, o processo de elaboração da terceira versão tornou-se menos democrático, restrito a um pequeno grupo de especialistas (Neira, 2019). Segundo Holanda, Lasch e Dias (2021, p. 13), esse processo foi “acelerado, confuso e pouco democrático, no qual prevaleceram questões alheias ao interesse pedagógico, ligadas, sobretudo, aos interesses do mercado de trabalho”. Dessa forma, desconsiderou-se a elaboração coletiva realizada nas duas primeiras versões, privilegiando os interesses da iniciativa privada (Garcia; Rodrigues; Tavares, 2020).

A versão atualmente vigente da BNCC apresenta-se mais resumida, com mudanças significativas no que diz respeito às concepções de educação (Jucá; Maldonado; Barreto, 2023; Neira, 2019). No entanto, essas alterações foram indagadas por representarem um esvaziamento do potencial crítico e alinhamento aos interesses do mercado (Neira, 2017 *apud* Holanda; Lasch; Dias, 2021; Neira, 2018). O documento organiza os conhecimentos essenciais em competências e habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem com os estudantes.

Conforme Brandão (2024, p. 90), “o fato de ter ressuscitado princípios, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX, traz à tona e reforça a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal”. Os autores argumentam que a organização pedagógica baseada em competências é marcada por uma “concepção eminentemente pragmática, capaz de gerar incertezas no processo de formação por priorizar a adaptação às mudanças técnicas e organizacionais do trabalho, em detrimento de uma formação crítica e integral” (Brandão, 2024, p. 19).

Souza *et al.* (2019, p. 6) refletem que a utilização do termo competência “reflete (de forma anunciada) o ressoar do processo de internacionalização das políticas (...)

¹ A linha do tempo da elaboração da BNCC está disponível no portal do Ministério da Educação, em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

com enfoque nos resultados em detrimento dos processos (formação instrumental)". Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) corroboram com essa ideia ao concluir que a categoria "competência" coloca em segundo plano os conhecimentos de base científica, destacando no texto da própria BNCC que "[...] os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências [...]" (Brasil, 2018, p. 11 *apud* Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020, p. 665) o que leva os autores a concluir que, em prol do pragmatismo instaurado na base, "conhecimento bom é conhecimento útil à vida produtiva laboral" (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020, p. 661), reforçando a hierarquização do saber escolar, em que os conhecimentos de algumas áreas (ciências, língua portuguesa e matemática) são mais importantes que os demais. Martineli *et al.* ainda acrescentam:

O tipo de formação presente na Base, determina um desenvolvimento unilateral, destituído da capacidade crítica do sujeito em processo de escolarização, necessário à reprodução do capital, no processo de reestruturação produtiva (2016, p. 91).

Adicionalmente, Silva, Alves e Souza (2020) advertem que a elaboração de currículos referenciados em competências e habilidades demarcam o enfoque voltado para as avaliações internacionais sob a lógica do mercado e das agendas dos organismos internacionais. A padronização das aprendizagens proposta pela BNCC, sob a máscara de promoção de igualdade e equidade, institui, na verdade, a definição de métricas para a avaliação quantitativa em larga escala (Betti, 2017; Loro; Nunes, 2021), engendrando vetores empresariais no sistema educacional brasileiro (Freitas, 2018).

Essas constatações, encontradas na produção científica, permitem observar que a BNCC se conforma aos interesses econômicos e políticos com vistas a atender os ditames dos organismos internacionais (Moreira *et al.*, 2016), se alinha à perspectiva da manutenção da hegemonia social, da formação do cidadão, trabalhador em potencial, à serviço da lógica neoliberal, submetendo a educação às expectativas dos reformadores empresariais e colocando a escola (pública) em uma linha direta com a formação de mão de obra para o mercado de trabalho em detrimento da formação omnilateral (Freitas, 2018).

Tendo contextualizado as orientações históricas, sociais e filosóficas da base nacional curricular, faz-se necessário compreender que, mesmo sendo uma base curricular, a BNCC não é um currículo, existe "diferença entre BNCC e currículo. A Base é uma referência nacional obrigatória, mas não é o currículo. Seu papel é o de

orientar a revisão e a elaboração dos currículos” (Impolcetto; Moreira, 2023, p. 4). Embora a BNCC seja uma base demasiadamente prescritiva, e já estabeleça para cada um dos componentes curriculares, incluindo a Educação Física, quais as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades devam ser trabalhados ao longo dos anos escolares, o próprio documento estabelece as redes de ensino tem o papel de construírem, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas, seus currículos, tendo a premissa de passar “do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão” (BRASIL, 2018, p. 20).

Betti (2018, p. 172), ao analisar a versão final da BNCC, alerta: “a BNCC-EF não é um currículo, mas temo que será lida como se fosse um currículo em sua acepção mais pobre: uma listagem de conteúdos”. No documento oficial de orientação curricular para o estado de Goiás, intitulado Documento Curricular para Goiás (DC-GO), ocorre exatamente o que previu o professor Mauro Betti: a BNCC é assumida como currículo. Assim, em Goiás, o que se percebe é uma reorganização superficial da BNCC.

Embora o DC-GO busque contextualizar a BNCC para o estado de Goiás, ele pouco acrescenta à estruturação já definida pela BNCC. Para a Educação Física, além de ratificar a distribuição das unidades temáticas e objetos de conhecimento ao longo dos anos escolares, o DC-GO organiza e distribui as habilidades a serem trabalhadas ao longo de cada ano letivo, estabelecendo períodos específicos, denominados cortes temporais. Essa organização detalhada pode limitar a flexibilidade dos professores na elaboração de suas práticas pedagógicas, reforçando a rigidez curricular já presente na BNCC.

O Corte Temporal é a distribuição das habilidades em um determinado período, atendendo à progressão dos processos cognitivos pelos estudantes por meio do desenvolvimento de um conjunto de habilidades, sugerindo, ainda, uma sequência ou divisão dessas habilidades (GOIÁS, 2019a, p. 3).

Assim, em Goiás, o caráter normativo e prescritivo da Base se fortalece e ganha mais um fator limitante, os tempos escolares. Diante do novo contexto gerado pela implementação dos documentos oficiais, acreditamos que a orientação curricular oficial tem se constituído como um dificultador para a implementação de pedagogias críticas na Educação Física, se esforçando em estabelecer limites à autonomia docente, conforme reconhece Neira:

Em hipótese alguma minha relutância significa a defesa de que cada escola ou professor possa ensinar o que quiser e se quiser. Penso, sim, que todas as crianças têm que aprender a ler, da mesma forma que precisam saber o

que são, como são e o que significam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Esse deveria ser o limite das chamadas aprendizagens essenciais. Algo completamente distinto é especificar o gênero textual a ser lido e quando isso acontecerá, qual aspecto da prática corporal deverá ser ensinado e em que momento. É com esse ímpeto que a BNCC pretende invadir as salas de aula pelo país afora e determinar o que deve ser ensinado, mesmo sem conhecer as crianças, jovens e adultos que lá estão, como vivem, o que pensam, sabem e fazem (Neira, 2018, p. 217).

Assim, a política curricular nacional, com força de regra, nos leva a refletir acerca de suas intencionalidades, aspirações e, principalmente, sobre qual projeto histórico ela serve. Como projeto histórico, entendemos, conforme Freitas (1987 *apud* Escobar, 1997, p. 5), como a “delimitação do tipo de sociedade que se quer criar”. Michele Escobar ainda relata que a dinâmica curricular constrói uma base material capaz de realizar determinado projeto de escolarização, afirmando ou negando concepções e fundamentos em direção da afirmação de “interesses de classe ou projetos de sociedade” (Escobar, 1997, p. 16). Assim a escola se coloca em função dos interesses emergentes ou hegemônicos conforme sua práxis curricular.

A BNCC materializa um projeto histórico muito claro e evidente, estabelecendo uma lógica curricular alinhada a um direcionamento ideológico muito bem demarcado no neoliberalismo (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020; Jucá; Maldonado; Barreto, 2023; Paes Neto; Dias; Espírito Santo, 2021). Conforme Paulo Freire, educação e política são indissociáveis, toda ação pedagógica é também política, e não é possível educar com neutralidade. Tampouco é possível normatizar e sistematizar a educação nacional de forma neutra, pois toda ação pedagógica é, inevitavelmente, política.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico (Freire, 1995, p. 46).

Reconhecer tal premissa é o ponto de partida fundamental para qualquer análise que se faça do ponto de vista materialista histórico-dialético, posicionamento de análise da realidade que se assume no presente trabalho. Na propositura desse trabalho, o projeto histórico que se almeja é a superação dos modelos de educação que perpetuam as estruturas de poder vigentes, bem como a transformação da educação e da própria sociedade em prol da superação do capitalismo.

Diante desse posicionamento, a abordagem curricular e metodológica que consegue compreender a escola diante do contexto histórico e social mais amplo e

estabelecer um caminho alternativo às determinidades empresariais presentes na BNCC, ainda é a pedagogia crítico-superadora. Diante dos retrocessos emergentes na reforma, Neira (2019) afirma que a BNCC não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino da Educação Física, compreensão endossada por Novaes e colaboradores ao compreenderem que a “BNCC ignora a vasta produção teórica no campo pedagógico e sociocultural que objetivaram ressignificar a Educação Física nas últimas décadas” (2020, p. 82). Em outro trabalho, Neira e Souza Júnior (2016), enfatizam que o campo da Educação Física vem passando por transformações essenciais desde a década de 1990, tendo a pedagogia crítico-superadora feito contribuições fundamentais para as modificações das bases teóricas da área e para a redefinição do seu objeto de estudo do exercício físico/aptidão física e movimento para a cultura corporal influenciando diversas propostas curriculares. Os autores ainda acrescentam:

A investigação realizada por Gramorelli (2014) constatou sua hegemonia nos documentos estaduais e o trabalho de Rocha *et al.* (2015) evidenciou sua presença na maioria dos trabalhos que se debruçam sobre o debate curricular da Educação Física (Neira; Souza Júnior, 2016, p. 195).

A forte presença da pedagogia crítico-superadora nos debates curriculares e documentos oficiais não pode ser simplesmente ignorada com a promulgação da BNCC, torna-se então necessária a resistência aos ditames da reforma e a retomada da pedagogia crítico-superadora nos currículos escolares, apesar da BNCC, empenhando esforços coletivos em prol da transformação social e da superação da hegemonia do capital, nesse sentido, corroboramos com Pessoa e Marcassa (2021, p. 885):

Consideramos que apesar do amplo esforço dos especialistas e forças políticas que construíram a BNCC no âmbito da educação brasileira, esta política será objeto de resistência e de tantas outras reformas e adaptações pelas escolas, professores, alunos e trabalhadores em educação. Primeiro, por não ter sido construída de forma realmente democrática como se apregoou e, segundo, por não resolver os problemas centrais da escola, atribuindo-lhe inclusive novos problemas, como o acirramento da competição, da responsabilização e do controle do trabalho pedagógico dos professores e gestores escolares.

Nesse ínterim, tendo como ponto de partida as unidades temáticas preconizadas pela BNCC, consideramos ser possível não apenas cumprir a tarefa de desenvolver as habilidades e competências por ela determinadas, mas também superá-las, ao ensinar, com base na pedagogia crítico-superadora, os elementos da cultura corporal, preservando os princípios políticos e metodológicos dessa orientação

pedagógica. O que se pretende investigar neste trabalho pode ser sintetizado na seguinte questão: como produzir uma política de organização curricular democrática e concretamente viável para uma Educação Física de caráter superador frente ao caráter normativo da BNCC?

A proposta aqui defendida consiste na reafirmação da pedagogia crítico-superadora, apesar da natureza essencialmente empresarial da BNCC, por meio de um movimento de superação por incorporação, entendido como um salto dialético. Para isso, a investigação parte do contexto e dos determinantes sócio-históricos que produziram a BNCC e almeja encontrar caminhos para a construção de uma política de organização curricular que seja, sobretudo, democrática, em contraposição às imposições da base, concretamente possível diante das inviabilidades apresentadas (estruturais, temporais, conceituais e metodológicas), almejando possibilidades de superação da atual organização curricular.

Assim, tem como objetivo geral analisar o contexto histórico que engendra a BNCC e sua implementação, bem como as formas de interpretação, mediação e apropriação de suas orientações no âmbito da organização do trabalho pedagógico da Educação Física escolar, por professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia orientados pela pedagogia crítico-superadora, e, a partir dessa análise, sistematizar uma proposta curricular fundamentada nessa perspectiva.

Como desdobramentos do objetivo geral, este estudo propôs mapear e analisar a produção acadêmica acerca da Base Nacional Comum Curricular e do currículo da Educação Física, com ênfase nas leituras de orientação crítico-superadora (histórico-dialética), tomando como referência categorias como organização do trabalho pedagógico, trato com o conhecimento e sistematização do conhecimento escolar. Buscou, ainda, analisar o texto da BNCC e do DC-GO no componente Educação Física, apreendendo seus fundamentos teórico-políticos, o projeto histórico que os orienta e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico. No plano empírico, objetivou identificar professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia orientados por essa perspectiva e analisar suas percepções acerca das condições de implementação desses documentos, especialmente quanto à organização dos conteúdos, à sua sistematização e aos enquadramentos temporais estabelecidos, bem como compreender como interpretam, mediam e se apropriam dessas orientações no trabalho pedagógico. Por fim, intentou sistematizar apontamentos para a construção de uma proposta curricular em Educação Física fundamentada na

pedagogia crítico-superadora, articulando os achados da pesquisa às determinações da BNCC, tendo em vista sua superação por incorporação.

Para tanto, este trabalho fundamentou-se no materialismo histórico-dialético, por entendermos que, em um país marcado por profundas desigualdades sociais como o Brasil, as proposições capazes de enfrentar, de modo efetivo, os problemas humanitários devem emergir dessa matriz epistemológica. As soluções oriundas da lógica de mercado, associadas às ideologias liberais/neoliberais, não apenas se mostraram insuficientes para mitigar as desigualdades existentes, como, ao contrário, tendem a intensificar os mecanismos de dominação do homem pelo homem, aprofundando suas formas de expressão.

Nesse sentido, adotou-se como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2011) e a Pedagogia Crítico-Superadora (Soares *et al.*, 1992), compreendidas como pedagogias que compartilham fundamentos epistemológicos e políticos, especialmente no que se refere ao compromisso com a transformação social e à superação das contradições inerentes à sociabilidade capitalista. Embora se originem em campos distintos, a primeira no âmbito mais amplo da educação e a segunda na especificidade da Educação Física, ambas se articulam na defesa de uma prática pedagógica crítica, orientada pela apropriação sistematizada do conhecimento e comprometida com a formação omnilateral dos sujeitos.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o estudo orientou-se por uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório, articulando, de modo complementar, pesquisa bibliográfica, documental e grupo focal. A investigação obedeceu aos princípios da ética em pesquisa com seres humanos, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 96200126.5.0000.5083 e aprovado sob Parecer Consubstanciado Nº 8.356.833.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida mediante levantamento sistemático nas plataformas Google Acadêmico (<https://scholar.google.com>), Scielo (<https://www.scielo.br>), Portal de Periódicos da Capes (<https://www.periodicos.capes.gov.br/>) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD (<https://bdtd.ibict.br>). Em cada uma das plataformas foram realizadas duas pesquisas. Na primeira pesquisa, buscaram-se trabalhos que apresentassem no título os descritores “BNCC” ou “Base Nacional Comum Curricular” e “Educação Física”, apenas na plataforma Google Acadêmico foi possível combinar

os três termos utilizando o operador lógico “OR” entre os termos “BNCC” e “Base Nacional Comum Curricular”, nas demais plataformas foi necessário realizar pesquisas com esses dois termos associados ao termo “Educação Física” separadamente.

Na segunda pesquisa, buscaram-se trabalhos que apresentassem no título as expressões “BNCC”, “Base Nacional Comum Curricular” ou “Documento Curricular” e “Goiás”. De forma semelhante à primeira pesquisa, apenas na plataforma Google Acadêmico foi possível combinar os quatro termos em uma única pesquisa, nas demais plataformas, foram realizadas pesquisas com três combinações distintas (“BNCC” e “Goiás” / “Base Nacional Comum Curricular” e “Goiás” / “Documento Curricular” e “Goiás”). Todas as pesquisas foram organizadas por ordem de relevância, por qualquer tipo e não foi estabelecido período específico. Esse levantamento resultou inicialmente em 258 publicações.

Tabela 1: Pesquisa bibliográfica

Plataforma	1ª pesquisa: “BNCC” OU “Base Nacional Comum Curricular” E “Educação Física”	2ª pesquisa: BNCC” OU “Base Nacional Comum Curricular” OU “Documento Curricular” E “Goiás”
Google Acadêmico	161	19
Scielo	1	0
Periódicos Capes	40	5
BDTD	23	9
Total:	258 publicações	

A composição do conjunto de estudos selecionados ocorreu por meio de etapas sucessivas de triagem. Na leitura dos títulos, foram excluídos trabalhos duplicados (n=61), capítulos de livros (n=8), anais de eventos (n=4) e produções não alinhadas ao objeto de estudo (n=86). Em seguida, procedeu-se à leitura dos resumos dos 99 trabalhos remanescentes, dos quais 60 foram excluídos por não apresentarem aderência aos objetivos da pesquisa. Ao final desse processo, selecionaram-se 39 produções, sendo 33 artigos científicos e 6 dissertações de mestrado. Considerando os limites de tempo e de fôlego analítico, optou-se por circunscrever a análise aprofundada aos artigos, os quais foram fichados e sistematizados em planilhas,

possibilitando a identificação de categorias temáticas, recorrências e tendências interpretativas no campo investigado.

Na sequência, desenvolveu-se a pesquisa documental (Marconi; Lakatos, 2003), tomando como objeto de análise o documento oficial da Base Nacional Comum Curricular, especificamente no componente curricular Educação Física do Ensino Fundamental. De modo complementar, a pesquisa incorporou uma dimensão empírica por meio da realização de grupo focal com professores de Educação Física da rede municipal de Goiânia. Os participantes foram selecionados com base em critérios previamente definidos, incluindo vínculo efetivo com a rede pública, tempo mínimo de um ano de atuação docente, identificação com a pedagogia crítico-superadora como orientação de suas práticas e disponibilidade para participação no grupo focal. A técnica de grupo focal, conforme Gatti (2005), foi mobilizada como estratégia de produção de dados qualitativos, permitindo a apreensão de concepções, interpretações e experiências dos sujeitos a partir da interação discursiva. As sessões foram realizadas em ambiente virtual, mediante consentimento dos participantes, gravadas, transcritas e posteriormente analisadas à luz do referencial teórico adotado.

Os dados produzidos, tanto na análise documental quanto no grupo focal, foram interpretados de forma articulada, buscando apreender as mediações entre o prescrito no documento curricular e as práticas pedagógicas concretas, bem como as contradições que emergem dessa relação no contexto da escola pública, à luz da produção científica. A análise foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, conforme Laurence Bardin (2002), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento interpretativo dos dados. Esse movimento analítico desenvolveu-se em interlocução com categorias do campo crítico da Educação Física, o que possibilitou apreender os fundamentos, limites e contradições inscritos no documento.

A partir dessas determinações, buscou-se, ainda, subsidiar a construção de proposições para o trato pedagógico da Educação Física, fundamentadas na pedagogia crítico-superadora, tendo como horizonte a superação por incorporação. Nessa perspectiva, não se trata de uma recusa imediata do prescrito na Base Nacional Comum Curricular, mas de sua apropriação crítica, de modo a cumprir as exigências normativas sem se restringir a elas. Trata-se, portanto, de avançar na direção do desvelamento do contexto e das determinações históricas, sociais e ideológicas que conformam a cultura corporal, tensionando os limites do documento e afirmando a

possibilidade de uma prática pedagógica que, ao mesmo tempo em que se realiza nas condições concretas dadas, projeta sua superação.

Assim, a trajetória desta dissertação iniciou-se, no primeiro capítulo, com uma reflexão sobre a escola, o saber escolar e o currículo, compreendidos, à luz da pedagogia histórico-crítica e das teorias críticas do currículo, como mediações fundamentais na formação humana e atravessadas por disputas sociais. Na sequência, discutiu-se a centralidade da avaliação no contexto da sociedade capitalista, evidenciando seu papel na regulação do trabalho pedagógico. No segundo capítulo, situou-se a BNCC no interior das transformações mais amplas do Estado sob a égide do neoliberalismo, analisando-se as reformas educacionais de caráter empresarial e suas implicações na formulação do documento.

No terceiro capítulo, realizou-se uma análise crítica do texto da BNCC para a Educação Física, confrontando-o com a produção acadêmica da área, de modo a evidenciar seus fundamentos, limites e contradições. No quarto capítulo, as percepções de professores da rede municipal de Goiânia foram examinadas, buscando compreender como interpretaram e se apropriaram das orientações curriculares no cotidiano escolar. Por fim, no quinto capítulo, sistematizaram-se proposições para a organização do trabalho pedagógico em Educação Física, fundamentadas na pedagogia crítico-superadora, delineando caminhos para a construção de uma prática pedagógica crítica no contexto das determinações curriculares vigentes.

2. CAPÍTULO I: ESCOLA, SABER ESCOLAR, CURRÍCULO E O TRATO COM O CONHECIMENTO.

O homem, diferente de outros seres vivos que se adaptam à natureza, produz as condições de sua existência ao transformar a natureza por meio do trabalho. “Em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la” (Saviani, 1984, p. 1). Nesse processo de transformação da natureza em prol de sua subsistência, o homem também se transforma, provendo as condições para o desenvolvimento da consciência. Por meio da “percepção do uso de certos meios para se chegar a determinado resultado” (Saviani, 2015, p. 34), ao mesmo tempo em que modifica o mundo ao seu redor, o ser humano acumula conhecimento e aprofunda a compreensão de si mesmo e de suas ações.

Nesse sentido, os conhecimentos não são produzidos na subjetividade, mas na relação com a realidade objetiva, se constituem a partir dela. Não como um mero reflexo, uma vez que a realidade, é, independente da consciência do homem sobre ela, mas como um processo dialético. Os conhecimentos são construídos, de forma histórica e socialmente determinada, a partir da ação do sujeito cognoscente, condicionado por suas condições materiais (Saviani, 2018, p. 63).

Por meio desse contínuo processo de conhecimento da realidade, possível pela existência da consciência, o homem consegue antecipar mentalmente sua ação no mundo. Antes de produzir qualquer coisa no mundo material, o homem consegue planejar, projetar no campo das ideias os objetivos de sua ação, ou seja, primeiro ele produz mentalmente e depois, por meio da ação, materializa-os em objetos reais (Saviani, 1984). Nesse sentido Marx afirma:

o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (Marx, 1968, p. 202 *apud* Saviani, 2015, p. 34).

Conforme Saviani (1984, p.1), o processo de produção, “em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais” que visam garantir a existência humana, é denominada “trabalho material”. A representação mental do real, construída pela antecipação mental, em “ideias e objetivos da ação”, que “inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)”, configuram uma outra categoria de produção, denominada

“trabalho não-material”, a qual se refere à “produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades”.

Tais conhecimentos acerca do mundo, produzidos na realidade material por meio do trabalho, foram socialmente produzidos e acumulados no decurso da história, compartilhados pelos homens, transmitidos de geração em geração. Esse vasto acervo de saberes e conhecimentos cria “um mundo humano (o mundo da cultura)” (Saviani, 1984, p.1) e, a perpetuação desse mundo cultural, ocorre mediado por práticas educativas no seio da sociedade.

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (Saviani, 2015, p. 34).

Com o desenvolvimento histórico, o mundo cultural tornou-se cada vez mais complexo, assim como as dimensões e organizações do trabalho, e a sociedade como um todo. Diante de uma sociedade e de um mundo culturalmente complexos, as relações antes simples agora se realizam por meio de instituições sociais, dentre elas a escola. No atual contexto da cultura humana, a escola é a instituição à qual compete transmitir o saber objetivo, mediando o encontro dos sujeitos com a produção cultural e científica constituída pela experiência coletiva da humanidade, acumulada historicamente, organizada e sistematizada, promovendo sua compreensão e reelaboração, formando-os para que possam agir no mundo e na sociedade (Saviani, 1984, 2008).

No entanto, é necessário destacar que, embora na sociedade atual a escola detenha a “forma principal e dominante de educação” (Saviani, 2015, p. 35), a transmissão cultural não se realiza exclusivamente por meio dela. Diversas outras determinações sociais, mediadas pelos adultos, possibilitam que as crianças se apropriem da cultura em que estão imersas. Esse saber, adquirido na convivência e na prática social, é denominado por Saviani (1984) como saber espontâneo ou saber popular. Por outro lado, o trabalho educativo do qual se ocupa a escola, pode ser compreendido como uma ação direta e intencional que intenta formar, “em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 1984, p. 2), buscando, assim, “a apropriação, por

parte de cada aluno, das objetivações humanas nas suas formas mais desenvolvidas” (Saviani, 2015, p. 36). Assim,

pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas (Saviani, 1984, p. 6).

Dessa maneira, a escola assume, em nossa sociedade, um papel fundamental no processo de formação cultural, especialmente no que se refere ao acesso a saberes que vão além dos conhecimentos cotidianos e do senso comum. Seu objetivo é formar os indivíduos por meio da aproximação com o saber sistematizado e elaborado, o que Dermeval Saviani denomina saber erudito.

A apropriação dos saberes sistematizados da cultura erudita, por meio da superação dos limites da cultura popular, demanda processos e ações pedagógicas que vão desde o planejamento, seleção e organização de conteúdos, elencando aqueles que são passíveis de serem objetos da mediação escolar, até o delineamento dos meios e formas para se constituir os processos de ensino aprendizagem. Assim, os saberes selecionados do universo epistemológico das ciências, necessitam de uma conversão didático-pedagógica, o que os reveste de características peculiares, atribuindo-lhes particularidades de um saber próprio da escola, o saber escolar (Saviani, 2018).

2.1. SABER ESCOLAR

Trataremos por saber escolar o conjunto de conhecimentos selecionados do universo cultural mais amplo e transformados de forma a constituírem objetos da intervenção pedagógica da escola sobre os indivíduos que a frequentam. Nas palavras de Demerval Saviani:

Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos (Saviani, 2011, p. 65).

Ao ser tratado pedagogicamente e transposto para o contexto escolar, o conhecimento assume uma forma específica, sendo configurado e sistematizado conforme as necessidades formativas dos sujeitos que compõem a instituição escolar. Corroborando com essa concepção Nereide Saviani afirma:

A preocupação voltada para precisar o papel da educação escolar no que se refere ao problema do saber, em geral, e do saber científico, em particular, traz, implícita ou explicitamente, a admissão da peculiaridade do saber que se produz, que se constrói, que se descobre, que se distribui (que se transmite, que se recebe), enfim, que se veicula na escola. Em outras palavras, a essa preocupação subjaz a admissão da existência de um *saber escolar*, ou de *saberes escolares* (2018, p. 150, grifos da autora).

De acordo com Nereide Saviani, diversos autores têm apresentado expressões que caracterizam uma especificidade do trato com o conhecimento realizado pela escola. Entre os exemplos destacados pela autora, evidenciam-se: “conversão pedagógica”, “pedagogização do saber científico” (Libâneo, 1990 *apud* Saviani, 2018, p.150); “transposição didática” (Astolfi; Develay; 1991 *apud* Saviani, 2018, p.150); “articulação entre o universo epistemológico e o universo pedagógico” (Fazenda, 1992 *apud* Saviani, 2018, p.150). As expressões citadas, tecidas por diferentes pesquisadores da educação, demonstram os esforços em tratar pedagogicamente os saberes culturais mais elaborados a fim de torná-los adequados ao processo de escolarização, tendo em vista o desenvolvimento dos indivíduos nas fases iniciais da vida.

O saber escolar distingue-se de outros saberes ao mesmo tempo em que se relaciona com eles. Tomando como ponto de partida o saber espontâneo, habitual, vinculado ao “senso comum”, busca se aproximar do “saber sistematizado, elaborado, não espontâneo (científico, filosófico, teórico, metódico, rigoroso), crítico, reflexivo, erudito (‘saber sábio’), enfim, os que integram o acervo cultural organizado” (Saviani, 2018, p. 151). Logo, ele nem desconsidera o saber cotidiano, nem se configura como uma simples replicação do saber científico, ainda que se constitua como uma busca teleológica pela aproximação com este último.

Nesse sentido, buscaremos compreender como se dá essa aproximação entre os saberes escolares, organizados em disciplinas, e os conhecimentos científicos. Essa relação se estabelece de maneira mais ou menos direta, dependendo da natureza e especificidade de cada área do saber. No entanto, como adverte Nereide Saviani, o acesso aos conhecimentos científicos, não deve se restringir apenas ao ensino dos resultados das diversas ciências. É necessário, sobretudo, promover a

“organização da atividade cognoscitiva para a formação do *pensamento científico-teórico*” (Saviani, 2018, p. 159). A autora ainda destaca que o pensamento científico-teórico consiste em um tipo de “pensamento superior”, tanto em relação ao pensamento empenhado nos conhecimentos cotidianos, quanto em relação ao pensamento discursivo-empírico, que subsidiou as ciências durante um vasto período histórico. Nas palavras da autora:

O desenvolvimento do pensamento científico-teórico, imprescindível à formação do homem contemporâneo, exige, mais do que o do discursivo-empírico, formas sistematizadas e metódicas que somente a educação escolar pode propiciar (Saviani, 2018, p. 160).

No intuito de compreender a formação do pensamento científico-teórico, Nereide Saviani apoia-se na teoria desenvolvimental de Vasili Davydov. Conforme Libâneo (2004a, 2015), essa teoria preconiza a apropriação da cultura e da ciência pelos alunos “desenvolvidas social e historicamente, como signos culturais, ‘instrumentos psicológicos’ que os ajudam a organizar seu comportamento e suas ações, através do processo de interiorização da cultura” (Vigotsky, 1984, *apud* Libâneo, 2015).

Segundo essa abordagem, a reconstituição da teoria científica, necessária à apropriação dos objetos de conhecimento, permite o desenvolvimento cognitivo mediado pelas operações mentais realizadas no processo de recriação dos conceitos e conhecimentos da ciência. Ou seja, o aluno se desenvolve ao refazer o percurso histórico do conhecimento, mentalmente, até alcançar aos conceitos científicos.

Para Davydov, os conceitos são procedimentos lógicos do pensamento, isto é, modos gerais de acesso ao objeto de conhecimento os quais vão se formando no processo de ensino-aprendizagem com base nos processos investigativos e procedimentos lógicos próprios de uma ciência (Libâneo, 2015, p. 641)

Nesse sentido, apropriar-se de um conceito implica dominar os procedimentos necessários à construção mental do objeto correspondente. Assim, estudar uma determinada ciência pressupõe refazer, cognitivamente, o percurso histórico de sua conformação. De acordo com Libâneo, pressupõe “recriar o percurso investigativo já percorrido pelo pensamento científico, de modo que os alunos interiorizem métodos e estratégias cognitivas para desenvolver seu próprio pensamento” (Ibdem, p.641).

Nessa lógica, a atividade cognitiva desenvolvida frente ao conhecimento se assemelha entre os estudantes e os cientistas. “A atividade mental dos escolares e a dos cientistas são ‘da mesma natureza’ apresentando ‘diferença [...] de nível e não de gênero” (Davydov, 1981, p.397 *apud* Saviani, 2018, p. 166). Por esse motivo, os

métodos de estruturação das disciplinas escolares devem, também, se aproximar dos métodos científicos. Nesse intuito, fundamentado no método dialético do conhecimento, dois princípios advindos das ciências tornam-se passíveis de aplicação no contexto escolar: a *investigação*, enquanto método de estudo, e a *exposição*, enquanto método estruturador dos saberes escolares.

No que diz respeito à *investigação*, entende que ela "vai desde a diversidade sensorial concreta dos tipos particulares de movimento ao esclarecimento da base geral, intrínseca, dos mesmos (Davydov, 1981, p. 412). Quanto à *exposição*, considera que, "tendo esse mesmo conteúdo objetivo, *começa* por essa forma geral encontrada, histórica e logicamente primária, de reprodução mental da entidade concreta, pela dedução lógica de suas manifestações particulares" (idem, p. 313) (Saviani, 2018, p. 169).

Nesse movimento, a atividade de descoberta que deve ser realizada pelos estudantes, se assemelha, mas não é de fato uma investigação científica, uma vez que os dados do objeto de estudo já foram descobertos pelo trabalho científico realizado anteriormente. Logo, o método realizado nas disciplinas escolares "não é uma autêntica investigação, mas sim original *modelo de estudo*" (Davydov, 1981, p.416 *apud* Saviani, 2018, p. 170, grifos da autora), o que Davydov denomina "quase investigação".

De forma complementar, o método de exposição, deve balizar a estruturação das disciplinas escolares, ordenando a dinâmica das disciplinas de forma a favorecer a apropriação do movimento interno dos objetos de estudo, "análogos à exposição dos resultados da investigação" empregado nas ciências como estratégia de divulgação de resultados (Davydov, 1981, p.413 *apud* Saviani, 2018, p. 169). Em outras palavras, diz respeito a organização do trabalho pedagógico de forma a reproduzir "as situações e operações que foram inerentes à investigação do objeto" (Davydov, 1981, p.416 *apud* Saviani, 2018, p. 171).

Saviani ainda enfatiza que cabe ao ensino escolar a busca pela formação do pensamento científico-teórico desde o início da escolarização, destacando das propriedades diretas das coisas, suas possíveis interpretações, seus conceitos teóricos, no intuito de desenvolver abstrações e generalizações. Assim, as diversas disciplinas devem apresentar aos estudantes sua lógica conceitual, sua visão teórica e seus significados em meio ao universo geral de conhecimentos.

Contudo, conforme já foi abordado, o saber escolar não pode ser compreendido como uma mera replicação do saber científico. Existem diferenças entre as disciplinas escolares e as disciplinas científicas. As disciplinas escolares não decorrem de uma

correspondência direta com as disciplinas científicas, mas também não se constituem de forma inteiramente autônoma. Mesmo considerando o fato de que “as disciplinas escolares encontram (ou devem encontrar) seus fundamentos em uma ou mais disciplinas científicas” (p.164), na escola elas adquirem características peculiares, principalmente pelo fato de organizarem os conhecimentos com finalidade de ensino.

Essa compreensão pressupõe que, além dos saberes advindos das ciências, as disciplinas escolares incorporam hábitos, valores, habilidades e problemáticas próprias do contexto escolar. A presença de uma multiplicidade de sujeitos em formação implica em diversas questões que extrapolam e enriquecem o desafio da apropriação do saber. Por esse motivo, o trabalho pedagógico demanda metodologias de ensino e traquejo didático, para uma atividade que se desenvolve de forma singular no âmbito social.

Ainda acerca da relação entre o saber escolar e o saber científico, é importante destacar que algumas disciplinas possuem menores vinculações a ciências específicas, apresentando aproximações com diversas áreas do conhecimento humano, além de saberes oriundos de práticas sociais, culturais e históricas. A Educação Física, nesse contexto, representa uma manifestação pedagógica com essa dinâmica. Seu corpo de saberes não se ancora em uma única ciência, mas encontra fundamentos em diversas áreas, como a biologia, a fisiologia, a psicologia, a sociologia e a filosofia, dialogando ainda com práticas culturais historicamente construídas, tais como jogos, brincadeiras, danças, lutas, os esportes e as ginásticas, bem como com manifestações folclóricas e artísticas que constituem a cultura corporal.

Essa característica multifacetada, culturalmente abrangente, da Educação Física escolar evidencia que suas determinações epistemológicas e pedagógicas não podem ser reduzidas apenas à aplicação de conceitos científicos delimitados. Todavia, exige uma compreensão crítica e contextualizada da cultura corporal, reconhecendo as expressões culturais carregadas de historicidade e intencionalidade. Assim como Davydov preconiza a necessidade de reconstruir mentalmente os percursos históricos que deram origem aos conceitos científicos, de forma análoga, no campo da Educação Física, se faz necessária a reconstrução histórica dos elementos da cultura corporal, considerando os sentidos e significados que assumiram nas diferentes formações sociais em diferentes contextos históricos. Sob esse prisma, emerge o ensino da Educação Física em uma abordagem superadora,

que ultrapassa, mas não desconsidera, a dimensão técnica, orientando-se para uma compreensão crítica, emancipadora, culturalmente e historicamente contextualizada do corpo e do movimento.

Com essas características, a Educação Física promove conhecimentos distintos no contexto escolar, integrando o corpo de saberes escolares fundamentais à formação omnilateral. Em consonância com o método da exposição, ela compõe o “plano de curso” ou a matriz curricular do ensino escolar.

A estruturação das disciplinas escolares manifesta-se tanto no ordenamento e entrelaçamento das disciplinas em cada série e ao longo de um dado curso – que determinam o “plano de curso” – quanto na sequência e dosagem do conteúdo de cada disciplina – determinando então, seu programa. Manifesta-se, portanto, no sistema das disciplinas escolares, que deve guardar relativa correspondência com o sistema das ciências (Saviani, 2018, p. 171).

Os “planos de curso” ou “planos de estudo”, conforme são denominados na teoria desenvolvimental, correspondem ao que convencionalmente compreendemos como currículo. A estruturação de um currículo implica decisões sobre quais disciplinas devem compô-lo, sua disposição, carga horária, perspectiva metodológica e, ainda, sobre a organização interna de cada disciplina: suas unidades, temas e teorias. De acordo com Nereide Saviani (2018, p. 172):

Tal reflexão exige um tratamento dialético, em que a organização do plano de estudos (currículo) é a elaboração do programa de cada disciplina sejam elementos de um mesmo movimento no qual se inter-relacionem e se impliquem: o lógico e o histórico; a teoria e a prática; o concreto e o abstrato; o simples e o complexo; o geral e o particular; o lógico e o psicológico. Um tratamento que supere a dicotomização ordem linear versus ordem concêntrica e que não veja na relação intermatérias a mera justaposição das disciplinas.

Essa perspectiva reforça que o currículo não deve se limitar a uma função técnica ou burocrática, mas constitui uma mediação essencial na articulação entre conhecimento e formação humana. Desse ponto focal, o currículo assume um papel central na constituição da instituição escolar, implicando na organização de suas práticas sociais e na definição do projeto de sociedade que a escola expressa e promove. Sua relevância se evidencia à medida que determina os conteúdos e as formas que os saberes escolares devem assumir, orientando os caminhos do processo de ensino-aprendizagem.

2.2. CURRÍCULO

Currículo é um termo comum e cada vez mais presente no cotidiano escolar. Desde que a escola se popularizou, passando a se abrir a setores mais amplos da sociedade e a admitir um grande número de alunos, fez-se necessário o agrupamento em turmas, ou classes, com distinção de graus, sequencialmente organizados conforme a complexidade dos conteúdos (Sacristán, 2013; Saviani, 2018).

Essa ordenação atribui à escola um caráter metódico, formalizado e planejado, sustentado pelos preceitos calvinistas de disciplina (Saviani, 2018). A partir da necessidade de organizar, orientar e sistematizar os conteúdos a serem ensinados em cada nível, bem como a forma como são distribuídos ao longo do processo, de modo a estabelecer um fluxo de formação, surgem as primeiras concepções que viriam a se consolidar no que hoje denominamos currículo.

No entanto, estabelecer um conceito para o termo não é uma tarefa corriqueira, conforme aponta Sacristán, trata-se de “uma realidade difícil de explicar por meio de uma definição simples, esquemática e esclarecedora” (2013, p. 9). Tal complexidade reside na natureza de sua existência, que se manifesta, sobretudo, na prática escolar. Em outros termos, o currículo extrapola um conceito teórico, constituindo-se com uma prática que se materializa no contexto real da escola. Corrobora com essa concepção Grundy (1987, p.5 *apud* Sacristán, 2000, p. 14):

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Uma teorização acerca do currículo, com vistas à aproximação de sua essência, exige superar o que se apresenta de imediato em sua aparência, de que ele se resume apenas a um conjunto de conteúdos sistematizados na prática escolar. Perpassa pelo entendimento de que ele se constitui sob inúmeras determinações que contemplam, mas transcendem as questões pedagógicas, constituindo-se, sobretudo, como uma prática social, imbricada em um contexto complexo e dinâmico.

A prática a que se refere o currículo, no entanto, é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la (Sacristán, 2000, p. 13).

Por esse motivo, em consonância com Sacristán (2000; 2013), não se intenta, neste trabalho, enquadrar o currículo em um conceito estanque, antes, busca-se a aproximação de suas significações na prática pedagógica, concebendo-o como práxis. Práxis, por não ser um objeto estático, mas sim uma ação dinâmica em constante interação com sua materialização no contexto educacional. Assim,

Conceber o currículo como uma práxis significa que muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural, que essa construção não é independente de quem tem o poder para constituí-la (Grundy, 1987, p. 115-116 *apud* Sacristán, 2000, p. 21).

Ressalvado o ensejo de não limitar a concepção de currículo em um conceito simples e funcionalista, continuaremos na busca da compreensão desse objeto. Para efeitos didáticos, partiremos do pressuposto de que o currículo é uma seleção de conteúdos culturais que subsidiam o trabalho pedagógico das escolas. Corroborando com essa interpretação, Nereide Saviani (2018, p. 37) sustenta: “a elaboração de um currículo consiste numa seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/apreendidos na educação escolar”.

No entanto, essa seleção ocorre “sob os parâmetros de uma opção epistêmica, política, social, cultural, de justiça, psicológica e pedagógica” (Sacristán, 2013, p. 11). Logo, o currículo não é neutro, ele expressa escolhas que refletem conflitos de interesses presentes na sociedade, revelando os valores dominantes que regem a educação. Nesse sentido, constitui-se como uma ação pedagógica que incorpora a cultura cientificamente elaborada, “dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão pelo aluno” (Soares *et al.*, 1992, p. 27). Esse tratamento, contudo, não ocorre de forma despretensiosa, mas envolve prioridades previamente selecionadas, configurando um conjunto de ênfases e omissões (Saviani, 2018). Nas palavras de Sacristán, o currículo “representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão em um contexto histórico muito concreto sobre o qual são tomadas decisões e escolhidos caminhos” (Sacristán, 2013, p. 12).

No percurso da educação formal, o currículo sintetiza o esquema socializador, formativo e cultural da escola, promovendo a integração dos sujeitos ao universo simbólico e normativo da sociedade (Sacristán, 2000). No entanto, tal intento não ocorre de forma isenta de disputas: ele emerge como resultado de múltiplas determinações, no cruzamento de práticas diversas, cujos sentidos e finalidades variam de acordo com contextos políticos, econômicos e culturais.

Como uma construção carregada de valores, pressupostos e intencionalidades, o currículo “é uma opção historicamente configurada” (Sacristán, 2000, p. 17), e justamente por isso demanda uma leitura crítica capaz de decifrar os sentidos que o constituem. Ultrapassa a ideia funcionalista de simples organização do ensino, estabelecendo-se como “um componente formador da realidade do sistema de educação no qual vivemos” (Sacristán, 2013, p. 9). Nesse sentido, torna-se um componente estruturante da realidade educacional, condicionando práticas pedagógicas e orientando os modos de ensinar e aprender (Sacristán, 2013).

Assim, toda a prática pedagógica gravita em torno do currículo. Ele funciona como eixo articulador das ações educativas e das prescrições formais, sendo, ao mesmo tempo, reflexo e instrumento da organização social. Compreender o currículo, portanto, exige reconhecer sua natureza complexa e dinâmica mediante uma postura crítica diante dos processos que o produzem, legitimam e implementam.

Sacristán (2000) tece uma análise sobre as tendências, teóricas e práticas, do currículo, categorizando-as em 4 modelos ou abordagens, são elas 1) “o currículo como soma de exigências acadêmicas”, 2) “o currículo: base de experiências”, 3) “o legado tecnológico e eficientista no currículo” e 4) “a ponte entre teoria e ação: o currículo como configurador da prática”.

Na primeira abordagem, “currículo como soma de exigências acadêmicas” (p.39-40) persiste uma forte ligação com o que comumente chamamos de currículo tradicional, centrado nos conteúdos, dotado de uma formalização mais rígida, aproximando a concepção de currículo a um somatório de disciplinas especializadas. Nessa concepção o currículo assume uma forte marca administrativa, centrado na lógica da ordenação sistemática do saber elaborado, sem, contudo, a devida preocupação com a transmissão e recriação desse saber por meio do ensino.

Em contraste com essa perspectiva tradicional, conteudista, a abordagem denominada “o currículo: base de experiências” reúne as abordagens que centram o processo pedagógico na experiência e interesse do aluno, “se nutre de preocupações psicológicas, humanistas e sociais”, em um “projeto culturalizador e socializador da instituição escolar” (p.41) deixando em segundo plano os conteúdos culturais. É uma corrente curricular que se constitui em oposição à primeira, em busca de ruptura com os modelos tradicionais centrados nos conteúdos. O currículo, nessa perspectiva, é concebido como um “conjunto de cursos e experiências que um estudante tem sob a orientação de determinada escola” (p.41). Assim, a atenção se volta aos processos

educativos e ao desenvolvimento individual em detrimento dos conteúdos, em um processo que Sacristán denomina “psicopedagogização do pensamento e da prática educativa” (p.44). Conforme o autor:

Dentro desta ótica mais psicológica, promotora de um novo humanismo, apoiado não nas essências da cultura, mas nas necessidades do desenvolvimento pessoal dos indivíduos, não faltam novos “místicos” e ofertas contraculturais, inclusive, expressões de um novo romantismo pedagógico que nega tudo o que não seja oferecer atividades gratificantes por si mesmas e atender a uma pretensa dinâmica de desenvolvimento pessoal, sendo que este é entendido como um processo de autodesenvolvimento numa sociedade que aniquila as possibilidades dos indivíduos e à margem de conteúdos culturais (Sacristán, 2000, p. 42).

A terceira categoria de abordagens, que Sacristán denomina “o legado tecnológico e eficientista no currículo”, trata-se de uma perspectiva acrítica centrada na racionalidade e na burocracia, ou seja, no pragmatismo, com foco na gestão científica, centralizadora e pouco democrática. É a abordagem curricular que busca a assimilação da lógica industrial na prática educativa, pensando o currículo escolar como uma grande linha de produção, estabelecendo mecanismos de controle de qualidade ao longo do processo, com objetivos bem delimitados, pretendendo padronizar os procedimentos educativos e curriculares.

A gestão científica é para a burocracia o que o taylorismo foi para a produção industrial em série, querendo estabelecer os princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios e fins, como elementos-chave da prática (Sacristán, 2000, p. 45).

Essa abordagem curricular apresenta estreita relação com a atual BNCC, que adota uma lógica empresarial e tecnocrata, alinhada aos interesses do mercado de trabalho. Segundo Sacristán (2000, p. 46), nessa perspectiva, o currículo se configura como “o conjunto de objetivos estruturados que se quer alcançar” – as habilidades e competências da BNCC -, “de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante”. Isso ocorre, na atual realidade educacional, por meio de testes padronizados e avaliações externas, aplicados periodicamente, de forma sistematizada, como mecanismos de controle, garantindo o alinhamento do fazer pedagógico ao currículo prescrito.

Ademais, assim como na BNCC, a abordagem eficientista é dotada de um caráter eminentemente prescritivo, indicando os conteúdos a serem ensinados, mas evitando apontar as formas de tratá-los metodologicamente. Conforme observa Sacristán, nessa abordagem “o currículo prescreve os resultados que a instrução deve ter, indica aquilo que se deve aprender, não os meios – atividades materiais – para

obtê-los, nem as razões pelas quais se deve aprender”(Sacristán, 2000, p. 46), exatamente como ocorre na BNCC ao prescrever as competências e habilidades que os estudantes devem alcançar em cada etapa da escolarização sem, contudo, apresentar a forma de se alcançar tais objetivos. Nessa lógica curricular, sob a orientação burocrática ou eficientista, o que se pretende é a homogeneização pautada na rigidez dos processos educativos, nesse contexto, permite-se pouco espaço para a autonomia docente, cabendo-lhes apenas “discutir a eficácia no cumprimento da diretriz, antes de questionar o conteúdo e os fins do projeto”.

Nesse tipo de currículo, sob a justificativa de uma educação “desideologizada”, desconsidera-se as dimensões históricas, culturais e sociais, como se a prática educacional pudesse ocorrer alheia ao contexto em que se realiza, sob esse prisma, em nome da gestão e da eficiência,

evita em suas coordenadas o discurso filosófico, político, social e até pedagógico sobre o currículo. Este passa a ser um objeto a ser manipulado tecnicamente, evitando elucidar aspectos controvertidos, sem discutir o valor e o significado de seus conteúdos. Uma colocação que tem acompanhado toda uma tradição de pensamento e pesquisa psicológica e pedagógica acultural e acrítica (Sacristán, 2000, p. 47).

A quarta abordagem, “a ponte entre teoria e ação: o currículo como configurador da prática” propõe uma concepção mais profunda, crítica, democrática e emancipatória de currículo. Fundamenta-se na dialética teoria-prática, reconhecendo as múltiplas determinações que engendram a prática pedagógica, “com uma melhor capacidade explicativa, ainda que dela não sejam deduzíveis simples ‘roteiros’ para a prática” (Sacristán, 2000, p. 47).

Compreende o currículo, não como uma lista de conteúdos ou um plano técnico a ser seguido, antes, como uma prática sustentada pela reflexão, ou seja, como uma práxis, uma ação refletida, situada e consciente do contexto real, histórico, social e cultural em que se realiza. Como práxis, opera no mundo de múltiplos condicionamentos em interação dinâmica, no mundo social e cultural promovendo uma ponte entre a teoria e a ação, em contraposição à separação dicotômica entre teoria e prática. Parte do pressuposto de que é no âmbito da prática, no embate com os problemas reais, em que se produz a ação pedagógica, que a teoria é verificada, tornando-se suscetível a ajustamentos e reformulações sempre que se mostrar necessário.

Destarte, essa abordagem inaugura na teorização do currículo a valorização da dimensão prática, da realização, do fazer, extrapolando a mera prescrição e o

distanciamento contextual. Conforme Sacristán, “a preocupação pela prática curricular é fruto das contribuições críticas sobre a educação, da análise do currículo como objeto social e da prática criada em torno do mesmo” (p.47). Nesse sentido, a teoria curricular é compreendida como um “guia para a prática”, assim, deve contribuir para elucidar os fenômenos que se produzem na realidade concreta, e nesse contexto, não almeja o distanciamento, nem a objetividade ascética. Conforme Grundy (1987, p.122 *apud* Sacristán, 2000, p.48)

A melhora da prática implica tomar partido de um quadro curricular que sirva de instrumento emancipatório para estabelecer as bases de uma ação mais autônoma. Para isso, a teoria deve servir de instrumento de análise da prática, em primeiro lugar, e apoiar a reflexão crítica que torne consciente a forma como as condições presentes levam à falta de autonomia.

Assim, o currículo com orientação emancipatória deve concorrer para a construção da autonomia dos sujeitos, promovendo práticas pedagógicas que desafiem o conformismo e estimulem a reflexão. Como enfatiza Sacristán, “é pouco crível que os professores possam contribuir para estabelecer metodologias criadoras que emancipem os alunos quando estão sob um tipo de prática altamente controlada” (Sacristán, 2000, p.48). Em contraposição às concepções prescritivas e técnicas, essa abordagem curricular reconhece a existência de conflitos na constituição da práxis curricular. Compreende o currículo, seus conteúdos e suas formas como uma construção social, configurada no “jogo entre as determinações impostas e as iniciativas dos atores participantes” (p.49).

Em um currículo que não impõe caminhos prontos, mas favorece a construção coletiva no contexto da prática, professores e estudantes tornam-se sujeitos ativos e reflexivos do processo de construção curricular – e não meros executores e receptores de um projeto formativo instituído por terceiros. Conforme corrobora Sacristán,

as teorizações sobre o currículo que mais conseguiram mudar historicamente as perspectivas sobre a prática educativa são precisamente as mais ‘indefinidas’, as que os seguidores de receitas poderiam qualificar de pouco práticas(...). Não oferecem técnicas para gestionar o currículo, mas fornecem conceitos para pensar toda a prática que se expressa através dele e com ele e também para decidir sobre ela. Se os professores não devem pensar sua ação nem adaptar as propostas curriculares que lhes são feitas, em função de uma opção política ou burocratizante de seu papel, estas perspectivas são naturalmente pouco práticas. Se defendemos o contrário, a utilidade é indiscutível (p.53).

Trata-se, portanto, de uma concepção curricular que aposta na formação crítica, na superação de práticas reprodutivistas e na construção de uma escola mais democrática e transformadora. Compreender o currículo como uma construção social

e histórica, permeada por disputas e conflitos de interesse, permite perceber sua possibilidade enquanto prática criativa e potencialmente emancipadora – e não meramente reprodutiva –, apontando caminhos para uma educação consciente e crítica.

Como podemos perceber, a organização curricular pode assumir diversas características que apontam para um tipo ou outro de intenção formativa e, conseqüentemente, de projeto histórico. Enquanto construção social e histórica o currículo resulta de “processos conflituosos e decisões negociadas” (Saviani, 2018, p. 37).

Historicamente, os processos de constituição, manutenção, modificação e substituição de currículos pressupõe a existência dos conflitos de interesses, de concepções, enfim, de projetos sociais. Atualmente, no contexto da globalização de políticas e alinhamento econômico, também emerge uma forma de currículo globalizado, que apresenta cada vez mais semelhança em todo o mundo, resultado da ação de forças de mecanismos internacionais. Diante disso,

Os currículos nacionais são configurados mais pelos processos mundiais que pelos nacionais. Derivam de um sistema em que as decisões curriculares dos países refletem mais os padrões mundiais que a história da educação nacional (Benavot *et al.*, 1991, p.333 *apud* Saviani, 2018, p.41).

As reformas curriculares em escala mundial têm promovido uma formatação muito específica da escola. Uma escola pragmática, reprodutivista, pragmática e burocrática. A escola capitalista. “O conteúdo e a forma da escola (...) estão modulados pela função social da escola, na sociedade capitalista – ainda que não de forma mecânica e inevitável” (Freitas, 1995, p. 59).

2.3. ESCOLA NO CAPITALISMO: A CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO.

A escola não é uma instituição isolada do contexto social mais amplo. Ao contrário, ela se produz mediante as determinações do contexto histórico, ao mesmo tempo em que produz e reproduz determinações sociais. Conforme aponta Freitas (1995), a escola adquire funções sociais do contexto histórico e da organização social vigente. A escola, tal como a conhecemos hoje, é produto das determinações da sociedade capitalista, e, mais recentemente, neoliberal. Dessa forma, estrutura-se com base em uma lógica de educação coletiva, na qual um professor ensina a muitos

alunos, o conhecimento é organizado de forma compartimentada, distribuído em tempos escolares definidos como aulas, e os conteúdos são previamente selecionados e intencionalmente sistematizados a partir da cultura. Esses conteúdos são organizados em etapas a serem cumpridas ao longo do percurso formativo predeterminado para os sujeitos. Trata-se, portanto, de uma forma historicamente construída de organizar o trabalho educativo. Em outro contexto histórico e social, outra organização escolar se apresentaria.

Conforme Mészáros (2008, p. 81), faz parte do projeto ideológico capitalista, “limitar o período de educação institucionalizada em uns poucos anos economicamente convenientes da vida dos indivíduos” em contrapartida a uma “dominação ideológica da sociedade” que prevalece por toda a vida, como forma de doutrinação permanente. O autor ainda postula que uma educação “para além do capital” deve abarcar todos os anos de vida de todos os indivíduos como uma “educação continuada” promovida principalmente pela “autoeducação de iguais” em contraposição ao modelo hierárquico atual. Enquanto o modelo social não permite sua materialização, cabe à educação no atual contexto, “a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora” (Mészáros, 2008, p. 76).

A escola se constitui, portanto, em resposta às demandas dessa sociedade, assumindo sua lógica e colocando-se a seu serviço. Freitas (1995) elenca algumas características da escola no atual contexto. Segundo o autor, “a escola capitalista não é para todos. É uma escola de classe” (p. 95). Por isso, trata-se de uma instituição, por vezes, seletiva e excludente, que reserva um desfecho formativo para a classe trabalhadora e outro para a classe dominante.

As classes sociais menos privilegiadas transitam por determinados caminhos preestabelecidos e que as orientam para determinadas profissões – em geral menos valorizadas –, enquanto as classes mais privilegiadas se dirigem para os níveis mais altos de escolaridade – em geral profissões mais valorizadas social e economicamente falando (Freitas, 1995, p. 95–96).

O autor ainda destaca a existência de um ciclo de exclusão, no qual as desigualdades econômicas são traduzidas em desigualdades educacionais e, posteriormente, estas são retraduzidas em desigualdades econômicas. Essa ilação encontra ressonância em Libâneo (2012), que identifica a existência de dois modelos de escola: uma escola de acolhimento, destinada às camadas mais pobres da população, com o mínimo de instrução e foco na assistência social; e uma escola de

conhecimento, voltada às camadas mais ricas, com ênfase na aprendizagem e na formação aprofundada, direcionada ao acesso aos níveis superiores de educação.

O modelo de escola forjada na sociedade capitalista também herda do contexto social mais amplo a negação do ensino dos rudimentos produtivos do trabalho material. Como discutido no início deste capítulo, o ser humano se constitui enquanto tal, consciente de si e do mundo, na relação com a natureza, mediada pelo trabalho material. No entanto, assim como ocorre na sociedade, onde o trabalhador se aliena do processo produtivo ao vender sua força de trabalho, perdendo o vínculo com o objeto de sua produção e deixando de se reconhecer no produto de sua ação, na escola também se perde a dimensão do trabalho material como princípio educativo. Nesse sentido, “separa-se o sujeito que conhece do objeto a conhecer” (Freitas, 1995, p. 98), e o conhecimento passa a operar no campo das abstrações e da artificialidade, o que se manifesta na cisão entre teoria e prática. Nessa lógica, concebe-se que, primeiro, é necessário “dominar a teoria para, depois, aplicá-la em uma dada realidade” (Freitas, 1995, p. 98). Assim, a escola não se constitui a partir do trabalho, mas se orienta para preparar o sujeito para o mundo do trabalho. Conforme o autor,

o trabalho, no interior da atual organização da escola, é “trabalho” desvinculado da prática social mais ampla. Seja porque a concepção de conhecimento que orienta a organização da escola admite a separação sujeito/objeto, teoria/prática, seja porque a escola nasceu como escola para as classes ociosas e, portanto, para quem não trabalha, separando-se, progressivamente, da prática desde a sua origem (Enguita 1989), seja porque a tarefa da escola inclui a necessidade de legitimar hierarquias sociais, através de hierarquias escolares (Freitas, 1995, p. 99).

Dessa forma, a escola, pensada para aqueles que não trabalham, prescinde da vinculação com o trabalho material. Como afirma Freitas (1995, p.102), “as classes dominantes (capitalistas e gestoras) não se preparam para o trabalho, mas sim para dirigir os que trabalham”. Assim, a escola na sociedade capitalista não foi pensada para o estudante oriundo da classe trabalhadora. Ela se abre aos trabalhadores em um dado momento da história, mas preserva suas estruturas, e reproduz as divisões do trabalho advindas da sociedade.

O autor aponta outra característica, advinda da organização da sociedade, que determina a forma como a escola organiza o trabalho pedagógico: a mediação que se estabelece pela forma como se dá o trato com o conhecimento. Como abordamos anteriormente nesse capítulo, o saber escolar possui forte vinculação com o conhecimento científico. A ciência, produzida no contexto do capitalismo, apresenta uma característica muito marcante em sua essência: a fragmentação.

De acordo com Tsygankov (1987, p. 19 *apud* Freitas, 1995, p. 109), “a ciência não é apenas um produto da razão. A ciência é um produto da sociedade, nasce das necessidades da produção material”. Na sociedade capitalista, como forma de ampliar a lucratividade e a produtividade por meio do controle do ritmo e da qualidade, o processo produtivo passou a se organizar de maneira cada vez mais fragmentada. Os trabalhadores deixaram de deter o conhecimento sobre o todo do produto e de seu processo de produção, passando a dominar apenas determinada técnica, tornando-se uma pequena engrenagem do processo produtivo. De forma ressonante, a ciência, no mundo regido pelo capital, se coloca a serviço dos meios de produção e se desenvolve incorporando sua lógica. Conforme continua Tsygankov:

As relações de produção capitalistas (...) foram mudando paulatinamente a estrutura das atividades científicas em conformidade com os interesses do capital. Elas colocaram as pesquisas industriais no centro das atividades científicas como forma básica da produção espiritual contemporânea... (1987, p. 86 *apud* Freitas, 1995, p. 106).

Como resultado dessa relação fragmentada entre ciência e processo produtivo, a própria ciência desenvolve-se de forma compartimentada, apreendendo a realidade objetiva por meio de recortes parciais, e não em sua totalidade. Desvinculada do esteio do trabalho material e subordinada aos princípios fundamentais do capitalismo, a ciência e os conhecimentos dela derivados reproduzem essa fragmentação. Por conseguinte, uma vez que os saberes escolares e as disciplinas se estabelecem tendo como referência as ciências, o conhecimento escolar também tende a ser tratado de forma fragmentada.

A alternativa materialista histórico-dialética, propõe a inversão dessa concepção. “A lógica dialética materialista exige enfocar concretamente todo o fenômeno ou tese, tomando-o na conexão e nas relações em que se acha no processo de seu desenvolvimento, mudança e movimento” (Kedrov, 1976, p.8 *apud* Freitas, 1995, p. 109). Na escola essa visão de mundo se aproxima da lógica da interdisciplinaridade. Entretanto, não na interdisciplinaridade apenas de termo, que, por vezes, se efetiva apenas como multidisciplinaridade, mas na interdisciplinaridade enquanto conduta real, possibilitando “pesquisar a realidade, em todas as suas relações e interconexões, por meio de um método integral de investigação” (Freitas, 1995, p. 109).

Ainda distante dessa possibilidade, na escola capitalista, cabe aos professores a tarefa de garantir o cumprimento dos objetivos previamente traçados para os

estudantes nas escolas, objetivos esses, predominantemente, vinculados aos interesses das classes dominantes. O professor, como qualquer outro trabalhador, defende, consciente ou não, os interesses da estrutura social materializados na instituição escolar. Como forma de sobrevivência, ele se vale de mecanismo de controle e engajamento que lhe permitam cumprir seu papel.

Como mecanismos de garantia do cumprimento dos objetivos formativos da escola e, conseqüentemente, como forma de consolidação de poder, os procedimentos de avaliação se produzem como balizadores dos objetivos e finalidades da instituição escolar, constituindo, assim, um par dialético: objetivos/avaliação. A avaliação, percebida como instituto de valoração do estudante e de seu rendimento, evidencia quais objetivos, de fato, deveriam ser alcançados (Freitas, 1995). O que se avalia, portanto, revela aquilo que realmente se espera que os alunos aprendam. A avaliação, dessa forma, sacramenta os conteúdos e práticas que o professor e/ou a escola efetivamente tomam como primordiais em sua ação pedagógica: “ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido” (Luckesi, 2006, p. 85).

No atual contexto escolar, a avaliação cria motivações artificiais, uma vez que as possíveis motivações naturais são extirpadas pela perda de sentidos e significados que a escola, apartada do trabalho material, adquire. Diante disso, assim como o trabalhador vende sua força produtiva em troca do salário, o estudante “vende” seu esforço de aprendizagem em troca da nota. A avaliação, nesse sentido, deixa de ser uma oportunidade de ajustar todo o processo de ensino-aprendizagem e passa a incidir diretamente sobre o estudante, adquirindo um caráter punitivo e tornando-se uma importante ferramenta de administração da sala de aula (Freitas, 1995).

Corroborando com essa tese, Luckesi ainda acrescenta: “a utilização das provas como ameaça aos alunos, por si, não tem nada a ver com o significado dos conteúdos escolares, mas sim com o disciplinamento social dos educandos, sob a égide do medo” (Luckesi, 2006, p. 21–22). Dessa forma, a escola inculca valores de subjugação e submissão que serão úteis ao mercado de trabalho.

Freitas (1995) ainda destaca que a avaliação na escola é fortemente demarcada por diversas situações subjetivas, avaliações informais, que transcendem os momentos avaliativos formais dos testes e provas e permeiam todo o processo educativo. Dessas avaliações emergem juízos de valor acerca do estudante, de seu

comportamento, interesse e submissão às regras, que o classificam a priori como sendo, ou não, adequado a um “modelo de bom aluno” (p. 226).

Essa constatação corrobora com os achados de Micheli Escobar (1997). A autora evidenciou em seu estudo a relevância da avaliação informal nas aulas de Educação Física e a forma como o professor atua sobre os valores do aluno, principalmente por meio da punição, com ações repressivas, humilhantes e vexatórias, como forma de pressão para moldar o comportamento dos estudantes, com o objetivo de adequá-los a modelos desejáveis. A autora ainda evidencia o papel que assume a avaliação no estabelecimento de relações de força e poder na escola, e como a nota traduz avaliações qualitativas realizadas sobre os estudantes.

Luckesi (2006), também destaca o caráter opressor e punitivo que a avaliação assume na escola, tendo a nota como um fetiche de sucesso para o estudante, nas palavras do autor, o “Santo Graal” (p.23) a ser conquistado. Por outro lado, o autor também evidencia a importância que o medo adquire no processo de controle social intraescolar, sendo estimulado, e induzido em frequentes situações de ameaça na sala de aula. Segundo o autor

Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagens bem ou malsucedidas (Luckesi, 2006, p. 23).

Assim, a nota assume forte representação social no cotidiano escolar, traduzindo um mecanismo de alienação do estudante em relação ao conhecimento, em que esse, passa a ter valor apenas quando recebe o valor da nota. Segundo Freitas (2015), o estudante só encontra valor para o conhecimento

à medida que ele seja, primeiro, valorizado pelo professor, pela sua conversão no equivalente geral “nota”. O aluno vive essa prática cotidianamente, o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz-se a um processo de troca. O conhecimento vale para o aluno o que vale para o professor. Não se pense que o problema pode ser resolvido com a eliminação da nota. A nota apenas expressa certas relações (p.229-230).

A nota, portanto, adquire maior importância que o conhecimento. Como fetiche de sucesso, a avaliação no contexto escolar, e seu resultado metricamente apresentado, assumem o papel de estimular a competitividade, tornando-se de grande utilidade ao mercado de trabalho. Carregada da lógica neoliberal de igualdade de condições, a ação pedagógica, oculta as desigualdades. Ignora-se as diferenças entre os indivíduos em ações de busca por uniformização, as quais “ocorrem em um

contexto de “ensino coletivo” em que a padronização da avaliação e seu caráter público superpõem-se às desigualdades dos ritmos de aprendizagem, num contexto competitivo (Freitas, 1995, p. 209).

Nessa lógica, a avaliação assume o centro da prática pedagógica, e todo o processo de ensino-aprendizagem é sintetizado na métrica da nota, que não apenas avalia o desempenho, mas estabelece rótulos para os alunos, corroborando para um mecanismo de exclusão social, à medida que impõe sanções aos que não alcançam as metas predefinidas. Nesse sentido, “os objetivos ocultos da escola não estão sendo contrariados, nem obstados, com a exclusão do aluno, na medida que esta é sua função: hierarquizar (Freitas, 1995, p. 229).

Luckesi (2006), corrobora com essa ideia, conforme o autor, “a aferição da aprendizagem escolar é utilizada, na quase totalidade das vezes, para classificar os alunos em aprovados ou reprovados” (p.91). Dessa maneira, a avaliação não serve ao processo de aprendizagem do educando, mas encerra esse processo como mecanismo de verificação. Para o autor,

no geral, a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem. Esse fato fica patente ao observarmos que os resultados da aprendizagem usualmente têm tido a função de estabelecer uma classificação do educando (p.93).

O autor diferencia, então, a verificação da avaliação, compreendendo que a verificação é a comparação com parâmetros de verdade, buscando a simples constatação, ela “encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca” (p.92). A avaliação, por sua vez, também atribuir valor, qualidade, no entanto, ela não se encerra aí, mas implica uma tomada de decisão, um “posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele” (p.93). Em outras palavras, a avaliação deve modular os objetivos, o que implica reorganização, ajustamento, em todo o processo e não a simples atribuição de um rótulo – nota – a uma das partes do processo – o aluno. Nas palavras de Luckesi:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica da ação (2006, p.93).

Diante dessa reflexão, limitar o processo avaliativo à verificação, isto é, à simples mensuração e classificação, reforça práticas excludentes, comprometidas com a burocracia e com o pragmatismo, reduzindo o processo de aprendizagem a um

resultado numérico: a nota. Essa lógica não coaduna com os princípios de uma educação emancipadora, que visa o desenvolvimento omnilateral dos estudantes.

Ao compreender a avaliação como um ato que exige posicionamento, como propõe Luckesi, professores e estudantes passam a atuar ativamente na mediação da aprendizagem. Isso implica compreender a avaliação como parte integrante do processo pedagógico, não como um fim em si mesma. Avaliar, nesse sentido, é diagnosticar continuamente, intervir de maneira intencional e reorganizar práticas com base nas necessidades reais dos estudantes.

Desse modo, a intenção é que a avaliação se torne um instrumento de transformação, capaz de identificar desigualdades e promover estratégias para superá-las. Dialogando, assim, com uma concepção de currículo como prática social, na qual os sujeitos são agentes do processo educativo e não apenas objetos de mensuração. A avaliação, nessa abordagem, deve ser coerente com um projeto pedagógico comprometido com a formação crítica, com vistas à transformação social.

3. CAPÍTULO II: A BNCC NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO E DA REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. (...) Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação (Freitas, 2018, p. 31).

3.1. O NEOLIBERALISMO

A sociedade hodierna se estrutura em torno da premissa do mercado como regulador das relações humanas. No entanto, essa concepção necessita fortemente ser questionada e enfrentada, uma vez que as leis do mercado são incapazes de compreender e ponderar direitos fundamentais aos humanos como saúde, educação, cultura, solidariedade, democracia e educação (Frigotto, 2003). Essas coisas transcendem a lógica do mercado, embora ele intencione, a qualquer custo, se apropriar de cada uma delas e subjugar-las em prol de seus interesses.

O capitalismo se conforma, se reforma e se reinventa criando as condições para sua permanência como modo de organização social. Sua fase atual, o neoliberalismo, caracteriza-se pela retomada do liberalismo clássico original, do século XIX, em detrimento de uma concepção desenvolvimentista de capitalismo. O capitalismo desenvolvimentista foi uma alternativa social-democrata ao capitalismo clássico “selvagem”, que, após a crise de 1929 e a segunda grande guerra, assumiu ideias do projeto socialista ao desenvolver políticas sociais como estabilidade no emprego, previdência social, direitos sociais como educação, saúde e cultura, configurando o que ficou conhecido como Estado de bem-estar social (Freitas, 2018; Frigotto, 2003).

A existência de um Estado de bem-estar social, não foi uma bondade capitalista, mas uma conversão necessária para sua permanência. Por um lado, foi uma ponderação frente a ameaça socialista e por outro uma forma de superar as crises geradas pelo próprio sistema em tempos em que a produção superou a capacidade de consumo, uma das principais causas da grande crise de 1929. Assim, ao custear parte das despesas sociais, constituindo um salário indireto, permitiu-se a liberação do salário direto para que as massas pudessem consumir, condição que favorecia o consumo e ao mesmo tempo, controlava a insatisfação das massas de

trabalhadores (Frigotto, 2003). No entanto, o Estado de bem-estar social não se sustentou culminando na incapacidade do Estado de financiar a acumulação privada.

Os limites deste modelo de desenvolvimento se fazem sentir já ao final da década de 60 com a progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, concorrência intercapitalista e crise fiscal e inflacionária que provocou a retração dos investimentos. Desenha-se, então, a crise do Estado de Bem-Estar Social, dos próprios regimes sociais-democratas e principia-se a defesa à volta das "leis naturais do mercado" mediante as políticas neoliberais, que postulam o Estado Mínimo, fim da estabilidade no emprego e corte abrupto das despesas previdenciárias e dos gastos, em geral, com as políticas sociais (Frigotto, 2003, p. 73).

No início da década de 1980 o neoliberalismo já se tornava dominante nos Estados Unidos e Inglaterra, e se expandia para o mundo (Freitas, 2018). O neoliberalismo é então, a fase subsequente ao capitalismo desenvolvimentista, uma ruptura com sua lógica e o retorno à voracidade do mercado como regulador de todas as relações. Tem como característica a interferência mínima do Estado e esfacelamento das relações humanas em favor da produção. Na perspectiva neoliberal, “o Estado é visto como algo que atrapalha a liberdade individual de competir ao olhar para o bem-estar coletivo” (Freitas, 2018, p. 26). Logo, é desejável a retirada do Estado da economia, a redução da taxa sobre o capital, que implica em redução nas receitas públicas e consequente redução nas políticas sociais e nas garantias e direitos como estabilidade no emprego e ganhos de produtividade (Frigotto, 2003).

Concomitante ao fortalecimento do mercado, que passa a ser percebido “como o ‘deus’ regulador do conjunto das relações e necessidades humano-sociais” (Frigotto, 2003, p. 29), e do esvaziamento do poder estatal, o mundo experimenta nas últimas décadas uma revolução na forma de produção, resultado da modernização das tecnologias produtivas cada vez mais informatizadas e automatizadas, implicando em uma demanda cada vez menor por mão de obra. Essas mudanças na estrutura social implicam no agravamento das relações de trabalho. O paradoxo criado pela sanha do capital é que, ao invés de significar mais tempo livre para o trabalhador, criou-se em um cenário de desemprego estrutural, que favorece a acumulação de lucro (Frigotto, 2003).

Frente à dificuldade cada vez maior de se posicionar no mercado de trabalho, a remuneração é cada vez mais baixa e o trabalhador se submete à subempregos em um “mercado de trabalho cada vez mais precário, excludente, sem direitos e uberizado” (Jucá; Maldonado; Barreto, 2023, p. 12).

O ponto crucial é que o fato de a nova e fantástica base técnica, potenciadora das forças produtivas, dar-se sob relações de exclusão social, ao contrário de liberar tempo livre enquanto mundo da liberdade, produz tempo de tensão, sofrimento, preocupação e flagelo do desemprego estrutural e subemprego. O trabalho, enquanto força de trabalho, passa a constituir-se numa preocupação visceral de tal sorte que, perversamente, como nos indica Francisco de Oliveira, (1990: 12) o caráter excludente das relações sociais determina que, nestas circunstâncias, o trabalhador lute para manter-se ou para tornar-se mercadoria (Frigotto, 2003, p. 60).

Nessas condições, os indivíduos tornam-se “‘vendedores de si mesmo’ em um livre mercado” (Chauí, 2017 *apud* Freitas, 2018, p.23). Na luta pela subsistência se concretiza um “individualismo violento (mascarado de empreendedorismo)” (Freitas, 2018, p. 23) em que o sujeito assume a narrativa de ser parte do mercado, competindo com os seus pares sob os efeitos do fetiche do sucesso, sucesso que só depende dele mesmo.

O Estado, no ideário neoliberal, é o Estado Mínimo, o que não significa a simples neutralidade estatal. Ao contrário, é a canalização dos esforços e recursos do estado em prol do mercado por meio da sorrateira tomada de poder por parte dos ditos “conservadores”, que sofismam as massas, mascarando suas intenções sob a égide da neutralidade e da igualdade de oportunidades, mas, na verdade, colocam as instituições públicas à serviço do privado. Nesse contexto, os direitos sociais, outrora garantidos pelo Estado, agora são compreendidos como serviços, imbuindo de uma lógica empresarial todos os organismos e instituições públicas.

Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria “organização empresarial”, é tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das “instituições” e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços - saúde, educação, segurança, previdência etc. (Chauí, 2018 *apud* Freitas, 2018, p. 49).

Nesse contexto, a cada reforma, o ideário empresarial vai se infiltrando nas instituições públicas e estabelecendo uma lógica de sociedade alinhada à manutenção do *status quo*. É o que vem ocorrendo na educação nacional desde a década de 1990 e se materializa de forma direta e evidente na Base Nacional Comum Curricular.

3.2. A REFORMA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO

O termo reformadores empresariais da educação ou “*corporate reformers*” foi criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch (2011b *apud* Freitas, 2012) para

definir um movimento articulado, composto, principalmente, por políticos, mídia, empresas e pesquisadores alinhados à “ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação” (Freitas, 2012, p. 380). No entanto, “consertar” a educação consiste, na verdade, na reparação de uma crise forjada, a “crise da educação”, ou amplificada ao teor de “caos educacional” por meio de incisivas críticas aos sistemas públicos de educação, alimentando a ideia de “obsolescência da escola” pública (Moreira *et al.*, 2016), realizadas, principalmente pelo setor empresarial, pautadas “no discurso de esgotamento dos atuais sistemas públicos de educação os quais seriam ineficazes e ineficientes, desta forma, incapazes de oferecer uma educação pública de qualidade” (Beltrão; Taffarel, 2018, p. 590).

Assim, as argumentações nessa via constituem-se como narrativas, intencionalmente construídas, com objetivos políticos de desmoralização do magistério público, no intuito de fabricar a necessidade das reformas educacionais (Freitas, 2012). Cabe então às reformas apresentar as “soluções” sob a prerrogativa de que “os problemas e as dificuldades enfrentadas pelos sistemas públicos de ensino seriam superados pela incorporação do *know how* desenvolvido no campo empresarial” (Beltrão; Taffarel, 2018, p. 592). Em conformidade com essa concepção de mundo, a “empresa” é o modelo institucional mais desenvolvido, assim todas as instituições, inclusive as públicas, devem se organizar conforme critérios e moldes empresariais (Freitas, 2018). Em síntese, a intenção é “reformular a educação pública, tida como ‘ineficiente’, com a lógica e o *modus operandi* da empresa privada” (Araujo; Nascimento, 2020, p. 11).

No ideário neoliberal, o modelo de funcionamento de todas as relações humanas e sociais é o “empreendedorismo”, por meio dele os indivíduos usufruem da liberdade pessoal e social, para desenvolver ao máximo suas potencialidades, conquistando seu espaço no mundo e na sociedade, sendo a concorrência a balizadora do sucesso em supostas condições de igualdade, “igualdade de oportunidades e não de resultados”, mascarando “diferenças sociais” em “diferenças de desempenho” (Freitas, 2012, p. 383). Nesse viés, as pessoas se diferenciam de acordo com o mérito alcançado, “sendo essa ‘diferença’ fundamental para se motivar o progresso da sociedade” (Freitas, 2018, p. 32).

Por meio das reformas, os objetivos concretos dos reformadores empresariais perpassam por implementar na educação os direcionamentos para a formação de

indivíduos na perspectiva ideológica que lhes apraz. Pautados nos princípios do livre mercado, e de concepções de um “darwinismo social” – aplicação de conceitos das ciências naturais ao contexto social –, justificam a “sobrevivência do indivíduo mais forte na concorrência do livre mercado”. Logo, no mundo da concorrência, “há que se preparar as crianças para ‘competir’ nele, tal como ele é” (Freitas, 2018, p. 28), atribuindo à educação a tarefa de contribuir para a perpetuação do modelo social vigente, inculcando a conformação em detrimento de qualquer perspectiva de humanização ou transformação social.

É esta visão social que também embasa as “soluções” propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (Freitas, 2018, p. 28–29).

Conforme Melo (2004 *apud* Beltrão; Taffarel, 2018), as reformas educacionais fazem parte de um movimento de mundialização da educação para atender os interesses do capitalismo globalizado sob a tutela de organismos internacionais como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Libâneo (2011, p. 15, grifos do autor) destaca que um importante marco para esse processo foi a “*Conferência Mundial sobre Educação para Todos*”, realizada na Tailândia, em Jomtien, no ano de 1990, sucedida por uma série de outras conferências “organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial”. Da Conferência de Jomtien emergiu um importante “documento histórico”, a “*Declaração Mundial da Conferência de Jomtien*”. A conferência e seu constructo, tem servido de “cartilha” para as políticas nacionais embasando e fundamentando as concepções e ações no campo educativo sob a tutela dos organismos internacionais capitaneados pelo Banco Mundial. Martineli *et al.* (2016, p. 78), afirma que essas organizações têm realizado intervenções sistemáticas “na redefinição das políticas públicas para a educação pública”.

No Brasil, a direita neoliberal sempre buscou controlar a direção da educação, mesmo durante o período em que se estabeleceu governos progressistas (2003-2016), os pensadores e influenciadores da direita conservadora se posicionaram por dentro do processo, buscando permeabilidade e engajamento ideológico (Freitas, 2018). Um dos movimentos de maior evidência foi o *Todos Pela Educação* (TPE), criado e mantido por empresas do setor financeiro e da indústria (Beltrão; Taffarel,

2018). Com forte capilaridade no Ministério da Educação nas últimas décadas (Araujo; Nascimento, 2020; Freitas, 2012), “o TPE configura, na prática, uma rede do capital, em que a ação de cada sujeito representa um conjunto seleto de empresas com expressiva participação no mercado financeiro” (Araujo; Nascimento, 2020, p. 10), influenciando as direções da educação pública em nível nacional, conformando as políticas, embasando as reformas e tensionando, por dentro, os percursos de cada documento normativo.

As políticas educativas defendidos pela elite brasileira, aqui representada pelo movimento TPE, emergem dos direcionamentos dos organismos internacionais e se pautam no interesse dos países capitalistas de primeira linha, estabelecendo uma relação de dominação em relação aos países de capitalismo “dependente e periférico” como o nosso, conforme postula Garcia, Rodrigues e Tavares (2020). Nesse sentido, a classe trabalhadora brasileira é duplamente explorada, “tanto pela burguesia nacional quanto pela burguesia internacional do capitalismo dominante” (Garcia; Rodrigues; Tavares, 2020, p. 4) por meio da relação imperialista a que nos submetemos. Diversos estudos (Beltrão; Taffarel, 2018; Freitas, 2012, 2018; Frigotto, 2003), já têm alertado que os esforços dessas transnacionais, travestidas de um discurso salvacionista, apontam para uma agenda muito bem definida com centralidade na privatização dos sistemas públicos de ensino. “O movimento é, ao mesmo tempo, de crítica ao Estado, à ineficiência da escola pública, de cobrança do Estado na manutenção da escola e defesa da privatização ou de mecanismos privatizantes” (Frigotto, 2003, p.151).

A compreensão do gradativo processo de privatização da educação perpassa por uma análise de um ponto de vista ampliado. A privatização da escola pública não ocorre, ao menos de forma imediata, no sentido mais estrito da palavra, ou seja, na venda ou transferência de posse de todas as escolas públicas para a iniciativa privada. O tipo de privatização que se estabelece com as reformas empresariais ocorre de maneira paulatina, para não dizer sorrateira. Nas palavras de Licínio Lima (2018 *apud* Araujo; Nascimento, 2020, p. 11), é uma privatização *lato sensu*, que consiste na

[...] introdução de teorias e de modos de gestão privada no interior das organizações públicas, a privatização em sentido amplo transcende os processos e instrumentos mais típicos da privatização *stricto sensu*, não sendo, aliás, simples alternativas em confronto nem, muito menos, incompatíveis entre si.

Freitas (2018), de forma semelhante, conceitua esse processo como “vetor de privatização”, no qual, por meio da incorporação da lógica privada no interior das próprias redes públicas, ou seja, “um processo em constituição no interior do ‘serviço público’, *convertendo-o* em ‘serviço privado’” (Freitas, 2018, p. 77, grifo do autor), o próprio Estado passa a figurar como uma grande empresa e as redes de ensino vão legitimando as concepções privatizantes e caminhando, processualmente, até a privatização plena.

A privatização plena da educação retira o aluno da escola pública e o transfere para a escola privada ou terceirizada por meio de *vouchers*, em um livre mercado. Corresponde à forma mais desenvolvida na qual desaparece a escola pública como “instituição” e emergem os “provedores privados de educação” (Freitas, 2018, p. 77)

Os processos privatizantes, instituídos nas reformas educacionais possuem característica já identificadas. Sahlberg (2011, p.177-179 *apud* Freitas, 2018, p.38) destaca algumas dessas características comuns às reformas educacionais ocorridas em todo o mundo, o que ele chama de Movimento Global da Reforma Educacional, são elas:

a) padronização da e na educação”; b) ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais”; c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”; e finalmente f) um “maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado.

Freitas (2018, p.78) destaca um “alinhamento” constituído por meio da definição do que as escolas devem ensinar, definido pelas bases nacionais curriculares, ou seja a “padronização”, que será verificado, sistemicamente, por meio de testes em larga escala, permitindo a “responsabilização verticalizada” que “premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou”. Esse “alinhamento” constitui, então, o eixo “bases/ensino/avaliação/responsabilização”.

A padronização estabelece os conteúdos, as bases universais da educação, o que se deve ensinar e quando se deve ensinar, de forma objetiva, pragmática, constituindo um “currículo básico e mínimo”, “claro e objetivo” (Moreira *et al.*, 2016, p. 65–66) aos moldes do que Saviani, ainda na década de 1980, denominou “pedagogia tecnicista”:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, (...) advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. (...) na pedagogia tecnicista (...) e o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão. (Saviani, 1986, p. 15-16 *apud* Freitas, 2012, p. 383)

Sob essa perspectiva, a BNCC se insere e atualiza a pedagogia tecnicista (e neotecnicista), materializando o alinhamento descrito por Freitas ao modelar o trabalho pedagógico à racionalidade empresarial. Por meio da padronização curricular, da definição centralizada das aprendizagens e de sua articulação com as avaliações em larga escala, viabiliza a comparação de resultados e a responsabilização dos sistemas, das escolas e dos professores, subordinando a educação à lógica privatizante.

Outra característica inerente à reforma empresarial é a redução do processo formativo à aprendizagem, colocando “a ênfase no ‘direito de aprender’ e não no ‘direito de ser educado’, o qual é mais amplo” (Freitas, 2018, p. 83). Como sintetiza Freitas (*apud* Moreira *et al.*, 2016, p. 67):

Não sabendo como lidar com a educação (uma relação ampla entre educandos e educadores) eles a reduziram a aprendizagem (um resultado do aluno, medido pelo seu desempenho em testes de habilidades e competências). Com esta redução, a noção de qualidade fica igualmente reduzida à pontuação que o aluno obtém. Toda a complexidade e riqueza da ação educativa desaparece e com isso, as soluções mágicas e as receitas, tomam lugar da boa educação.

Os testes constituem o par dialético da padronização, padroniza-se para e pelos testes. No Brasil, a política de avaliação externa, claramente voltada para atender os interesses dos organismos internacionais, é implementada desde os anos 1990, a padronização das avaliações demandou a padronização do currículo possibilitando o estabelecimento de indicadores de resultados (Santos; Brandão, 2018). Nesse sentido, o que se produz é uma organização curricular “com a ênfase no ‘básico’ das ‘disciplinas básicas’ e sua avaliação em testes padronizados” (Freitas, 2018, p. 85). Saviani (2016) critica a centralidade que os testes globais padronizados assumiram na organização da educação nacional, segundo ele, em relação à BNCC,

tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (Saviani, 2016, p. 75).

Tendo as avaliações externas padronizadas como o centro do processo educativo, muda-se a rotina escolar e grande parte do tempo escolar passa a ser despendido na preparação para esses testes (Ravitch, 2011 *apud* Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020, p. 661), além disso, cria-se um culto à nota, aos indicadores e a qualidade da aprendizagem passa a ser medida pelo desempenho dos estudantes.

Como consequência, instaura-se uma cultura de meritocracia e responsabilização. A meritocracia e a responsabilização são processos imbricados, os sistemas de bônus e punições que compõem a meritocracia, potencializados pela exposição pública dos resultados das escolas, que por si só já constitui um processo de recompensa/punição, promovem a responsabilização dos professores e escolas (Freitas, 2012) rotulando aqueles que se afastam dos padrões esperados de “fracassados”, tornando o professor, a escola e os alunos, os únicos responsáveis pelo aprendizado (Freitas, 2018), desconsiderando os determinantes sociais do fracasso escolar. Como consequência maximiza-se a concorrência entre os estudantes, entre os professores e entre as escolas (Moreira *et al.*, 2016), favorecendo o ajustamento aos moldes neoliberais.

Duarte (2001 *apud* Moreira *et al.*, 2016, p. 67) corrobora com essa percepção ao compreender que as consequências desse processo são a descaracterização da tarefa social da escola de “transmissão do saber objetivo, cientificamente organizado e sistematizado”, associado à “demonização dos professores em virtude do fracasso dos alunos”, maior cobrança e foco no desempenho dos alunos e na “preparação para os testes”, além de fraudes nos processos avaliativos. Freitas também nos adverte acerca das consequências dessa forma de gestão da educação:

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de “alinhamento” (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo. Somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas oficiais considera-se que o aluno está apto a conviver com as “exigências do século XXI” – tudo o mais está descartado e se transforma em algo “opcional”, já que não é chancelado pelas avaliações nacionais (Freitas, 2018, p. 81).

Assim, como reflexo das reformas pautadas nas forças internacionais do capital, fica evidente uma mediação constitutiva da ação educativa, estabelecendo-se

concepções educacionais que estribam as funções da escola nas políticas educativas do Banco Mundial (Libâneo, 2012). Ao invés de propiciar a mediação do conhecimento com vistas à apropriação cultural e formação omnilateral, a educação passa a ser um “serviço”, uma formação instrumental, utilitária, focada na aprendizagem de competências e habilidades básicas, com vistas ao atendimento das “necessidades básicas”, ligadas à “realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática”, “desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (Libâneo, 2012, p. 18). Nas palavras de Martínez Boom (2004, p. 227 *apud* Libâneo, 2011, p. 20)

Apresentar a educação como necessidade, fica reduzida a uma simples pulsão natural, perdendo seu caráter de acontecimento cultural em que intervém o pensamento, a linguagem, a inteligência, os saberes. A educação deixa de ser, assim, um assunto da cultura para ser um serviço desprovido de política e de história, reduzindo seu papel à aquisição de competências de aprendizagem.

Nessa concepção, o foco da formação se desloca para o “desenvolvimento humano”, passível de ser alcançado individualmente, ao invés de socialmente, “já não se trata da ênfase no desenvolvimento econômico em geral mas no desenvolvimento dos indivíduos”, cada qual “portador de um desenvolvimento”, (Martínez Boom 2004, p. 220 *apud* Libâneo, 2011, p. 19). Ainda sob esse prisma, a formação humana promovida pela educação se vê

reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (Frigotto, 2003, p. 18).

Na esteira da produção de “capital humano”, a educação, ao invés de fomentadora da transformação social por meio do acesso ao conhecimento e da formação crítica, torna-se um mecanismo de investimento nos indivíduos por meio de um “acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação [...] tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes” instrumentalizando, assim, a própria engenharia do capital, atuando como potencializadora “da capacidade de trabalho e de produção” além de promover a “equalização social no contexto do *milagre econômico*”, vez que oferece as condições para o desenvolvimento individual (Frigotto, 2003, p. 41 grifos do autor). No entanto, sob o fetiche do desenvolvimento individual, do mérito, do sucesso e da promoção da equidade social por meio da promoção da igualdade de oportunidades para o

desenvolvimento individual – novamente, “igualdade de oportunidades e não de resultados” (Freitas, 2012, p. 383) –, oculta-se as reais intenções dos agentes internacionais do capital:

ensinar as futuras gerações a exercer uma cidadania de ‘qualidade nova’, a partir da qual o espírito de competitividade seja desenvolvido em paralelo ao espírito de solidariedade. Assim, ocorre uma renúncia, uma negação da expectativa de divisão de classes e há um ajustamento para uma atitude ‘cidadã’ que diminua as diferenças e a miséria, incutindo uma noção de solidariedade e amenização das lutas de classes e diferenças raciais, sociais, culturais, entre tantas outras (Falleiros, 2005, p.211 *apud* Libâneo, 2012, p. 20).

Dessa forma, sob a ilusão do mérito, responsabiliza-se o indivíduo pelo próprio “sucesso” desfocando as diferenças entre as classes sociais no intuito de desarticular qualquer esforço ou compromisso da educação com a classe trabalhadora. Todavia, os próprios mecanismos desse “novo modelo de escola”, solidificam a segregação social em classes, promovendo o que Libâneo (2011) denominou de um “dualismo perverso da escola pública”, ou seja, uma “escola de conhecimento para os ricos” e “uma escola do acolhimento social para os pobres” (p.13).

Nessa perspectiva, a escola que “sobrou” para os pobres é pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, em que “o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência” (Libâneo, 2012, p. 23 grifo do autor), visando uma qualificação mínima para postos mais baixos do mercado de trabalho (Frigotto, 2003), aliada a uma concepção “inclusiva”² e humanitária com foco no acolhimento e no assistencialismo, tendo apenas o “sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade” (Libâneo, 2012, p. 23). Freitas corrobora com essa análise e acrescentando como consequência dessa lógica educacional a criação de

uma linha de exclusão que vai do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos mais pobres), em detrimento de uma linha de inclusão que vá do Ensino Médio para o Ensino Superior (reservado à elite do Ensino Médio) (Freitas, 2018, p. 84).

Assim, observa-se que a formação mais aprofundada e o direito do acesso ao conhecimento continua sendo um privilégio das classes mais abastadas perpetuando a segregação e a lógica essencial do capitalismo, pautada na luta de classes. Nas palavras de Candido:

² Não que a inclusão em si seja um problema, mas as distorções acerca dos objetivos da escola, conforme elucida Libâneo (2011).

Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais) as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade porque não modificam sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio (Candido, 1984, p.28 *apud* Frigotto, 2003, p. 38).

Por fim, compreendemos, que nesse contexto, a educação se submete aos interesses conformistas, tornando-se ferramenta do capital para a perpetuação do sistema por meio da inculcação de valores, princípios e racionalidades conceituais já denunciadas por Mészáros (2008, p. 35), conforme o autor:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Nesse cenário, a BNCC se apresenta como uma das principais ações por meio das quais a reforma empresarial da educação se materializa no campo das políticas curriculares brasileiras. Sua formulação constitui um marco em um processo histórico marcado pela atuação de diferentes agentes, pela construção de consensos em torno da necessidade de uma base comum e pela incorporação progressiva dos pressupostos da racionalidade empresarial à política educacional. Dessa forma, compreender a configuração assumida pela BNCC requer o resgate do percurso histórico que antecedeu sua homologação, evidenciando como, no contexto brasileiro, ela materializa uma tendência global de reestruturação das políticas educacionais, articulada aos interesses da reforma empresarial e a um projeto de sociedade que extrapola o campo estritamente educacional.

3.3. A TRAJETÓRIA POLÍTICO-INSTITUCIONAL DA BNCC

O estabelecimento de uma base comum curricular está previsto desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A carta Magna determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, art. 210). Sob influência da globalização da economia em uma agenda neoliberal, a década de 1990 dá início a uma série de reformas educacionais “que visavam integrar o Brasil à nova ordem mundial dentro da chamada globalização ou, sendo mais preciso, inserir nossa economia no movimento de

mundialização do capital” (Beltrão; Taffarel, 2018, p. 588). Freitas (2018) relaciona a busca pelas “referências nacionais curriculares” ao movimento de implantação de processos de avaliação em larga escala, tendência política global, à fim de se atender aos interesses do neoliberalismo.

Evidência desse alinhamento é a implantação e realização, já em 1990, da primeira edição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), um conjunto de avaliações externas em larga escala, coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a finalidade de realizar um diagnóstico da educação básica brasileira. Ainda na década de 1990, em 1996, o Ministério da Educação (MEC) institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), política educacional que reitera a necessidade de referências nacionais curriculares:

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, art. 26)³.

No ano seguinte, em 1997 o MEC edita os Parâmetros Curriculares Nacionais, primeiro esforço de orientação curricular nacional, que em seu Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, fazendo alusão à recém promulgada Lei de Diretrizes e Bases, reafirma

a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1997, p. 14).

Outro documento que faz referência a uma base comum curricular são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas por meio da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, de 13 de julho de 2010:

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas

³ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, redação original: “Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional:

- a) a Língua Portuguesa;
- b) a Matemática;
- c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena,
- d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música;
- e) a Educação Física;
- f) o Ensino Religioso. (BRASIL, 2010, art. 14)

Por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 com vigência por 10 anos, consolida o objetivo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular em 4 estratégias referentes às suas metas, são elas:

- 2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental;
- 3.2) o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum;
- 3.3) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio;
- 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, metas 2.2, 3.2, 3.3 e 7.1).

Esses documentos oficiais, que apresentam um percurso de quase 30 anos, estabelecem as condições fundamentais para o processo de elaboração da BNCC. Diante disso, em 2014, a segunda Conferência Nacional de Educação (CONAE) lançou as bases de mobilização para a produção da BNCC (Rodrigues, 2016). Em maio de 2015, 116 pessoas, entre pesquisadores vinculados a 35 universidades e professores da Educação Básica indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), de todos os estados brasileiros, foram convidadas para compor o grupo de trabalho para elaboração da BNCC (Neira; Souza Júnior, 2016).

Em junho de 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, ainda nesse mês foi publicada a Portaria Nº 592 (de 17 de junho de 2015)

que instituiu a Comissão de Especialistas com vistas à elaboração da proposta do documento (Rodrigues, 2016). O grupo de Educação Física foi composto por sete professores/pesquisadores universitários e seis professores da Educação Básica. O critério de escolha foi a participação prévia na elaboração de algum documento curricular oficial, seja em nível municipal, estadual ou federal (Impolcetto; Moreira, 2023). Em 30 de julho de 2015, foi lançado o portal da BNCC (<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>), abrindo à participação da sociedade (Rodrigues, 2016). A plataforma possibilitou o envio de sugestões e recebeu diversas contribuições de pessoas, escolas, instituições e organizações (Neira; Souza Júnior, 2016).

Os profissionais que se dedicaram à redação do documento se organizaram em grupos por área para a sistematização da proposta. Em 16 de setembro de 2015 a primeira versão da BNCC foi publicizada, sendo a consolidação de um processo democrático, permeado por debates, reuniões e seminários em que professores da Educação Básica, professores pesquisadores e a sociedade de modo geral puderam apresentaram críticas e sugestões, produzindo um documento ainda preliminar, porém, representativo da pluralidade nacional, conforme registra Neira e Souza Júnior (2016, p. 193)

A partir da leitura e discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), das pesquisas sobre os currículos estaduais e da realização de seminários em que foram apresentadas e discutidas experiências curriculares internacionais, chegou-se a um termo do texto que deveria ser produzido. Algo, até então, inexistente no país: um material abrangente o suficiente para propiciar a identificação de diferentes grupos e realidades e que pudesse orientar a elaboração de propostas curriculares (Ibidem, p. 193).

Disponível para consulta pública, de setembro de 2015 e abril de 2016, a primeira versão do documento recebeu mais de 12 milhões de contribuições (Impolcetto; Moreira, 2023) entre sugestões e análises de pessoas que se cadastraram no portal da BNCC e pareceres e posicionamentos de pesquisadores da área, de entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), de representantes das universidades, além de ter ganhado destaque em matérias e editoriais veiculados em jornais de grande circulação e entrevistas com especialistas transmitidas pela televisão (Impolcetto; Moreira, 2023; Neira; Souza Júnior, 2016). As diversas contribuições recebidas foram organizadas e categorizadas por pesquisadores da

Universidade de Brasília (UNB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) subsidiando a produção de “um texto mais robusto e epistemologicamente alicerçado” (Neira; Souza Júnior, 2016, p. 194) que foi disponibilizado como a segunda versão da BNCC em 3 de maio de 2016.

A segunda versão da BNCC também foi foco de debates, discussões e novas contribuições durante 27 Seminários Estaduais, realizados entre junho e agosto de 2016, promovidos pelo CONSED e pela UNDIME, com a participação de professores, gestores e especialistas da educação. Embora o documento estivesse longe de contemplar avanços na qualidade social da educação e ampliações na democratização da escola, sendo, por isso, alvo de importantes análises críticas (Martineli *et al.*, 2016; Moreira *et al.*, 2016; Rodrigues, 2016), seu processo de construção ainda seguia o caminho da democracia e da participação coletiva, com o envolvimento de professores da educação básica, especialistas, sociedade organizada e sociedade em geral. Essa dinâmica seria profundamente alterada na etapa seguinte da elaboração da BNCC, quando a participação social foi significativamente reduzida.

Enquanto se desenrolava o processo de discussão da segunda versão, paralelamente, no contexto nacional mais amplo, o clima político se acirrou. A direita encolerizada se articulou e tomou o poder em um golpe político-jurídico que teve início em dezembro de 2015, com afastamento da então presidenta Dilma Rousseff em maio de 2016, finalizando em 31 de agosto de 2016 com a cassação de seu mandato. O *impeachment* da presidenta altera os trilhos de toda a política brasileira e com ela a elaboração da Base. Corroboramos com a percepção de Neira (2018, p. 216) acerca das mudanças ocorridas:

Surpreendida pelo golpe político-jurídico de maio de 2016, a população brasileira tem assistido atônita à retirada de seus direitos e à marcha para um regime antidemocrático estimulado por grupos conservadores e empresariais, bem representados nas políticas educacionais em curso.

Consoante ao contexto político do país, o processo de escrita do documento curricular, que até então possuía “um caráter eminentemente democrático e horizontal”, diferente da tradição das propostas curriculares que “eventualmente emergem de forma vertical, isto é, de cima para baixo” (Souza *et al.*, 2019, p. 5), sofreu uma ruptura e assumiu características autocráticas, obstruindo a participação pública e, por conseguinte, deixando de receber contribuições possivelmente valiosas para a elaboração. Nas palavras de Garcia, Rodrigues e Tavares (2020, p. 10):

Num tempo em que os ventos de elaboração e construção da BNCC apontavam inflavam a ampla participação, o momento inspirava a comunidade acadêmica, escolar e política em torno da temática com certo consenso em prol da defesa da educação pública e gratuita, socialmente referenciada; o Brasil vive uma guinada política à direita, e todo esse processo é convertido numa tomada de decisões que praticamente desconsidera todo o trabalho, todos os sujeitos e partícipes, privilegiando a iniciativa privada e atualiza a tomada de decisões “pelo alto”, causando uma distensão entre a sociedade civil e a sociedade política, confirmando a vocação bonapartista do Estado Brasileiro, que repõe e desenvolve os padrões de dominação externa.

Indicativo dessa mudança abrupta foi a formação de outra equipe de especialistas (Impolcetto; Moreira, 2023; Neira, 2018), ao gosto do governo que se instaurou, culminando na alteração do texto da Base que passou a ser alijado, sintetizado e encaixotado na fôrma do pragmatismo. Nesses moldes, em abril de 2017, o MEC entregou a terceira versão, a versão final da BNCC, forjada em um processo que se fez democrático “apenas na ‘entrada’, mas, não na ‘saída’” (Souza *et al.*, 2019, p. 5).

Dentre as principais alterações no texto do documento, os objetivos de aprendizagem deram lugar às competências e habilidades, termos que se alinham aos ditames do mercado e estabelecem uma não tão nova concepção de educação, escancarando o viés de formação que se almeja não mais de formação humana, mas de capital humano (Freitas, 2018).

Em tempos neoliberais, a perspectiva tecnocrática fortaleceu seus fundamentos psicopedagógicos e atualizou a terminologia, deu vazão à chamada pedagogia das competências, aqui reconhecida como “neotecnicismo” (Saviani, 2008 *apud* Neira, 2018, p. 216).

Além do claro posicionamento mercadológico imbricado nos conceitos de competência e habilidade, a terceira versão da BNCC suprimiu valores que, nas versões anteriores, estavam atrelados a cada ciclo do Ensino Fundamental e contemplavam questões relacionadas a gênero, etnia e equidade social (Gandarela *et al.*, 2021; Impolcetto; Moreira, 2023; Loro; Nunes, 2021). Essas e outras mudanças trouxeram um enorme peso conceitual e epistemológico, posicionando o documento em uma visão de mundo com objetivos e valores muito bem demarcados, estabelecendo, sob o crivo do conservadorismo, uma visão empresarial para a educação nacional (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020; Freitas, 2018; Furtado; Paes Neto; Espírito Santo, 2021; Jucá; Maldonado; Barreto, 2023; Moreira *et al.*, 2016; Neira, 2018).

Por fim, sob a máscara de uma falsa democracia o “Conselho Nacional de Educação promoveu audiências regionais de difícil acesso” (Neira, 2018, p. 216) que validaram o documento permitindo sua homologação em 20 de dezembro de 2017 pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho. Garcia, Rodrigues e Tavares (2020, p. 11) analisam precisamente os contextos em que a Base foi elaborada, segundo eles

O acontecimento observado na elaboração da BNCC reflete a imagem cristalina em movimento de como as elites brasileiras confirmam o seu projeto de nação, sempre quando necessário, indo às vias de uma autocracia, convocando todo o aparato jurídico-burocrático do Estado a lhe servir como necessário for para a implementação das reformas que lhe aprouverem.

As mudanças na condução do processo de elaboração da BNCC e o desfecho autocrático de sua promulgação extrapolam o contexto documental e expandem-se para o cotidiano escolar, passando a orientar o currículo formal e, sobretudo, alterando a conformação de todo o fazer pedagógico, do processo de ensino-aprendizagem às relações sociais que se estabelecem na escola, constituindo-se na expressão de um modo específico de organizar a escola e de produzir a vida escolar. A lógica empresarial que sustenta sua construção materializa-se em uma organização específica do trabalho pedagógico, na qual competências e habilidades passam a orientar o planejamento, o ensino, a avaliação e a própria dinâmica escolar. Além de redefinir o currículo, a racionalidade pautada na responsabilização individual, no desempenho e no alcance de metas institui novas relações com o conhecimento, compreendido cada vez mais como um conjunto de aprendizagens mensuráveis e funcionalmente orientadas, e com o outro, progressivamente inserido em uma dinâmica centrada no desempenho individual, convertendo-se em expressão de relações cada vez mais competitivas entre os sujeitos que fazem a vida na escola.

Nesse movimento, abrem-se caminhos para a intensificação dos mecanismos de padronização, controle e monitoramento do trabalho pedagógico e, por consequência, para o avanço da plataformização da educação, corolário contemporâneo desse processo, favorecendo a disseminação de sistemas de ensino, plataformas digitais, materiais padronizados e tecnologias de acompanhamento do desempenho escolar.

Homologada como política curricular nacional, a BNCC passa a constituir referência obrigatória para a organização dos currículos e das práticas pedagógicas em todo o país. Nesse sentido, importa compreender como a racionalidade

empresarial, inscrita no projeto neoliberal discutido até aqui, se materializa na organização interna da BNCC. Para isso, faz-se necessário analisar seus fundamentos, sua estrutura e, em particular, as concepções que orientam o componente curricular Educação Física.

4. CAPÍTULO III: A BNCC EM ANÁLISE: FUNDAMENTOS, ESTRUTURA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo dedica-se à análise crítica da BNCC, com ênfase nos elementos que sustentam a tese central deste estudo, de que o documento, sobretudo em sua versão final, consolida a lógica da reforma empresarial na educação brasileira, orientando a escolarização em direção a um projeto de sociedade alinhado aos interesses neoliberais. Não se trata, portanto, de uma análise exaustiva do texto, mas de um recorte orientado pela identificação dos nexos que, à luz do referencial teórico adotado, permitem apreender, para além da aparência do documento, as determinações históricas e sociais que o constituem.

4.1. BASES CONCEITUAIS DA BNCC

O texto da Base Nacional Comum Curricular, já em sua introdução, explicita suas características e intencionalidades ao se apresentar como um documento de caráter normativo:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7).

Nesse sentido, a BNCC se constitui como política balizadora das práticas pedagógicas da Educação Básica em todo o país, delimitando, de forma relativamente precisa, o que deve ser ensinado e aprendido. Trata-se de uma política curricular que se impõe como referência obrigatória para a organização do trabalho pedagógico, delimitando o que deve ser ensinado e aprendido.

De acordo com o texto, as aprendizagens essenciais da educação básica, visam “assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8, grifo dos autores), logo, sintetizam os objetivos da Educação Básica em nosso país. Já nesse início, se insere o termo competências definindo-o como eixo estruturante da base orientadora. A BNCC define competência

como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Uma das estratégias mobilizadas pelo documento para conferir maior legitimidade à política educacional das competências consiste na inserção, no texto das competências gerais, de elementos conceituais oriundos de teorias educacionais progressistas que vêm permeando o debate pedagógico brasileiro nas últimas décadas. Essa incorporação se opera por meio de uma forma de escrita bastante característica do campo educacional, ou seja, mobiliza termos e formulações do repertório crítico sem, contudo, explicitar suas filiações teóricas ou comprometer-se com sua fundamentação:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9).

Como se pode perceber, o texto das competências adota diversas terminologias advindas das teorias críticas da educação, como: "conhecimentos historicamente construídos", "sociedade justa, democrática e inclusiva", "análise crítica", "manifestações artísticas e culturais", "forma crítica, significativa, reflexiva e ética", "práticas sociais", "protagonismo", "diversidade de saberes", "consciência crítica" entre outros. A elaboração também incorpora conceitos oriundos das manifestações identitárias e dos movimentos de defesa dos direitos humanos, tais como: "direitos humanos", "posicionamento ético", "diversidade humana", "empatia", "diálogo", "respeito ao outro", "valorização da diversidade", "grupos sociais", "identidades", "sem preconceitos", "agir pessoal e coletivamente". Estas dentre outras terminologias utilizadas, remetem-se a conceitos diversos no campo educacional, principalmente das teorias pedagógicas mais humanistas.

No entanto, não se apresenta no texto uma fundamentação teórica consistente que justifique suas escolhas pedagógicas, nem mesmo uma definição mais consistente das competências gerais. Assim, o que se apresenta é uma composição pedagógica marcada pelo ecletismo teórico e pela ausência de aprofundamento conceitual. Embora ele mobilize conceitos oriundos de diversas tendências pedagógicas, tais conceitos aparecem de maneira fragmentada e superficial, sem que o documento se comprometa com nenhuma fundamentação teórica de forma consistente. O resultado é o que propomos denominar de uma *teoria de superfície*, ou, em termos bem coloquiais, uma *pedagogia em cima do muro*, ou seja, um conjunto de referências (ocultas, pois não são explicitadas) que coexistem de modo eclético, mas que, ao serem desprovidas de aprofundamento, perdem sua potência explicativa e transformadora.

O documento se aproxima de questões relativas à crítica social e à mediação mais ampla da educação na sociedade, mas recua antes de aprofundar essa perspectiva. A criticidade é enunciada, mas não desenvolvida, os conceitos são citados, mas não problematizados. Por isso, concepção pedagógica *em cima do muro*, pois trata-se de um documento que oscila entre posições sem firmar compromisso com nenhuma delas.

No entanto, a intencionalidade subjacente ao documento, não permanece oculta, ela se manifesta com nitidez na defesa da pedagogia das competências como fundamentos pedagógicos do texto. Assim, na seção “Os fundamentos pedagógicos da BNCC: Foco no desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 13) fica escancarada qual de fato é a orientação teórico-metodológica do documento. A opção por esses termos demarca uma opção conceitual e a direção político-pedagógica que sustenta toda a Base. Nesse tópico específico, a BNCC explicita sua vinculação aos organismos internacionais e às demandas do mercado global, revelando a concepção de educação como serviço voltado ao atendimento de mecanismos externos de regulação. A ênfase em competências e habilidades mensuráveis, aliada à lógica da padronização e das avaliações externas, evidencia a intenção de subordinar o direito à educação às necessidades do capital:

[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13).

Essa vinculação posiciona a BNCC no escopo de um movimento de padronização curricular em escala global, articulado a sistemas de avaliação comparativa e à lógica da performatividade educacional (Beltrão; Taffarel, 2018; Freitas, 2012, 2018; Libâneo, 2012). Como consequência dessa vinculação, também fica consolidada a intenção prescritiva do documento:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Essas determinações indicam não apenas o que ensinar, mas como organizar o ensino. O destaque ao que os alunos devem “saber” e, sobretudo, ao que devem “saber fazer” reforça uma concepção pragmática do conhecimento, centrada em sua aplicabilidade imediata. Cabe ressaltar que a adoção dos termos “competências” e “habilidades” se consolida na terceira versão do documento em substituição aos

“objetivos de aprendizagem”, ainda presentes na segunda versão, sob contextos golpistas já elucidados no capítulo anterior. Pela lógica das competências e habilidades, a BNCC retira o sentido do ato educativo da formação omnilateral em prol da adaptação funcional.

Nesse contexto, o currículo se converte em um manual de performatividade, no qual aprender é sinônimo de cumprir tarefas e atingir indicadores mensuráveis em avaliações objetivas e padronizadas (Freitas, 2012, 2018). Essa concepção fragmenta o processo educativo, reduzindo o conhecimento à sua utilidade imediata, dificultando, assim, que o aluno compreenda as mediações históricas e sociais que estruturam o mundo. A orientação curricular advinda da BNCC projeta um tipo de indivíduo individualista, competitivo e subordinado à lógica do capital, cuja formação se dá em detrimento da compreensão crítica da realidade. O sujeito idealizado pela Base é autônomo, empreendedor e flexível, o trabalhador neoliberal descrito por Frigotto (2003), ajustado às exigências do mercado e destituído de consciência histórica.

Da mesma forma, embora o documento traga referências à “igualdade, diversidade e equidade”, tais referências carecem de fundamentação conceitual e de propostas curriculares capazes de operacionalizá-las. A equidade, na lógica do documento, reduz-se à oferta das mesmas oportunidades formais para todos, ou “igualdade educacional”.

a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (BRASIL, 2018, p. 15).

Todavia, desconsidera as desigualdades estruturais que condicionam o acesso e o aproveitamento educacional. Adicionalmente, ao mesmo tempo em que afirma esse compromisso com a “igualdade educacional” ancorada no reconhecimento das singularidades, o movimento de escrita do documento não permite omitir suas contradições, conforme denuncia Cássio (2018 *apud* Gandarela *et al.*, 2021, p. 128):

a terceira versão, que está em vigor, sofreu algumas alterações sem consulta pública, havendo a exclusão de temas como raça, gênero e sexualidade, sendo que tais mudanças ocorreram em meio a um contexto de grande turbulência no contexto político, considerando o processo de impeachment de 2016, o qual traz ao poder um grupo político de ideais conservadores.

Mais uma vez, fica clara a fragilidade do posicionamento presente no documento, que mantém os discursos sempre na superfície, agregando termos ecléticos, sem, contudo, adotar um direcionamento teórico consistente. Antes, como

nessa questão específica, atribui às redes de ensino e às escolas a responsabilidade pela definição das formas de efetivação de suas proposições, eximindo-se de pormenorizar as formas de fazê-lo (o como). Sob a justificativa do reconhecimento da diversidade, acaba por transferir a outras instâncias a tarefa de promover a equidade:

os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 15).

A formulação, entretanto, permanece no plano geral, sem explicitar as determinações sociais das diferenças às quais se refere. É justamente nesse ponto que a comparação entre as diferentes versões da Base permite evidenciar o esvaziamento dessa discussão. Em relação à segunda versão da Base, Rodrigues, Tavares e Garcia (2019) identificam, na terceira versão, um recuo na abordagem das diferenças presentes na sociedade. Os autores destacam, entre essas mudanças,

a omissão referente à preocupação com a diversidade, a questão de gênero, a etnia e a classe. Enquanto a versão da BNCC-II afirmava o compromisso na construção do sujeito, reconhecedora das diferenças presentes na sociedade, a BNCC-III faz mera alusão aos princípios éticos, políticos e estéticos, sem uma explicação contundente. Além disso, existe a amputação dos antigos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OAD), os quais favoreciam o reconhecimento das diferenças (Rodrigues; Tavares; Garcia, 2019, p. 202).

Dessa forma, embora a BNCC apresente terminologias que aparentam dialogar com uma abertura às pedagogias críticas, de fato, elas não trazem consigo o peso e o fundamento de seus conceitos. O que se percebe é a incorporação de discursos humanizadores em um ecletismo intencional que, em última instância, parece buscar iludir os educadores, operando como uma forma de manipulação velada para promover a aceitação do documento de maneira mais consensual. E assim, fica notório que o que, à primeira vista, se apresenta como uma *pedagogia em cima do muro*, na verdade, posiciona-se de forma muito bem definida, o que se anuncia de maneira muito clara na opção por vincular seus fundamentos pedagógicos ao desenvolvimento de competências, aliada à definição de aprendizagens essenciais e, por consequência, aos processos de padronização.

Esse fato tem chamado a atenção de diversos autores, que reforçam a tese defendida neste trabalho de que a BNCC expressa uma reconfiguração da educação segundo os princípios da racionalidade neoliberal, como eficiência, competitividade, produtividade e responsabilização individual (Beltrão; Taffarel, 2018; Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020; Freitas, 2018; Garcia; Rodrigues; Tavares, 2020; Moreira *et al.*, 2016;

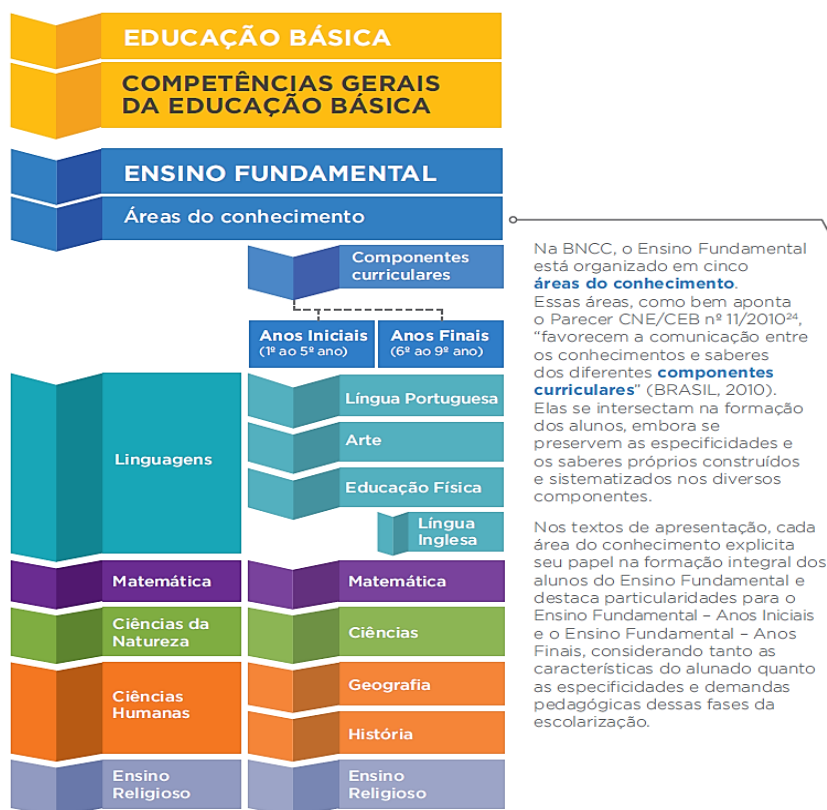
Neira, 2018; Novaes; Triani; Telles, 2020). Assim, apesar do verniz de criticidade e do discurso de respeito à diversidade, tais princípios não dialogam com as epistemologias que fundamentam o pensamento histórico-crítico, tampouco encontram ressonância nas lutas por igualdade e equidade, muito menos em uma concepção substantiva de diversidade.

4.2. ESTRUTURA DA BNCC

No Ensino Fundamental, a BNCC organiza-se de forma hierarquizada, partindo das Competências Gerais, que sintetizam os objetivos formativos projetados para toda a educação básica. A partir desse nível mais amplo, os componentes curriculares distribuem-se em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, conforme ilustra a Figura 1. Cada área é orientada por um conjunto de “competências específicas de área” e, nos casos em que abriga mais de um componente curricular, como em Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa) e em Ciências Humanas (Geografia e História), desdobra-se ainda em “competências específicas do componente”, como representado na Figura 2.

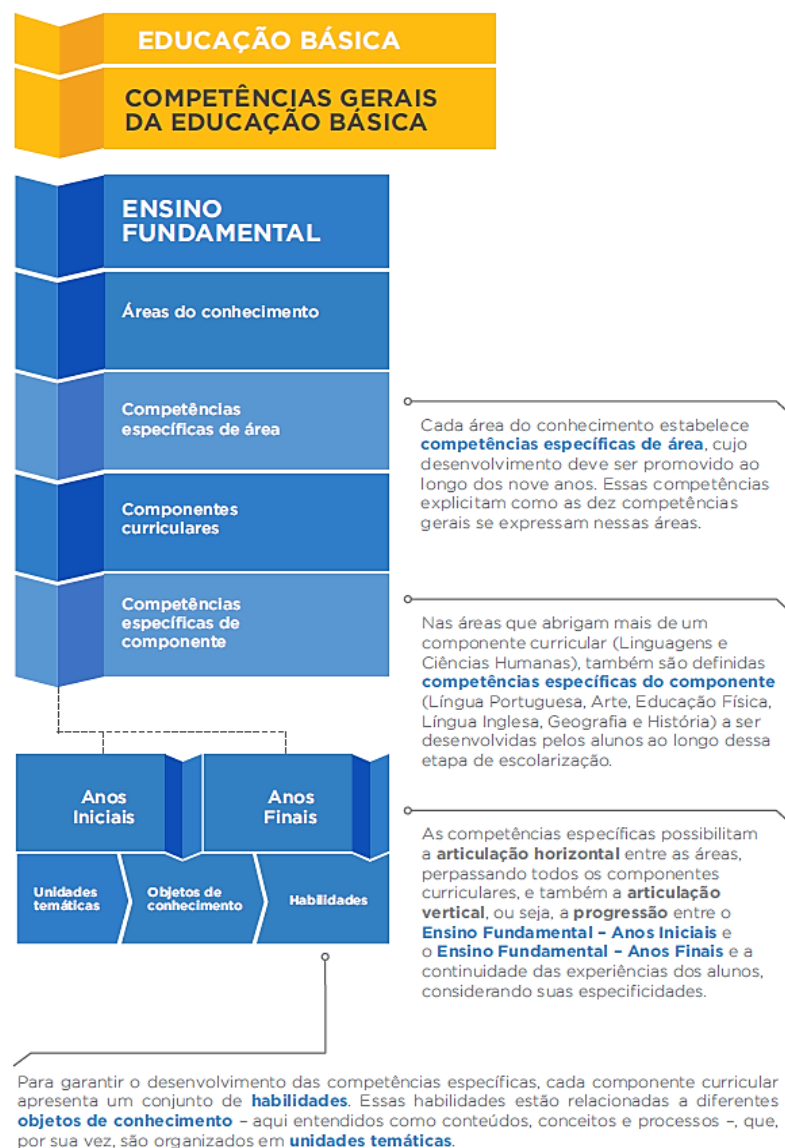
As competências específicas, por sua vez, buscam se efetivar por meio das unidades temáticas, objetos de conhecimento (denominação que substitui o termo conteúdo) e habilidades. Trata-se de uma organização que reafirma a centralidade das competências como eixo estruturante do currículo e nas habilidades como estratégias de garantir a consecução dos objetivos pretendidos.

Figura 1: Estrutura da BNCC: Áreas do conhecimento



Fonte: BRASIL (2018, p. 27)

Figura 2: Estrutura da BNCC: Competências gerais e específicas da BNCC



Fonte: BRASIL (2018, p. 28)

4.3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC

A Educação Física está inserida na BNCC na área de Linguagens. Essa inserção orienta sua compreensão a partir de uma perspectiva que enfatiza a dimensão simbólica e comunicativa das práticas corporais. Contudo, assim como ocorre na fundamentação pedagógica geral do documento, o texto específico da Educação Física também é marcado por um ecleticismo conceitual que incorpora terminologias das orientações pedagógicas mais críticas (como a crítico-superadora).

Ao apresentar o componente curricular Educação Física, a BNCC ensaia reconhecer as "práticas corporais" como expressões da cultura e da história ao afirmar que

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (BRASIL, 2018, p. 213).

À primeira vista, tal formulação parece alinhar-se a uma perspectiva crítica, aproximando-se, inclusive com o conceito de cultura corporal, introduzido na área pela pedagogia crítico-superadora, o documento inclusive demarca que “o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura” (BRASIL, 2018, p. 213). Todavia, ao longo do documento, essa compreensão mostra-se progressivamente esvaziada de historicidade e densidade crítica, na medida em que as práticas corporais são reconfiguradas como conteúdos operacionalizáveis, passíveis de mensuração e apartados das condições materiais e sociais de sua produção. O que se anuncia como reconhecimento da cultura corporal converte-se, no documento, em fragmentação e tecnificação do conhecimento a favor da racionalidade neoliberal.

Em outros trechos do texto, também se apresenta a ilusão da intencionalidade crítica, como no trecho a seguir em que o texto afirma que

a vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2018, p. 214).

Contudo, tal problematização permanece circunscrita ao plano da diversidade cultural e dos sentidos simbólicos, limitando-se a uma abordagem que, embora relevante, não alcança as determinações materiais que produzem historicamente essas práticas. Observa-se, na verdade, uma aproximação (em nossa percepção, forçada) ao campo da linguagem, em que a Educação Física foi alocada, sem, contudo, uma fundamentação consistente para tal.

As práticas corporais são apresentadas como um conjunto de “textos culturais passíveis de leitura e produção” (Brasil, 2018, p. 214), formulação que reduz a compreensão dessas práticas ao campo semiótico, enfatizando sua dimensão interpretativa. Quando se privilegia a leitura e a produção de significados, ocorre a simplificação da complexidade das práticas corporais à sua dimensão meramente simbólica, reforçando a tentativa de enquadramento da Educação Física na área de Linguagens.

No entanto, mesmo autores que se aproximam epistemologicamente dessa área, como Oliveira e colaboradores (que se apoiam na pedagogia dos multiletramentos), identificam fragilidades nessa justificativa. Segundo os autores, a BNCC “carece de uma definição mais sólida a fim de justificar o pertencimento da Educação Física escolar na área de linguagem” (Oliveira *et al.*, 2021, p. 2). Além disso, afirmam que “a presença das linguagens nas habilidades propostas pela BNCC [...] é insatisfatória, diante dos horizontes de possibilidades [...] que uma concepção de linguagem com sólida fundamentação teórica pode viabilizar” (Oliveira *et al.*, 2021, p. 10).

Mauro Betti, que também dialoga com o campo da linguagem, reforça essa crítica ao apontar a ausência de fundamentação consistente, destacando que “continuam ausentes boas e fundamentadas justificativas para explicar por que EF é ‘Linguagem’” (Betti, 2017, p. 1). O autor chama atenção, ainda, para o fato de que tal vinculação exigiria um aprofundamento em referenciais da semiótica, área pouco explorada na Educação Física, além de problematizar a influência de matrizes teóricas que não necessariamente dão conta da especificidade da linguagem corporal.

Por outra perspectiva, ancorada em um referencial materialista histórico-dialético, Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020) divergem frontalmente da vinculação da Educação Física ao campo das Linguagens, defendendo que, antes,

a categoria central para compreender as atividades humanas – em geral e aquelas ligadas ao campo da educação física em específico, é o trabalho e não a linguagem. O trabalho, como já exposto por Marx, é, em última análise, o mediador das relações sociais, pois as demais atividades têm suas gêneses ligadas ao trabalho, ou seja, são desdobramentos históricos dessa atividade vital (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020, p. 670).

Nessa direção, ao tratar o objeto da Educação Física como linguagem, e não como trabalho/cultura corporal, “oferece-se uma abordagem distorcida dos fenômenos da cultura (corporal), que por sua vez dificulta a apropriação das diversas e diferentes determinações que constituem e explicam esses fenômenos” (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020, p. 671). Assim, a aproximação à área de Linguagens, seja por opção ou pela falta dela, na forma como foi realizada no documento, induz à consolidação de currículos que abordam os elementos da cultura corporal em sua superfície, promovendo o distanciamento da totalidade desses objetos. Tais abordagens tendem a tratá-los de forma descontextualizada, apartada de suas determinações mais profundas, desconsiderando seus nexos com a produção da vida

social como um todo, como se se produzissem de forma espontânea, desconectados da história e dos meios de vida do homem no mundo.

Essa avaliação reforça o caráter conformador presente na proposta, interpretação que converge com as ilações de Monteiro e Magalhães (2023, p. 13), ao concluírem que

as concepções político-pedagógicas fundamentadoras do documento colaboram para um esvaziamento histórico e para a manutenção e perpetuação de uma sociedade desigual, dividida em classes, sendo a continuação de um processo iniciado na década de 1990, integrante das políticas neoliberais e pós-modernas.

Corroborando com essa perspectiva, Martineli *et al.* (2016, p. 81) já alertavam para essa concepção desde a publicação da primeira versão. Segundo os autores, a “valorização da subjetividade apresentada no documento, desprovida da objetividade”, compreendida como “síntese das múltiplas determinações” no processo de ensino-aprendizagem, tende a reforçar uma Educação Física centrada no indivíduo, nos sentidos e significados que ele atribui ao conhecimento, bem como em suas emoções e escolhas. A autora ainda aprofunda sua análise:

A predominância desta concepção fenomenológica/sociológica pode ser explicada a partir da análise do contexto histórico e político e da proliferação da ideologia neoliberal e se expressa no âmbito da produção científica, convergente com essa ideologia, seus princípios e orientações. Desse contexto emergiu, disseminou e ganhou força a compreensão da educação física centrada no sujeito e na subjetividade humana, como a concepção apresentada na BNCC (Martineli *et al.*, 2016, p. 81).

A ênfase na dimensão semiótica e simbólica da Educação Física não se apresenta como uma escolha neutra. A BNCC se apropria desses discursos agregando-os em uma camada superficial que incorpora elementos do discurso crítico-progressista, conferindo ao documento uma aparência de contemporaneidade e abertura teórica, mas que, em sua essência, organiza-se segundo uma lógica neoliberal. Trata-se, portanto, de meios que se articulam a uma finalidade mais ampla, a consolidação de princípios do neoliberalismo e sua lógica privatizante na sociedade e nos indivíduos em formação. Essa mesma percepção foi pontuada por Betti (2017, p. 1):

Não tenho dúvida que a principal finalidade política da BNCC, nos termos em que foi configurada, é definir uma “métrica” para a avaliação (quantitativa) em larga escala que facilite a terceirização das escolas públicas e alimente o mercado de assessoria pedagógica, cujos interessados já estão a postos, sem dúvida (será que na Educação Física também?).

A simplificação dos conteúdos, o tratamento genérico, a aparência crítica desprovida de história e criticidade (apenas verniz de criticidade), torna os conhecimentos da Educação Física mais superficiais, facilitando sua subordinação à lógica neoliberal, tornando-se apropriados à padronização e consequente incorporação aos testes e mensurações em larga escala, e, por consequência, a instauração de uma lógica de competição e concorrência. Ou seja, a lógica neoliberal manifesta-se sobretudo na forma do documento, na sua estrutura orientada para a padronização, para a fragmentação dos saberes em habilidades e competências operacionais e desarticuladas, com vistas às inúmeras avaliações externas, mais do que em seus conteúdos propriamente ditos. Embora esses últimos cumpram funções determinantes no processo.

Os conteúdos da Educação Física são distribuídos em seis unidades temáticas ao longo do Ensino Fundamental: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. O texto da Base afirma que tal categorização “não tem pretensões de universalidade”, constituindo-se como “um entendimento possível, entre outros” (BRASIL, 2018, p. 214). No entanto, essa ressalva não elimina o fato de que a própria organização proposta tende a produzir determinados enquadramentos do conhecimento, delimitando formas específicas de compreensão da cultura corporal, subsidiando as avaliações padronizadas e materiais didáticos, estabelecendo, assim, aquilo que de fato será abordado no cotidiano escolar.

A unidade temática Brincadeiras e jogos contempla atividades marcadas pela criação e recriação de regras, pela dimensão lúdica e pelo caráter culturalmente situado dessas práticas. O documento enfatiza que tais manifestações “não possuem um conjunto estável de regras” e são constantemente recriadas pelos grupos sociais (BRASIL, 2018, p. 214). Ao mesmo tempo, há uma preocupação em afirmar que, na BNCC, o jogo não deve ser reduzido a um mero recurso didático, mas tomado como objeto de conhecimento em si.

De acordo com o documento, “não é raro que, no campo educacional, jogos e brincadeiras sejam inventados com o objetivo de provocar interações sociais específicas [...] ou para fixar determinados conhecimentos. O jogo, nesse sentido, é entendido como meio para se aprender outra coisa [...] concepção não adotada na organização dos conhecimentos de Educação Física na BNCC.” (Brasil, 2018, p. 214 - 215). Embora o documento reivindique o valor intrínseco do brincar, a prática cotidiana ainda enfrenta a pressão por produtividade acadêmica, muitas vezes

reduzindo o jogo a um mero recurso lúdico-didático, esvaziando sua densidade cultural, histórica e potencialidade crítica.

Na unidade Esportes, o documento reúne “tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas” (BRASIL, 2018, p. 215), destacando o esporte como prática orientada pela comparação de desempenhos e regulada por regras formais. Contudo, ressalta que tais características “não possuem um único sentido ou somente um significado”, abrindo espaço para sua recriação em diferentes contextos. A adoção de uma classificação baseada na “lógica interna” das modalidades, organizada em categorias como marca, precisão, invasão e combate, evidencia uma tentativa de sistematização.

Esse modelo possibilita a distribuição das modalidades esportivas em categorias, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas (BRASIL, 2018, p. 215).

No entanto, ao privilegiar critérios de ordem motriz e funcional, essa organização pode contribuir para um tratamento mais técnico-operacional dos conteúdos. Embora o documento defenda que o esporte é passível de recriação, a força da instituição esportiva e sua presença midiática frequentemente impõem às aulas um modelo de exclusão e foco na performance técnica. Não pontuar essa realidade autoriza sua continuidade esvaziada de interpretação.

A categorização taxonômica das práticas (esportes de invasão, de marca, de precisão, entre outros) fragmenta o fenômeno esportivo e o apresenta como conjunto de competências a serem adquiridas. Perde-se sua historicidade, suas vinculações com processos de industrialização, espetacularização e mercantilização. O esporte, enquanto produção cultural atravessada por relações de classe, é reconfigurado como objeto técnico e funcional.

Nessa direção, Furtado, Paes Neto e Espírito Santo (2021, p. 218) afirmam que “a BNCC enfatiza o praticismo, sobretudo ao abordar objetos de conhecimento que valorizam o movimento humano em uma perspectiva orientada pela racionalidade técnica e instrumental de corpo e movimento”. Tal ênfase contribui para o esvaziamento crítico dos conteúdos, reforçando uma abordagem instrumentalizada da corporeidade. As práticas corporais passam a ser apresentadas como conteúdos neutros, dissociados das relações sociais que lhes conferem forma e significado. A corporeidade é escolarizada sob a forma de prescrição, não como mediação crítica da realidade.

A unidade temática Ginásticas agrega práticas bastante diversas, organizadas em três grandes grupos: ginástica geral, de condicionamento físico e de conscientização corporal. A ginástica geral é apresentada como aquela que tem como centralidade as “possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade” (BRASIL, 2018, p. 217). As ginásticas de condicionamento físico são aquelas orientadas “à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal” (BRASIL, 2018, p. 217). Já as práticas de conscientização corporal enfatizam movimentos suaves e a percepção do próprio corpo. Mais uma vez se evidencia a concepção compartimentada explicitando diferentes sentidos atribuídos à ginástica, observa-se uma coexistência de perspectivas que vão desde a expressividade até a funcionalidade corporal.

No caso da unidade Danças, o foco recai sobre práticas corporais caracterizadas por “movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas” (BRASIL, 2018, p. 218), muitas vezes articulados a coreografias e vinculados a contextos culturais específicos. O documento reconhece que essas práticas se constituem historicamente e possuem codificações próprias, o que aponta para sua dimensão cultural. Ainda assim, o tratamento tende a enfatizar os elementos formais (ritmo, gestos, coreografia), o que pode favorecer abordagens mais descritivas, em detrimento da análise das condições históricas de produção dessas manifestações.

A unidade Lutas é definida a partir das disputas corporais nas quais os sujeitos mobilizam técnicas e estratégias para “imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente” (BRASIL, 2018, p. 218). O documento amplia o escopo ao incluir tanto lutas do contexto comunitário quanto práticas de diferentes países, reconhecendo sua diversidade cultural.

Por fim, a unidade temática Práticas corporais de aventura aborda experiências marcadas pela imprevisibilidade, pelo risco controlado e pela interação com ambientes desafiadores. A distinção entre práticas realizadas na natureza e em contextos urbanos evidencia a centralidade do ambiente na definição dessas atividades. Embora o documento reconheça diferentes denominações e classificações possíveis, a ênfase na dimensão da experiência, do risco e da vertigem tende a reforçar uma abordagem centrada na vivência imediata, o que pode limitar a problematização das condições sociais que possibilitam (ou restringem) o acesso a essas práticas.

De modo geral, a apresentação das seis unidades temáticas revela um esforço de organizar e sistematizar o campo da Educação Física escolar, reconhecendo a diversidade das práticas corporais. Contudo, a forma como essas unidades são estruturadas e descritas sugere a predominância de uma abordagem que privilegia aspectos operacionais, experienciados e descritivos dos conteúdos, mantendo em segundo plano a análise de suas determinações históricas, sociais e culturais mais amplas. Como afirmam Martineli *et al.* (2016, p. 79),

nos princípios políticos da Base, a oportunidade e a informação, a leitura crítica dos conteúdos e a centralidade do trabalho são limitadas, pois estão fundamentadas nos interesses da classe dominante e alicerçadas na venda e na compra da força de trabalho.

As unidades temáticas se distribuem ao longo dos anos do Ensino Fundamental dividindo-se em “Objetos de conhecimento” conforme Figuras 3 e 4. Cada Objeto de conhecimento é pormenorizado por meio das habilidades.

Ao todo, o documento traz para a Educação Física, 69 habilidades, sendo 27 habilidades nos Anos Iniciais e 42 habilidades nos anos finais. As habilidades se apresentam no formato de objetivo de aprendizagem, sendo sempre iniciadas por um verbo que delimita o que se pretende que seja proporcionado ao estudante. Cada habilidade é representada por um código alfanumérico composto pela aglutinação da etapa de ensino, do(s) ano(s) escolar (es), código do componente curricular e número sequencial da habilidade para o ano ou bloco de anos, conforme Figura 5.

Figura 3: Distribuição das unidades temáticas – Anos Iniciais

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

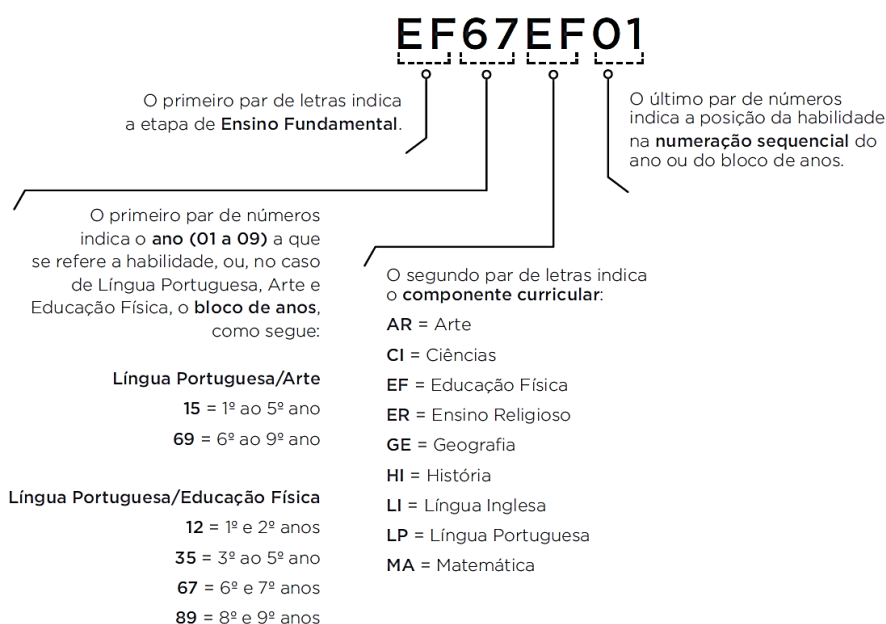
Fonte: BRASIL (2018, p. 225)

Figura 4: Distribuição das unidades temáticas – Anos Finais

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: BRASIL (2018, p. 231)

Figura 5: Codificação alfanumérica das habilidades na BNCC



Fonte: BRASIL (2018, p. 26)

Quadro 1: Habilidades por ano escolar		
Anos escolares	Habilidades (códigos)	Nº habilidades
1º e 2º anos	(EF12EF01 → EF12EF12)	12 habilidades
3º ao 5º ano	(EF35EF01 → EF35EF15)	15 habilidades
6º e 7º anos	(EF67EF01 → EF67EF21)	21 habilidades
8º e 9º anos	(EF89EF01 → EF89EF21)	21 habilidades

Fonte: Elaboração própria, a partir da análise das habilidades da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular - Ensino Fundamental (BRASIL, 2018) .

O texto de cada uma das habilidades inicia com um verbo, caracterizando como os objetivos de ensino. Conforme Libâneo (2006), os objetivos de ensino devem explicitar as ações que se espera que os alunos realizem, indicando operações cognitivas e modos de apropriação do conhecimento. Nesse sentido, a formulação dos objetivos não se reduz a um aspecto formal, pois ao expressar tais ações, necessariamente mediadas por verbos, delimita-se o tipo de atividade intelectual privilegiada no processo de ensino. Desta forma, de acordo com o autor é possível diferenciar “[...]os objetivos se referem a operações mentais simples (definir, listar, identificar, reconhecer, usar, aplicar, reproduzir e operações mentais mais complexas (comparar, relacionar, analisar, justificar, diferenciar etc.)” (Libâneo, 2006, p. 237).

Mauro Betti (2017, p. 1) realizou uma análise dos verbos presentes nas habilidades prescritas para a Educação Física nos Anos Iniciais, identificando maior

frequência dos verbos “experimentalizar (n=10), identificar (n=10) e fruir (n=9)”. De forma semelhante, neste trabalho procedemos à identificação da frequência dos verbos em cada uma das habilidades, contudo, adotamos como critério considerar apenas os verbos iniciais, por compreendermos que estes expressam a ação principal a ser desenvolvida, delimitando o núcleo da atividade proposta. Dessa forma, os demais verbos presentes no enunciado são compreendidos como desdobramentos ou qualificações dessa ação inicial, subordinando-se a ela e reforçando o caráter prescritivo da habilidade, na medida em que orientam de forma mais direta o fazer pedagógico. O resultado desse levantamento está expresso na Tabela 1.

Tabela 2: Frequência de verbos nas habilidades da BNCC

VERBO	1º - 2º ANOS	3º - 5º ANOS	ANOS INICIAIS TOTAL	6º - 7º ANOS	8º - 9º ANOS	ANOS FINAIS TOTAL	TOTAL GERAL
Experimentalizar	4	5	9	6	6	12	21
Identificar	1	2	3	4	5	9	12
Planejar	2	3	5	3	2	5	10
Discutir	1	0	1	0	3	3	4
Diferenciar	0	1	1	2	0	2	3
Problematizar	0	0	0	1	1	2	2
Praticar	0	0	0	1	1	2	2
Formular	0	1	1	0	1	1	2
Descrever	1	1	2	0	0	0	2
Analisar	0	0	0	1	1	2	2
Recriar	0	1	1	0	0	0	1
Colaborar	1	0	1	0	0	0	1
Verificar	0	0	0	0	1	1	1
Comparar	0	1	1	0	0	0	1
Propor	0	0	0	1	0	1	1
Participar	1	0	1	0	0	0	1
Construir	0	0	0	1	0	1	1
Executar	0	0	0	1	0	1	1
Explicar	1	0	1	0	0	0	1
Total de habilidades	12	15	27	21	21	42	69

Fonte: Elaboração própria, a partir da análise das habilidades da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular - Ensino Fundamental (BRASIL, 2018) .

Como podemos perceber, a distribuição dos verbos evidencia, de forma bastante expressiva, a orientação pedagógica que perpassa o documento. A predominância do verbo “experimentalizar” (21 ocorrências), seguida por “identificar” (12)

e “planejar” (10), indica uma lógica de organização do conhecimento que privilegia a vivência imediata, a apreensão descritiva e a operacionalização de ações, em detrimento de processos mais sistemáticos de elaboração teórica.

Nesse sentido, chama atenção que o verbo “experimentar” se mantenha como eixo estruturante em todas as etapas do Ensino Fundamental, inclusive nos anos finais, nos quais se poderia esperar uma progressão mais consistente em direção a operações intelectuais mais complexas. Ainda que haja um crescimento relativo de verbos como “identificar”, “discutir” e, em menor medida, “analisar”, esses permanecem quantitativamente à margem, não configurando uma inflexão qualitativa na lógica do tratamento do conhecimento. Essa predominância sugere a permanência de uma ênfase na experiência enquanto ponto de chegada, e não como mediação inicial a ser superada no processo de apropriação dos conteúdos.

Além disso, a baixa incidência de verbos que remetem a operações de maior densidade teórica, como “analisar” (2), “problematizar” (2) e “formular” (2), indica uma fragilidade na proposição de práticas pedagógicas orientadas à compreensão das determinações mais amplas dos objetos da cultura corporal. Quando aparecem, esses verbos ocupam um lugar secundarizado no conjunto das habilidades, o que reforça a hipótese de que a BNCC tende a circunscrever o trabalho pedagógico a níveis mais imediatos e funcionais do conhecimento, mais superficiais, limitando as possibilidades de desenvolvimento do pensamento teórico.

Em um contexto em que há o predomínio de uma racionalidade pedagógica orientada por competências, o foco recai sobre aquilo que o estudante é capaz de fazer em situações específicas, frequentemente desvinculadas de uma compreensão mais ampla das relações sociais e históricas que constituem os conteúdos. Nesse ínterim, verbos como “planejar”, “praticar”, “executar” e “verificar” reforçam uma dimensão instrumental do processo educativo, alinhando-se a uma perspectiva que tende a valorizar a adaptação e a resolução de problemas imediatos, em detrimento da formação omnilateral.

Adicionalmente, a própria distribuição dos verbos ao longo das etapas revela uma certa manutenção de abordagem, com variações quantitativas, mas sem uma ruptura qualitativa significativa. Isso pode ser compreendido como expressão de um modelo curricular que, ao enfatizar a progressão por habilidades, acaba por reiterar uma lógica cumulativa e fragmentada, na qual o avanço escolar não necessariamente

corresponde a um aprofundamento teórico dos conteúdos, mas à ampliação de repertórios de ação.

As sínteses aqui apresentadas demonstram como a BNCC reforça a fragmentação do conhecimento ao decompor o currículo em dezenas de habilidades apresentadas de maneira linear e descontextualizada. Cada habilidade converte-se em uma unidade de aprendizagem a ser cumprida, rompendo com a totalidade do processo formativo e dificultando a progressão conceitual entre as diferentes etapas da escolarização. Essa estrutura expressa uma compreensão atemporal dos conteúdos, negando a historicidade dos saberes e das práticas sociais.

Assim, a organização do currículo em competências e habilidades não constitui uma mera escolha de natureza organizacional, mas integra uma racionalidade mais ampla que, conforme demonstra Freitas (2018), estrutura a BNCC a partir da padronização, da metrificação, da meritocracia e da responsabilização, operando, sorrateiramente, em prol da conformação das subjetividades à lógica privatizante e naturalizando a competição e o mérito/fracasso "individual", conforme sintetizam Novaes, Triani e Telles (2020, p. 82):

No texto da Educação Física (...)há a adoção de uma linguagem típica das reformas curriculares neoliberais – racional científica e mercadológica –, mas que também se configura em um modelo pedagógico de fabricação de subjetividades cosmopolitas inseridas na lógica do consumo.

Nesse sentido, o documento e seus desdobramentos para a educação operam como artimanhas de perpetuação do modelo social vigente, por meio de um mecanismo que Mészáros (2008) denomina "*internalização*". Segundo o autor, esse processo, que se manifesta de forma mais explícita ou velada nas diversas instâncias da sociedade, especialmente nas educativas, formais ou informais, tem por objetivo

assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de "internalização" pelos indivíduos (...) da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas "adequadas" e as formas de conduta "certas", mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno (Mészáros, 2008, p. 44)."

Corroboram com essa percepção Novaes, Triani e Telles (2020), para os quais a BNCC favorece a "fabricação de subjetividades que correspondem à lógica de empresariamento de si" (p. 82) deixando claro que os norteamentos presentes no documento estão vinculadas a determinados projetos de formação humana.

Essa racionalidade se efetiva na ausência de um esforço sistemático de problematização das determinações sociais e históricas que engendram as manifestações da cultura corporal e no posicionamento de funcionalidade que esse campo do saber assume ao longo do documento. Os conteúdos, nesse sentido, assumem papel secundário, tornando-se funcionais a essa lógica curricular na medida em que permanecem suficientemente superficiais para, simultaneamente, obstruir o desenvolvimento da criticidade e servir de matéria-prima para avaliações objetivas em larga escala, instrumentos a serviço da comparabilidade, da meritocracia e dos mecanismos de responsabilização e punição dos indivíduos (Freitas, 2018). A BNCC, nesse sentido, configura a educação como uma linha de produção, na qual o professor deixa de ser um sujeito pensante e propositivo para tornar-se um executor de tarefas predefinidas.

O tratamento que a Base confere ao currículo expressa uma concepção burocrático tecnicista de ensino, em que o processo educativo se converte em um mecanismo de controle e mensuração (Sacristán, 2000). Ocorre a simplificação do ensino à dimensão da execução de tarefas predefinidas, eliminando o aprofundamento da dimensão crítica e reflexiva do saber, produzindo o que se pode chamar de descontinuísmo pedagógico: rupturas entre etapas, ausência de coerência entre os níveis de ensino e desconexão entre o conhecimento escolar e a realidade concreta dos sujeitos.

Para Sacristán (2000), esse tipo de prescrição curricular é característica de contextos em que a política educacional se torna instrumento de regulação e padronização, enfraquecendo a autonomia docente e empobrecendo o sentido do trabalho pedagógico. O autor é contundente ao caracterizar esse fenômeno como um modelo desprofissionalizador:

“é um modelo desprofissionalizador do professorado (...). O papel do professor fica relegado à concretização das diretrizes metodológicas em suas classes, vigiados e orientados – em teoria – pela inspeção. A autonomia se circunscreve fundamentalmente aos aspectos metodológicos e às relações pessoais com os alunos. Tira-se deles a possibilidade de intervirem nas variáveis contextuais, culturais e organizativas. Seus problemas são os que a aplicação da norma estabelecida coloca” (Sacristán, 2000, p. 142).

Esse diagnóstico ressoa diretamente na realidade do professor de Educação Física submetido às prescrições da BNCC, cuja margem de atuação fica circunscrita à execução de habilidades previamente definidas, sem espaço para intervir nas condições mais amplas que determinam o próprio sentido das práticas corporais.

De forma semelhante, Duarte (2010) alerta para o empobrecimento da atuação docente em condições curriculares que desvalorizam o aprofundamento do conhecimento:

“Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. Mesmo quando os projetos surgidos nas atividades escolares demandem algum tipo de conhecimento proveniente do campo da ciência, o que articula os conhecimentos é o objetivo de formação de habilidades e competências requeridas pela prática cotidiana” (Duarte, 2010, p. 38).

A crítica de Duarte evidencia que o problema não é apenas metodológico, mas epistemológico, trata-se de uma disputa sobre qual conhecimento tem valor na escola e para quê. Quando a lógica das competências se sobrepõe ao saber sistematizado, esvazia-se a função central do trabalho docente e, com ela, a possibilidade de uma formação que supere o imediatismo do cotidiano.

Diante de um número excessivo de habilidades a serem desenvolvidas e de uma carga crescente de responsabilidades formais, em um contexto de progressiva redução do tempo de planejamento em contraste com o aumento do número de aulas (resultado de uma política de austeridade às custas do professorado, que busca reduzir os gastos públicos e ampliar a produtividade sem a correspondente ampliação dos recursos humanos e materiais (Gusmão Filho; Neto, 2022)), o professor encontra-se sobrecarregado e, não raro, impedido de aprofundar os conteúdos com os quais trabalha. Nessa condição, passa a atuar como reproduzidor de habilidades superficiais, esvaziando, em grande medida, sua função pedagógica.

A esse contexto soma-se um mecanismo de internalização ideológica forçada, pois, ao ser submetido cotidianamente à exigência de cumprimento das habilidades previstas, sob pena de sanções, o professor tende a incorporar os pressupostos da BNCC como naturais e inevitáveis, perdendo, muitas vezes, a compreensão da educação como prática social de caráter transformador. É nesse contexto que a crítica de Neira (2018) ganha densidade, ao explicitar que a orientação presente no documento não apenas limita a ação docente, mas a direciona em sentido contrário às elaborações críticas mais recentes da área:

a BNCC sugere ao professor a direção oposta daquela que tem tomado a educação física contemporânea. A ausência de criticidade é alarmante. O documento homologado volta-se para a conformação e aceitação de um

desenho social injusto, num momento histórico em que os professores deveriam ser apoiados na elaboração de currículos democráticos e democratizantes (Neira, 2018, p. 222).

Agrava esse quadro a expressiva quantidade de conteúdos e habilidades sistematizados sem a devida fundamentação teórica. O volume de objetivos (habilidades) prescritos por ano ou grupo de anos escolares, aliado à progressiva redução dos tempos pedagógicos, reacende os questionamentos formulados por Rodrigues (2016), que permitem compreender que a Base opera, na prática, mais como um teto do que como uma base, (isto é, como limite máximo, mais do que como patamar mínimo de formação). A isso se soma o abismo material entre o quantitativo de conteúdos prescritos no documento nacional e a precariedade da infraestrutura de grande parte das escolas brasileiras. Sem o aporte de materiais e espaços adequados, corre-se o risco de transformar diversas unidades temáticas em conteúdos puramente teóricos ou meramente textualizados, distanciando os estudantes da “experimentação” que o próprio documento tanto enfatiza.

Diante dessa problemática, o documento aponta algumas possibilidades de adaptação:

Ressalta-se que as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Isso significa dizer que as mesmas podem ser transformadas no interior da escola. Por exemplo, as práticas corporais de aventura devem ser adaptadas às condições da escola, ocorrendo de maneira simulada, tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar (BRASIL, 2018, p. 219).

O trecho acima, mais do que uma orientação pedagógica, expressa uma racionalidade que naturaliza a precariedade das condições objetivas da escola. As adaptações propostas ocultam o problema das determinações materiais e o transferem para o âmbito da ação docente, como se a limitação residisse no fazer pedagógico, e não na ausência de investimentos e de políticas públicas efetivas. Dessa forma, a adaptação deixa de se constituir como mediação pedagógica crítica e passa a operar como mecanismo de conformação, legitimando uma oferta reduzida da cultura corporal. Essa lógica de desresponsabilização do Estado é inerente às reformas neoliberais, conforme pontuam Gusmão Filho e Neto (2022, p. 168–169):

No contexto das reformas neoliberais, mesmo sendo ineficaz e acarretando diversas consequências sociais, como a desigualdade, o discurso de austeridade financeira, com apelo para “redução” do Estado e a realização de privatizações, deu ensejo à suspensão ou restrição de direitos, ou seja, da precarização das condições de trabalho e da ampliação da exploração econômica.

Em outras palavras, trata-se do Estado mistificando a omissão sob a aparência da austeridade sustentada pela flexibilidade pedagógica, eximindo-se de garantir as condições concretas para a apropriação plena da cultura corporal e transferindo ao professor a responsabilidade por contornar limites que são, em essência, estruturais. Convergindo com essa percepção Novaes *et al.* afirmam que

a escapatória para o professor é recorrer a chamada “pedagogia da sucata”, na qual é preciso realizar malabarismos na adaptação de materiais descartáveis a fim de mimetizar uma prática corporal. Enquanto isso, nas escolas que possuem melhor infraestrutura, que no geral atendem as classes sociais economicamente mais favorecidas, pode-se atender com mais facilidade às demandas da base. O resultado é que a inclusão de novos objetos de conhecimento não assegura os mesmos ‘direitos de aprendizagem’; é, na verdade, uma inclusão que gera mais exclusão (Novaes; Triani; Telles, 2020, p. 81).

Os apontamentos aqui apresentados não se circunscrevem apenas à BNCC, mas apresentam desdobramentos nos documentos curriculares no âmbito estadual e municipal. Uma vez que se constitui como “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8), os documentos curriculares derivados da Base nacional tendem a reproduzir, e por vezes intensificar, seus direcionamentos explícitos e implícitos.

É nesse contexto que se inscrevem o Documento Curricular para Goiás (GOIÁS, 2019b) e a Matriz de Habilidades Estruturantes (GOIÂNIA, 2020). Ambos se apresentam como desdobramentos operacionais da BNCC, orientando a organização do trabalho pedagógico e a seleção dos conteúdos no cotidiano escolar. Assim, a análise desses documentos torna-se fundamental para apreender como a lógica de competências e habilidades, bem como os limites materiais já discutidos, são traduzidos, reorganizados e, por vezes, aprofundados na realidade concreta da rede de ensino.

4.4. A OPERACIONALIZAÇÃO LOCAL DA BNCC: DCGO E MATRIZ CURRICULAR DAS HABILIDADES ESTRUTURANTES

O Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO) (GOIÁS, 2019b) constitui-se como o principal instrumento no âmbito do estado de Goiás para a materialização da Base Nacional Comum Curricular, tendo como finalidade fomentar “a implementação da BNCC no território goiano” (GOIÁS, 2019b, p. 40). Nesse

sentido, não se trata de um documento autônomo, mas de uma mediação local que operacionaliza, detalha e, ao mesmo tempo, reafirma os pressupostos político-pedagógicos inscritos na Base, ajustando-os às especificidades do estado de Goiás.

Estruturalmente, o DC-GO organiza-se em três volumes: I - Educação Infantil; II - Ensino Fundamental - Anos Iniciais; e III - Ensino Fundamental – Anos Finais, reproduzindo a mesma lógica de segmentação presente na BNCC. No caso específico do Ensino Fundamental, o documento apresenta um conjunto de acréscimos em relação à Base, dentre os quais se destacam a explicitação de habilidades por ano para componentes de Educação Física, que se configura no desmembramento das habilidades que na BNCC são agrupadas em blocos de ano (1º e 2º anos, 3º a 5º anos, 6º e 7º anos e 8º e 9º anos) para os anos individualmente, apresentando leves adaptações semânticas, sem alterações estruturais. Também foi realizada a inclusão e reordenamento dos conteúdos articulados aos objetos de conhecimento. Por fim, foi realizado o ordenamento das habilidades em progressão anual, buscando evidenciar uma suposta continuidade no desenvolvimento das aprendizagens. Esses elementos são sistematizados em quadros curriculares organizados por ano escolar, nos quais se articulam unidades temáticas, objetos de conhecimento (ou conteúdos) e habilidades.

Outro elemento central introduzido pelo DC-GO diz respeito aos chamados cortes temporais, que consistem na distribuição das habilidades ao longo do ano letivo em quatro períodos previamente definidos:

O primeiro período delimita-se aos meses de janeiro, fevereiro, março e à 1ª quinzena de abril; o segundo inicia-se na 2ª quinzena de abril, maio e junho; o terceiro, em agosto e setembro e o quarto período envolve os meses de outubro, novembro e dezembro (GOIÁS, 2019a, p. 3).

Segundo o documento, essa organização tem como finalidade sistematizar “o acompanhamento do processo de ensino e monitoramento das aprendizagens dos estudantes” (GOIÁS, 2019a, p. 3), orientando redes e instituições escolares quanto ao desenvolvimento progressivo das habilidades ao longo do tempo (GOIÁS, 2019b).

No âmbito do município de Goiânia foi publicado um outro documento correlato à BNCC (nacional) e ao DCGO (estadual), a Matriz Curricular Estruturante 2020–2021 (GOIÂNIA, 2020). Esse documento foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no âmbito das respostas institucionais à pandemia de Covid-19. O próprio texto explicita “a necessidade de dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem frente ao contexto pandêmico causado pela Covid-19 e à

consequente suspensão das aulas presenciais”, o que levou à adoção do ensino remoto por meio do “Regime Especial de Atividades não Presenciais (Reamp)” (GOIÂNIA, 2020, p. 3).

Nesse contexto, a elaboração da Matriz é justificada como uma necessidade de reorganização do trabalho pedagógico, tendo em vista que “foram necessárias mudanças e adaptações na organização do trabalho pedagógico, bem como a flexibilização do currículo” (GOIÂNIA, 2020, p. 3). Para isso, foi realizada a definição de um núcleo de “aprendizagens essenciais, prioritárias de cada componente curricular para cada ano escolar” (GOIÂNIA, 2020, p. 3), o que revela uma operação de seleção e hierarquização dos conhecimentos escolares em nível municipal, diretamente ancorada nos referenciais estaduais (DCGO) e nacionais (BNCC).

O ponto central da Matriz diz respeito à distinção entre habilidades estruturantes e complementares. Conforme o documento, “as Habilidades Estruturantes indicam as aprendizagens essenciais a serem asseguradas aos estudantes em cada ano escolar”, enquanto “as Habilidades Complementares apontam a progressão dessas aprendizagens” (GOIÂNIA, 2020, p. 3). É a lógica do mínimo do mínimo sendo formalizada, a lógica de centralidade do que é considerado “essencial”, subordinando os demais conteúdos a uma função de complemento ou aprofundamento, o que tende a reduzir ainda mais a complexidade do conhecimento escolar.

No caso específico da Educação Física, o documento explicita que “a matriz do componente curricular Educação Física buscou selecionar Habilidades Estruturantes consideradas essenciais”, indicando ainda que “em alguns casos, as Habilidades Complementares do ano anterior foram aproveitadas” (GOIÂNIA, 2020, p. 100). Essa estratégia é apresentada como forma de ampliação das possibilidades pedagógicas, ao afirmar que tal procedimento “permite uma maior amplitude de trabalho para os professores e garante, por conseguinte, mais possibilidades de aprendizagens para os educandos” (GOIÂNIA, 2020, p. 100). Contudo, ao mesmo tempo em que enuncia uma ampliação, essa organização reafirma a centralidade das habilidades previamente selecionadas, delimitando o campo de atuação docente dentro de parâmetros já definidos pela política curricular municipal. Cabe destacar, ainda, que, embora concebida como uma resposta emergencial ao contexto pandêmico, a Matriz Curricular Estruturante perdurou até o ano de 2025, o que evidencia a consolidação,

no âmbito da rede municipal, de medidas inicialmente excepcionais como práticas permanentes.

Tanto o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO) e a Matriz Curricular Estruturante 2020–2021 nos permitem perceber que, para além de instrumentos técnicos de organização curricular, esses documentos expressam uma determinada racionalidade pedagógica que incide diretamente sobre a organização do trabalho docente e sobre o próprio sentido do processo educativo. Inicialmente, observa-se que a introdução dos cortes temporais e a organização das habilidades em progressão anual configuram um mecanismo de regulação do tempo pedagógico. Define-se, previamente, não apenas o que deve ser ensinado, já delimitado pela BNCC, mas também quando e em que ritmo esse ensino deve ocorrer, acirrando ainda mais o controle sobre o trabalho docente, reduzindo sua margem de ação e decisão frente às demandas concretas do processo educativo.

Na Matriz Curricular Estruturante, especialmente por meio da distinção entre habilidades estruturantes e complementares, estabelece-se que determinadas aprendizagens são “essenciais” e devem ser “asseguradas” e outras não, dessa forma o documento formaliza uma lógica de centralidade do mínimo, a lógica do mínimo do mínimo. Nessa perspectiva, o conhecimento escolar tende a ser reduzido a um conjunto restrito de desempenhos considerados prioritários, enquanto os demais conteúdos assumem um caráter secundário, subordinado à garantia desses núcleos essenciais.

Essa configuração reforça um processo de hierarquização do conhecimento que, ao mesmo tempo em que simplifica sua organização, limita sua apreensão em termos de totalidade. Isso se torna particularmente problemático no campo da Educação Física, cujo objeto, a cultura corporal, exige abordagens que articulem suas múltiplas determinações históricas, sociais e culturais. Ao fragmentar esse objeto em habilidades distribuídas temporalmente, o currículo tende a privilegiar recortes pontuais em detrimento de uma compreensão mais ampla e crítica. Trata-se de uma racionalidade que, embora se apresente sob o discurso da organização, da eficiência e da garantia de aprendizagens, reatualiza formas de controle sobre o trabalho pedagógico, aproximando-o de modelos gerenciais orientados por metas, resultados e padronização de processos.

Nessa direção, o DC-GO e a Matriz Curricular Estruturante não apenas operacionalizam as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, mas aprofundam

seus mecanismos de prescrição, incidindo de forma mais direta e concreta sobre o cotidiano escolar. Com isso, tensionam a autonomia docente e restringem as possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas pela problematização, pela historicização e pela apreensão da totalidade dos fenômenos da cultura corporal.

No próximo capítulo, articulado a estas reflexões, analisaremos a percepção de um grupo de professores da rede municipal de Goiânia, buscando apreender como os fundamentos, prescrições e contradições identificados na BNCC, no Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e na Matriz de Habilidades Estruturantes se materializam no cotidiano do trabalho pedagógico. Parte-se do entendimento de que o currículo, enquanto prática social historicamente situada, não se esgota em sua dimensão normativa (currículo formal), sendo permanentemente (re)significado na mediação com as condições concretas de ensino, as exigências institucionais e a ação dos sujeitos que o realizam, o currículo experienciado (currículo real) (Libâneo, 2004b, p. 172–172). Nesse sentido, a escuta dos docentes permite tensionar a racionalidade pedagógica expressa nesses documentos com as experiências vividas no interior da escola, evidenciando tanto os limites impostos pela padronização curricular e pela centralidade da avaliação quanto as possibilidades de resistência, apropriação crítica e (re)organização do trabalho pedagógico na Educação Física escolar.

5 CAPÍTULO IV: ENTRE REGULAÇÃO E AUTONOMIA: A POLÍTICA CURRICULAR NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE GOIÂNIA

Este capítulo apresenta a análise dos dados produzidos a partir do grupo focal realizado com professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Os participantes foram selecionados com base nos seguintes critérios: 1) vínculo efetivo com a rede pública; 2) tempo mínimo de um ano de atuação docente; 3) identificação com a pedagogia crítico-superadora como orientação de suas práticas e disponibilidade para participação no grupo focal. Os professores que se enquadravam nesse perfil foram convidados por contato telefônico e aplicativos de mensagem. A técnica de grupo focal, conforme Gatti (2005), foi mobilizada como estratégia de produção de dados qualitativos, permitindo a apreensão de concepções, interpretações e experiências dos sujeitos a partir da interação discursiva. As sessões foram realizadas em ambiente virtual, mediante consentimento dos participantes.

O grupo foi conduzido pelo pesquisador, que atuou como mediador. Ao longo do texto, as falas são atribuídas aos professores por meio de códigos, garantindo a preservação de suas identidades. A previsão inicial era a participação de sete professores. Contudo, em razão da disponibilidade dos professores convidados, foi possível realizar o grupo focal com cinco professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Goiânia, identificados neste texto pelos códigos Prof.1, Prof.2, Prof.3, Prof.4 e Prof.5. A análise ancorou-se no referencial teórico desenvolvido ao longo deste trabalho e buscou articular, de forma sistemática, as percepções dos sujeitos da pesquisa com as categorias teóricas que orientam a crítica à racionalidade empresarial da educação. Para fins de organização e melhor compreensão do movimento analítico, o texto foi estruturado em cinco categorias, não com a intenção de fragmentar o objeto de estudo, mas como recurso didático-analítico que permite evidenciar suas múltiplas dimensões.

A Categoria 1 — "Competências e habilidades: pragmatismo e racionalidade empresarial na formação humana" — discute os fundamentos teórico-ideológicos que orientam a BNCC, evidenciando seus limites e contradições frente a uma concepção crítica de currículo. A Categoria 2 — "As contradições teórico-políticas da BNCC e as barreiras para um projeto pedagógico crítico para a Educação Física" — apresenta as percepções acerca dos impactos da normatização curricular sobre o trabalho do

professor, destacando os mecanismos de controle e regulação pedagógica. A Categoria 3 — "Intensificação do trabalho docente, expropriação do tempo pedagógico e silenciamento de sujeitos" — examina como as exigências decorrentes da política curricular incidem sobre as condições concretas de realização do trabalho docente. A Categoria 4 — "Avaliação padronizada como eixo organizador do trabalho pedagógico" — traz reflexões acerca de como os testes padronizados e as avaliações externas passam a estruturar toda a dinâmica escolar. A Categoria 5 — "Perspectivas de futuro para uma Educação Física crítico-superadora em tempos de BNCC" — apresenta as estratégias de resistência encontradas pelos professores para implementarem uma Educação Física crítica apesar da base curricular estabelecida.

As categorias construídas buscam sintetizar as compreensões e impressões decorrentes dos relatos dos professores entrevistados acerca da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no currículo da Educação Física no município de Goiânia, processo mediado pelo Documento Curricular para Goiás (DC-GO) e pela Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes, documentos oficiais que orientam o currículo da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Em diversos momentos do texto e nas próprias falas dos participantes, utiliza-se indistintamente o termo BNCC ou DC-GO. Independentemente da referência direta a um ou outro documento, é importante salientar que esta pesquisa compreende os três documentos mencionados como integrantes de um mesmo movimento curricular. A BNCC constitui-se como o documento mais amplo, de abrangência nacional, enquanto o DC-GO e a Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes configuram-se como desdobramentos e tentativas de adaptação desse documento às realidades locais. Assim, sempre que um desses termos for utilizado, subentende-se a referência ao conjunto dos três documentos, entendidos como partes constitutivas de um mesmo processo de reorganização curricular.

5.1. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: PRAGMATISMO E RACIONALIDADE EMPRESARIAL NA FORMAÇÃO HUMANA

A análise das reflexões produzidas no grupo focal evidencia que a organização curricular da Educação Física por competências e habilidades, conforme estabelecida pela BNCC, é compreendida pelos professores participantes como expressão de um projeto formativo orientado pelo pragmatismo, pela utilidade imediata do

conhecimento e pela subordinação da formação humana às demandas externas à escola. Essa compreensão não se apresenta de forma pontual, mas emerge de maneira recorrente e convergente nas falas, indicando uma leitura crítica do documento curricular e de seus efeitos sobre o trabalho pedagógico, sobre a organização do ensino e sobre o sentido atribuído ao conhecimento escolar.

Quando se debateu sobre a forma de organização do documento orientador curricular em competências e habilidades, os professores estabeleceram associação direta entre esses conceitos e a ideia de aplicabilidade imediata. Em sua análise, o professor Prof.1 sintetiza com precisão a racionalidade que subjaz ao documento:

A visão que eu tenho de competência é um pouco isso, assim. Os elaboradores lá pensaram meio que competências que as pessoas deveriam ter, deveriam desenvolver na educação física? Pragmáticas, né? Como fazer isso, como identificar aquilo, em um nível, assim, bem imediato mesmo, útil, né? Pensando no pragmático, no útil do dia a dia, como se é, sem uma ênfase em tentar compreender historicamente ou entender tendências de como poderia ser diferente do que é. Não, é entender como é, como funciona, o que tem que fazer para funcionar do jeito que é hoje. É assim que eu entendo competência (Prof.1).

Quando afirma que essa lógica não busca "compreender historicamente" nem "pensar como poderia ser diferente", o professor explicita uma crítica à ausência de mediações teóricas e à negação do conhecimento como instrumento de compreensão e transformação da realidade social. A professora Prof.2 aprofunda esse diagnóstico ao articular a lógica das competências com uma concepção de classe subjacente à proposta:

Para mim, quando eles trabalham assim, falando competências e habilidade, é como se eu já quisesse que aquele indivíduo saísse da escola preparado para trabalhos básicos, braçais, né? E quando a gente vem para a educação física, esses conceitos parece que ficam muito mais pesados. É como se, para mim, né? Ignorasse aquilo que o indivíduo já traz, enquanto consciência de si, consciência social, consciência do todo, e desce para nós, professores, como se fosse uma cartilhazinha, de falar assim, olha, esse corpo tem que fazer isso, isso e isso, dentro disso, disso e disso (Prof.2).

Essa percepção corrobora as conclusões de Rodrigues, Tavares e Garcia (2019), que destacam, na terceira versão da BNCC, a substituição da noção de "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" pelo desenvolvimento de "competências e habilidades". Para os autores, essa alteração "ênfatisa as características das políticas internacionais, ou seja, propõe trabalhadores competentes o suficiente para atender às diversas demandas de um mercado em constante transição" (Rodrigues; Tavares; Garcia, 2019, p. 202).

Nesse mesmo sentido, Beltrão *et al.* complementam que "a categoria competência secundariza os conhecimentos de base científica e está mais articulada com o conhecimento tácito, pois a competência é indissociável da ação (Ramos, 2006 *apud* Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020, p. 665)". Essa interpretação aproxima-se da crítica desenvolvida por Saviani (2008) acerca de projetos educacionais que reduzem a educação à adaptação funcional dos indivíduos, nos quais a escola deixa de ser concebida como espaço de apropriação do saber sistematizado e passa a operar como instância de produção de conformação às exigências sociais vigentes. Como observa o autor, "a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação)" (Saviani, 2008, p. 25).

A percepção dessa racionalidade pragmática manifesta-se também na fala do professor Prof.3, ao caracterizar as competências e habilidades como "preceitos mínimos":

Essas habilidades e competências são uma coisa muito rasa para a formação dos alunos, né? As competências e habilidades, no sentido de que me parece que elas são preceitos mínimos para o aluno sair da escola, né? Sabendo sobre isso. Ao mesmo tempo, assim, são termos muitas vezes superficiais, né? E parece que também atende, não a uma formação mais humana, uma formação mais omnilateral, assim, dos alunos. Ela atende, parece-me isso, conhecimentos básicos, assim, como parece uma formação de mão de obra para o mercado de trabalho, uma formação simplesmente de saber o mínimo ali (Prof.3).

A noção de "mínimo" configura, nesse contexto, não um ponto de partida para o desenvolvimento humano, mas um limite formativo deliberado. Essa formação limitada demonstra uma intencionalidade compatível com uma educação orientada pela lógica da eficiência e da produtividade, tal como já delimitado por Sacristán (2000) como pertencente à lógica do "legado tecnológico e efficientista no currículo". Para Neira (2018, p. 218), no que diz respeito especificamente à Educação Física:

Parece óbvio que o tipo de aprendizagem esperada e a visão instrumental que caracteriza o ensino do componente objetivam simplesmente preencher postos de trabalho para os setores médios e inferiores de uma sociedade cada vez mais complexa, cujas ocupações laborais solicitam sujeitos adaptados e capazes de resolver problemas. Compreensão do mundo e, principalmente, leitura crítica nem foram cogitados.

A centralidade das competências e habilidades não se explica apenas por uma opção didático-pedagógica, mas por sua funcionalidade aos mecanismos de avaliação, responsabilização e controle. Para Freitas (2018, p. 80), o currículo por

competências constitui uma peça estratégica da reforma empresarial da educação, possibilitando a instauração de indicadores mensuráveis passíveis de comparação, ranqueamento e controle:

Bases nacionais curriculares fornecem as competências e habilidades para "padronizar" o ensino e a aprendizagem; os testes cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores.

Esse processo produz efeitos concretos sobre a subjetividade dos estudantes, conforme revela a professora Prof.4 ao relatar uma experiência recorrente no cotidiano escolar:

Eu ouço muito das crianças, assim, nos anos iniciais, terceiro, quarto ano. Estou trabalhando no conteúdo, e eles perguntam: professora, para que serve isso na minha vida? Então, eles já têm isso também internalizado de que o que a gente vem trabalhando na educação física ali dentro da escola não vai servir para a prática, para a praticidade que a escola está colocando isso para as crianças. Não só na educação física, mas nas outras áreas também, essa praticidade. Aprender para uma aplicabilidade prática. Então, tem acontecido, e eu tenho estranhado muito esse questionamento das crianças: para que isso vai servir? (Prof.4)

Ao relatar que os alunos questionam "para que isso vai servir?", a professora descortina a internalização de uma concepção utilitarista da educação, na qual o valor do conhecimento é medido exclusivamente por sua aplicabilidade imediata. Tal fenômeno confirma a análise de Freitas (2012, 2018) de que a reforma empresarial da educação atua também no plano cultural e simbólico, difundindo a ideia de que aprender é atingir metas previamente definidas e demonstráveis.

No campo específico da Educação Física, os efeitos dessa racionalidade tornam-se ainda mais evidentes. A segmentação da cultura corporal em competências isoladas e padronizadas pode resultar no esvaziamento de seu conteúdo histórico, social e cultural. Como observa a professora Prof.2, o documento tende a encapsular os saberes:

Parece que essas competências e habilidades, elas são fechadas em caixinhas, muito separadas, muito específicas, que esse diálogo que a gente poderia ter com várias outras disciplinas, eles ficam perdidos. Porque é específico demais, né? É muito específico (Prof.2).

Essa lógica contrasta frontalmente com os pressupostos da Pedagogia Crítico-Superadora, que compreende a Educação Física como prática pedagógica voltada à apreensão crítica da cultura corporal enquanto produção histórica da humanidade. De acordo com o Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992), a Educação Física deve possibilitar aos estudantes a compreensão dos elementos da cultura corporal como

produções históricas, construídas pelos homens em determinadas condições sociais, e não como atividades naturais ou neutras. O confronto entre essa concepção e a lógica das competências e habilidades expõe projetos formativos antagônicos, enquanto a Pedagogia Crítico-Superadora atribui centralidade ao conhecimento sistematizado como mediação para a compreensão crítica e transformadora da realidade, a BNCC orienta o ensino para o desempenho mensurável.

Essa inversão expressa, de forma concreta, a racionalidade neotecnicista descrita por Saviani (2025, p. 437–438), segundo o qual:

O empenho em introduzir a "pedagogia das competências" nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade.

Podemos concluir, a partir desta primeira categoria, que a organização curricular por competências e habilidades, tal como materializada na BNCC, expressa uma racionalidade pragmática, neotecnicista (Saviani, 2025) e empresarial, que subordina a formação humana a critérios de desempenho, mensuração e controle (Beltrão; Taffarel, 2018; Freitas, 2012, 2018). Essa racionalidade tensiona e limita a efetivação de propostas pedagógicas críticas, como a Pedagogia Crítico-Superadora, que concebe a Educação Física escolar como espaço de apropriação histórica e crítica da cultura corporal e como mediação fundamental para a formação humana em sua totalidade.

5.2. CONTRADIÇÕES TEÓRICO-POLÍTICAS DA BNCC E OS LIMITES A UM PROJETO CRÍTICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A segunda categoria que emerge da análise do grupo focal permite inferir a percepção dos professores de que a Base Nacional Comum Curricular se constitui como um documento marcado por profundas contradições teórico-políticas, especialmente quando analisada a partir de sua materialização no currículo da Educação Física escolar. Embora a BNCC se apresente como uma política curricular orientada pela garantia do direito à aprendizagem e pelo reconhecimento da diversidade cultural e social, sua estrutura normativa (organizada a partir da

centralidade das competências e habilidades) revela limites significativos à construção de um projeto pedagógico crítico para a área.

O professor Prof.3 situa historicamente o processo de elaboração do documento, identificando os agentes que moldaram sua versão final:

A BNCC, na última versão, ela sofreu muitas transformações de grupos mercadológicos, né? De empresas de educação, de grupos privados de educação, né? E que, de certa forma, interferiu muito para que chegasse essa última versão da forma que chegou até nós, né? E a gente está sentindo um pouco o baque disso (Prof.3).

A professora Prof.2 aprofunda essa leitura ao analisar o ecletismo teórico do documento, que se configura como estratégia de legitimação ao buscar construir uma proposta que aparentemente contempla todas as correntes pedagógicas, sem, de fato, comprometer-se com nenhuma delas:

O pedagógico da BNCC, para mim, não existe, né? É como se eles tivessem reunido a gente — aqueles que são mais antigos na rede participaram, né? — da falsificação da BNCC. Perguntou, respondeu, a gente deu ideia, e a hora que chegou lá, virou uma mistura de um monte de coisas. Na educação física, a gente tem a mistura de um monte de conceitos, que foram um pouco refinados na última versão, mas tem conceitos de todas as áreas, né? A gente tem os tecnicistas começando um discurso, aí no meio do discurso vem as teorias críticas, tudo no mesmo lugar. Como se fosse possível aquelas pessoas dialogarem. E é impossível existir esse tipo de diálogo, mas essa construção de dar ao projeto político-pedagógico da BNCC um viés um pouco mais crítico, para ter um pouco mais de aceitação, ele virou uma mistureira (Prof.2).

A professora Prof.4 corrobora essa análise ao situar os efeitos práticos desse ecletismo sobre a possibilidade de uma Educação Física crítica:

Eu vejo como um retrocesso na discussão de uma perspectiva mais crítica em educação. E, para nós, da educação física, por mais que a gente trabalhe dentro (...) essa miscelânea de tendências pedagógicas que se expressam ali dentro do documento, tem uma roupagem de falar da cultura corporal, na prática, a gente tende a sofrer um esvaziamento muito grande de conseguir trabalhar, de conseguir pensar a educação física de uma forma mais crítica dentro da escola (Prof.4).

O professor Prof.1 identifica com precisão a tendência teórica dominante no documento e seus efeitos sobre a Educação Física:

Sobre a orientação política pedagógica da educação física na BNCC, sem dúvida, como qualquer documento nacional, existe um certo ecletismo teórico. Agora, eu acho que a concepção da educação física cultural venceu muito nesse ecletismo. Eu acho que a BNCC é muito permeada pela educação física cultural, pós-moderna, (...) que trazem esse verniz crítico, mas muito centrado ali no imediato, na experimentação, apenas no reconhecimento etc. Que não deixa de ser um avanço em relação ao que a gente já teve de educação física, mas que é muito limitada e muito prejudicial (Prof.1).

A incorporação superficial de conceitos críticos constitui uma estratégia de legitimação já identificada por Saviani (2011, p. 72) ao analisar o movimento de apropriação da pedagogia histórico-crítica por setores conservadores: "a apropriação de conceitos e teorias é feita a partir dos interesses, da visão de mundo e da posição que os indivíduos ocupam no quadro social [...] Desnatura-se o quadro original, encaixando-se conceitos de uma proposta em outro esquema teórico". Como adverte o próprio Saviani, a saída é "explicitá-lo", torná-lo visível como estratégia, para que se possam estabelecer reflexões mais aprofundadas. A professora Prof.2 evidencia como essa operação funciona no documento:

A gente não consegue... eles usam nomenclaturas que a gente usa enquanto professores críticos, mas a base de nomenclatura não é nossa. Então, eles colocam como se fosse um documento reflexivo, emancipador de educação, mas quando as propostas de conteúdo, de habilidades, de capacidade, de desenvolvimento daqueles saberes aparecem, a gente vê que não existe nenhum momento onde o pensar sobre os saberes, onde criar indivíduos que pensam sobre esses saberes, ele aparece (Prof.2).

Essa leitura converge com o que já fora registrado por Moreira *et al.* (2016, p. 62), ao analisarem o caráter hierárquico das políticas curriculares, os autores afirmam que "as políticas curriculares advêm de forma hierárquica, não provocando e/ou permitindo realmente a efetiva participação da comunidade escolar — reais conhecedores da complexidade da prática educacional". O professor Prof.1 articula essa análise ao projeto político mais amplo que a BNCC integra:

A BNCC vem para dar a estrutura curricular, dar a entrada da plataformização, da entrada do controle pedagógico através dos índices educacionais. Então, assim, ela é o formato ideal de currículo, através das habilidades e competências, que você consegue elaborar os descritores de avaliação que vão determinar tudo. [...] E a BNCC [...] vem nesse contexto, de querer, de fato, limitar completamente a autonomia pedagógica das redes, em geral, das escolas mais ainda, do professor mais ainda, para abrir espaço para esse projeto mercadológico-econômico, criar mais esse filão econômico da venda das plataformas, os livros didáticos etc (Prof.1).

No grupo focal, os professores deixam claro a dificuldade de incorporar as particularidades contextuais das turmas em função da padronização curricular. A professora Prof.4 sintetiza a contradição entre a uniformidade imposta e as realidades distintas das escolas:

A BNCC não é uma diretriz, ela é um currículo, um pretendo currículo nacional para padronizar o ensino. E isso, dentro do nosso país, é impossível, isso aí é feito para não dar certo.

Em outro momento, a mesma professora complementa:

[...]o mesmo corte temporal para toda uma rede de educação, sendo que numa escola ali na região noroeste a realidade é completamente outra da escola da região central. Então, e aí está a questão da nossa autonomia, né? A gente não tem muita autonomia, enquanto professores, para poder fazer esses rearranjos (Prof.4).

Como consequência desse processo, a BNCC passa a operar como um dispositivo de esvaziamento das Propostas Político-Pedagógicas das escolas, comprometendo seu sentido político, coletivo e intencional. A professora Prof.2 e o professor Prof.3 evidenciam essa perda:

A autonomia que a escola deveria ter dentro do seu planejamento político não existe mais. Não naquele documento, que era o que salvava a gente em muitas situações, né? O que a gente deveria fazer dentro da escola (Prof.2).

Nas discussões que a gente tinha dentro da escola, nos planejamentos pedagógicos, você discutia as dificuldades dos alunos, você discutia os problemas pedagógicos, os problemas relacionados à escola e à comunidade, a forma de diálogo com a comunidade escolar e tudo. E hoje, simplesmente, a gente tem uma agenda pronta, do qual você tem que cumprir, ficar vendo gráfico, ficar vendo vídeo. Chegam determinações em relação, principalmente, a português e matemática (Prof.3).

A professora Prof.5, com seus respeitáveis 27 anos de rede municipal, oferece uma perspectiva histórica sobre esse processo de perda de autonomia coletiva:

Eu tenho 27 anos na rede municipal, e eu acho que nós perdemos muito, sabe, a educação física perdeu muito [...]. Porque a gente vive agora presos a essas questões, a esses currículos que são muito fechados, que não nos permite discutir, dialogar entre nós profissionais da rede municipal. Houve um tempo em que isso ainda foi possível, mesmo com muitas dificuldades [...] nós começamos um movimento dentro da educação física que cresceu na rede municipal e que foi possível pensarmos o currículo e pelo menos debatermos e fazermos reflexões junto com profissionais da UFG [...] e que atualmente nós não temos mais (Prof.5).

Corroborando com essa percepção de esvaziamento histórico a análise de Monteiro e Magalhães (2023, p. 13):

Objetivando compreender a BNCC por meio das contradições de classe e interesses de quem a escreveu, concluímos que as concepções político-pedagógicas fundamentadoras do documento colaboram para um esvaziamento histórico e para a manutenção e perpetuação de uma sociedade desigual, dividida em classes, sendo a continuação de um processo iniciado na década de 1990, integrante das políticas neoliberais e pós-modernas.

É notório, portanto, que as contradições teórico-políticas da BNCC operam como elemento estruturante de um currículo que, ao mesmo tempo em que se anuncia democrático e inclusivo, limita as possibilidades de afirmação de uma Educação Física escolar crítica, comprometida com a formação humana omnilateral. A ausência de um projeto pedagógico crítico para a área não se explica por fragilidades individuais dos

professores, mas pelas determinações estruturais de uma política curricular alinhada à racionalidade empresarial e ao controle pedagógico, cujos efeitos atravessam o cotidiano escolar e condicionam o trabalho docente.

5.3. INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE, EXPROPRIAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO E SILENCIAMENTO DOS SUJEITOS

Concomitantemente à racionalidade pragmática e às contradições políticas analisadas nas categorias anteriores, os relatos dos professores evidenciam que a implementação da BNCC, mediada pelo DC-GO e pela Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes, tem desencadeado um processo de intensificação do trabalho docente diretamente associado à reorganização do tempo pedagógico (mediada principalmente pelos cortes temporais bimestrais) com a consequente produção de silenciamentos no cotidiano da Educação Física escolar.

A intensificação do trabalho manifesta-se, inicialmente, na percepção de excesso de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos em prazos rígidos, incompatíveis com a complexidade do processo educativo. A professora Prof.4 expressa essa tensão com clareza:

A organização em habilidades e competências, elas atendem a quais demandas da formação humana, né? De que realmente contempla uma formação imediatista, pragmática. Só que, ao mesmo tempo, [...] ela fica, até dentro dessa perspectiva, deficitária, porque são muitas habilidades para serem trabalhadas em curto espaço de tempo, né? Então, às vezes, a gente não consegue nem avaliar aquilo que a BNCC ou o DCGO pede, a gente consegue fazer com que o estudante alcance na prática, porque são muitas habilidades que são solicitadas (Prof.4).

O professor Prof. 3, diante do sufocamento provocado pelo grande número de habilidades a serem trabalhadas em tempos rigidamente delimitados, propõe a criação de um mecanismo de retorno institucional que permita rever esses quantitativos. Sua expectativa é que, respeitados os tempos de aprendizagem dos estudantes, seja possível aprofundar os conhecimentos de modo mais consistente e menos apressado, com algum alívio da lógica de metrificação imposta ao trabalho pedagógico:

Eu penso que uma avaliação sobre a BNCC, depois de cinco anos, entre os professores, deveria ser uma proposta da secretaria, né? A gente sabe que, dentro do contexto que a gente está, isso não vai ser possível, a não ser que seja com muita, muita luta, mas que a gente repensasse. Ao longo de todo o processo ali, né? Do sexto ao nono ano, no sexto ano, em vez das seis, sete categorias que a gente tem que ensinar, desse conta de dois, que no sétimo

ano fossem mais outras duas categorias e um escalonamento que, ao longo de todo esse processo, o aluno pudesse ter a compreensão do todo (Prof.3).

Ainda na análise das versões preliminares da BNCC, a professora Anegleyce Rodrigues já havia problematizado esse cenário ao identificar o documento como um currículo de caráter máximo:

A questão que ponho inicialmente é se a BNCC da forma como está sendo apresentada, não se caracteriza mais como um currículo máximo. A quantidade de objetivos propostos, no caso do componente curricular Educação Física, já é suficiente para preencher todo o tempo pedagógico, que em geral, essa disciplina dispõe no currículo escolar, em média duas aulas semanais (Rodrigues, 2016, p. 37).

A intensificação não decorre apenas do aumento quantitativo das demandas, mas da submissão do professor a um modelo curricular que redefine tempos, conteúdos e formas de ensinar. O professor Prof.3 detalha como a reorganização do tempo escolar agrava ainda mais esse quadro:

[...] o nosso tempo de aula, que era de uma hora, nos anos finais, passaram a ser de 50 minutos, então, de certa forma, tudo isso influiu em um menor tempo e uma carga de trabalho, vamos dizer assim, para ser colocada em prática muito, muito curta e uma cobrança elevada, já que nos anos finais é cobrado também um exame bimestral, aos finais de cada bimestre, que os alunos façam a prova de Educação Física com 10 questões sobre aquilo que está ali contemplado no corte temporal (Prof.3).

Essa reorganização do tempo não é apenas um arranjo técnico, ela expressa uma opção política de controle pedagógico. A professora Prof.4 evidencia como os cortes temporais uniformes ignoram as especificidades locais, produzindo uma uniformidade forçada que compromete a qualidade do trabalho:

Os cortes acontecem aleatoriamente. Esses cortes, muitas vezes, quebram a conexão que a gente já planejou lá em janeiro para fazer de um conteúdo para o outro (Prof.2).

Nesse contexto, os exames bimestrais passam a operar como instrumentos gerenciais que asseguram o cumprimento dos conteúdos prescritos e reforçam uma lógica de vigilância, responsabilização e controle do trabalho docente. Tal dinâmica se aproxima do que Moreira *et al.* (2016, p. 67) denominam

‘teoria da responsabilização’, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de ‘standards’, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (Moreira *et al.*, 2016, p. 67).

O professor Prof.3 aprofunda a crítica ao descrever os efeitos do trabalho burocrático imposto pelas plataformas que acompanham a implementação da BNCC:

[...] chegam apostilhas mal elaboradas, das quais eles devem cumprir e são fiscalizados por isso. Chegam essas plataformas que, de certa forma, são grupos e empresas que são muito fortes e estão entrando em educação, dessas apostilhas, dessas plataformas, que, de certa forma, o professor passa horas e horas no trabalho burocrático, preenchendo dados que, de certa forma, não têm relevância nenhuma na aprendizagem dos alunos, na formação deles e que, de certa forma, adoece mentalmente, entristece o professor na escola (Prof.3).

Conforme assinala Loro e Nunes (2021, p. 10), a BNCC, "ficou enxuta quando comparada às versões anteriores. Pragmática e com padronização genérica, lembra um manual técnico. Ao indicar parâmetros gerais, estabelece uma espécie de métrica em larga escala". Essa métrica incide diretamente sobre o trabalho docente, reorganizando-o segundo lógicas externas à escola e aos sujeitos que nela atuam.

Paradoxalmente, ainda que as políticas curriculares recentes tenham operado profundas reconfigurações na organização do ensino, a responsabilização pelos resultados educacionais permanece concentrada nos sujeitos situados na ponta do processo: professores e estudantes. Como evidenciam Chirinéa e Brandão (2015 *apud* Santos; Brandão, 2018, p. 112) essa perspectiva

responsabiliza a escola e os professores pelos possíveis fracassos na obtenção das metas estabelecidas, sem levar em consideração outros fatores que contribuem para o insucesso nas avaliações, como o sucateamento das escolas, a desvalorização e a precarização do trabalho docente e o currículo que não atende aos interesses do público que adentra o espaço escolar.

Associado a esse processo de intensificação, manifesta-se de forma contundente o silenciamento de sujeitos, saberes e conflitos que não encontram espaço na lógica curricular hegemônica. A professora Prof.2 articula com acuidade a dimensão política desse silenciamento:

[...] pensar que projeto político que está ali, ele é um projeto silenciador [...]. E quando eu falo silenciar, não é o silenciar o pensar, é o silenciar a voz do indivíduo enquanto estudante, a voz do professor enquanto ser pensante, é como se fosse um instrumento de controle muito bem articulado, chamado de proposta de padronização, para que quando o aluno saísse do estado e fosse para o outro, ele conseguisse acompanhar.
[...] São mulheres silenciadas, porque elas não aparecem no currículo, em nenhuma disciplina, são mulheres silenciadas, negros silenciados, diversidade silenciada, e quando a gente vê essas maiorias sendo silenciadas, a gente sabe muito bem que não é um projeto social para todos, é um projeto muito específico para atender uma demanda de mercado muito imediatista, onde o saber não é a parte mais importante, é automático, é aquilo que for o mais rápido possível (Prof.2).

O termo diversidade aparece 132 vezes no documento da BNCC, figurando inclusive nas Competências Gerais da Educação Básica. Apesar de reiterar

discursivamente a valorização e o respeito à diversidade, a BNCC, ao submeter a cultura corporal a um regime de competências e habilidades genéricas, abstratas e descoladas das determinações históricas e culturais, acaba por padronizar e homogeneizar experiências corporais profundamente diversas, neutralizando seus conflitos, sentidos e saberes. Nesse movimento, a diversidade é esvaziada de sua potência formativa e crítica, reduzindo-se a um enunciado retórico.

Além disso, o silenciamento manifesta-se na dificuldade de sustentar práticas pedagógicas críticas e contextualizadas diante da pressão por cumprir habilidades previamente estabelecidas e generalizadas nacionalmente. Conforme explicitado por Gandarela *et al.* (2021, p. 132):

Ao se lançar um documento normativo que contemple todo território brasileiro, optou-se por silenciar um debate histórico com relação aos conhecimentos teóricos, críticos e reflexivos (os quais eram o maior enfoque das proposições críticas), que, se implementados e consolidados no contexto escolar, poderiam garantir a presença de uma EF com viés mais social e cultural.

Desse modo, a intensificação do trabalho docente, a reorganização do tempo pedagógico e o silenciamento de sujeitos não são fenômenos isolados, mas dimensões articuladas de um mesmo movimento. Trata-se de um processo que redefine o cotidiano da Educação Física escolar, atropelando diversidades e regionalidades, minimizando a autonomia docente e reduzindo o espaço para práticas pedagógicas críticas, produzindo ausências significativas no currículo vivido pelos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

5.4. AVALIAÇÃO PADRONIZADA COMO EIXO ORGANIZADOR DO TRABALHO PEDAGÓGICO

As avaliações configuram-se como o principal mecanismo de garantia da implementação da BNCC. São as avaliações municipais, estaduais e nacionais, com seus índices e marcadores de desempenho, que asseguram sua efetivação, independentemente da adesão voluntária dos professores. Diferentemente de documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, embora amplamente conhecidos, não dispunham de mecanismos coercitivos de aplicação cotidiana e, por isso, não exerciam efeitos tão restritivos sobre a prática docente, a BNCC se articula estruturalmente às políticas de avaliações externas em larga escala. É esse alinhamento que garante a capilaridade do documento nas salas

de aula, seja pela adesão consciente dos docentes, seja pela pressão exercida pelas avaliações (Beltrão; Taffarel, 2018; Freitas, 2012, 2018).

De acordo com Luiz Carlos de Freitas (2012, p. 389):

Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora.

Essa advertência encontra ressonância direta nos relatos dos professores participantes do grupo focal, que explicitam como as avaliações padronizadas, materializadas em provas bimestrais e avaliações externas, não se instituem como um elemento acessório do trabalho pedagógico, mas se afirmam como o eixo estruturante da organização escolar. O professor Prof.3 deixa muito clara essa articulação tuteladora que assumem os processos avaliativos:

Nos anos finais é cobrado também um exame bimestral, aos finais de cada bimestre, que os alunos façam a prova de Educação Física com 10 questões sobre aquilo que está ali contemplado no corte temporal (Prof.3).

O que aprofunda a problemática é o fato das avaliações se reduzirem ao fornecimento de notas, em detrimento do acompanhamento do progresso e do desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Nesses termos, passam a operar sob um viés estritamente métrico, esvaziadas de sentidos formativos e reduzidas à mensuração e à classificação, configuração já criticamente antecipada por Luckesi (2006, p. 20):

Os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto.

O professor Prof. 1 apresenta uma análise do conteúdo das avaliações, evidenciando a superficialidade das questões e, com isso, o predomínio de um compromisso com a nota em detrimento da aprendizagem, revelando a concepção avaliativa que orienta a BNCC:

E as provas, elas vão quase que 100% em cima disso. É saber se sabe classificar, se sabe o nome, se essa imagem é isso, é aquilo, se isso daqui é aquilo, aquilo ou outro. Então, assim, pensando uma lógica de desenvolvimento humano e tal, você identificar ali no começo dos anos iniciais, ok! Mas aí você fica, quinto ano, sexto ano, sétimo ano, continua tudo a identificar, até nono, até o ensino médio é só identificar. Então, não tem refletir, não tem compreender, hora nenhuma.

O professor Prof.1 aprofunda sua análise ao examinar a matriz avaliativa do município e seus efeitos sobre a seleção dos conteúdos:

Essa matriz das provas, no nosso caso do município, a matriz do EBF, se a gente observar lá, ela selecionou só as habilidades mais restritivas que tem na BNCC. Então, é identificar de cabo a rabo, porque a BNCC, se você procurar, ainda tem compreender, refletir, analisar, etc., que são habilidades ali [...] que te fundamentam para você ir um pouco além, mais profundamente nos conteúdos, né? (Prof.1)

Essa constatação evidencia um processo duplo de empobrecimento: a BNCC já realiza uma seleção restritiva do conhecimento, e as matrizes avaliativas locais realizam uma seleção ainda mais restritiva dentro das próprias opções que a BNCC oferece. O resultado, como o professor Prof.1 aponta, é a predominância do "identificar" em detrimento do "compreender", do "refletir" e do "analisar", justamente as operações cognitivas que caracterizam o pensamento crítico. Conforme descrevemos anteriormente é uma predominância que é intrínseco à BNCC, mas que se agrava nos documentos locais, principalmente na Matriz Estruturante de Goiânia que prioriza algumas habilidades em detrimento de outras.

Lopes (2008 *apud* Furtado; Paes Neto; Espírito Santo, 2021, p. 216) corrobora com essa análise ao afirmar

A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações.

Essa submissão do currículo às exigências avaliativas aparece de forma explícita nas falas dos docentes. A professora Prof.2 revela uma inversão estrutural que se instala no processo pedagógico, não é mais o planejamento que orienta a avaliação, mas a avaliação que passa a definir o planejamento, conforme fica evidente na fala da professora:

E aí aparecem dois conteúdos sendo trabalhados ao mesmo tempo. Quando vai vir a prova, né, [...] vão vir os dois conteúdos. Então, aí você escolhe. Eu trabalho os dois? Não, eu sento com a minha turma, vejo o que a minha escola pode oferecer, enquanto estrutura, enquanto material, e a partir dali a gente decide o que a gente vai trabalhar. Porque se a gente for seguir, acabou, ninguém vai ver mais nada, porque não dá tempo, né? Duas aulas por semana, prova externa, ainda mais esse ano, né, prova externa (Prof.2).

O professor Prof.1 identifica ainda a racionalidade político-pedagógica que sustenta essa flexibilidade seletiva:

O documento tem uma lógica do pragmatismo, né? Ele tem que ser hiper flexível quando for necessário e ele vai ser rígido na hora da avaliação só,

né? Na hora que não precisar, ele vai ser super flexível. Que é justamente para vocês não terem argumentos para poder reivindicar melhoras (Prof.1).

A professora Prof.2 evidencia ainda a cisão entre a concepção pedagógica dos professores e as exigências institucionais impostas pela política avaliativa. Ao mesmo tempo, ela explicita uma perspectiva que subverte a lógica dos exames ao afirmar:

Eu costumo dizer para os meus colegas de trabalho que se eu ensino o meu aluno a pensar, ele marca X. Porque as provas [...], eu costumo dizer que eles estão chamando meus alunos de burro e me chamando de burra junto. Porque são perguntas horrorosas, mal elaboradas, mal estruturadas. Saiu um esporte de gelo que eu nem lembrava que existia, que caiu numa prova (Prof.2).

Essa dinâmica encontra respaldo na crítica formulada por Luckesi, ao analisar o modo como a escola se organiza prioritariamente em torno dos resultados dos exames:

O estabelecimento de ensino está centrado nos resultados das provas e exames. Por meio de sua administração, o estabelecimento de ensino deseja verificar no todo das notas como estão os alunos. As curvas estatísticas são suficientes, pois demonstram o quadro global dos alunos no que se refere ao seu processo de promoção ou não nas séries de escolaridade (Luckesi, 2006, p. 19).

No plano mais amplo das políticas educacionais, a centralidade assumida pela avaliação não pode ser compreendida como um problema meramente técnico ou administrativo. Trata-se de uma opção política vinculada ao avanço do neoliberalismo e, conseqüentemente, no âmbito escolar, do neotecnicismo. Conforme analisa Saviani (2025, p. 439), nesse contexto "é pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado".

Tal como analisa Freitas (1995, p. 132), o controle da qualidade educacional por meio da avaliação externa constitui uma estratégia de alinhamento da escola às demandas do mercado, de acordo com o autor

O que se sugere é o redimensionamento do aparato escolar para que fique alinhado com as necessidades do empresariado que necessita atuar em mercados abertos de forma competitiva. Para garantir isso, nada melhor do que controlar diretamente a qualidade das escolas baseando-se em mecanismos externos a ela (Freitas, 1995, p. 132).

Assim, do modo como se instaura na atual política curricular, a avaliação deixa de ser um instrumento pedagógico e se afirma como mecanismo político de regulação externa, por meio do qual se controla o currículo, se intensifica o trabalho docente e se esvazia o potencial crítico da Educação Física escolar. A avaliação não apenas organiza o trabalho pedagógico, mas atua como tecnologia de controle que subordina

a prática educativa a lógicas gerenciais externas que não fazem sentido no interior do ato educativo.

5.5. PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA EM TEMPOS DE BNCC

Quando convidados a refletir sobre as alternativas encontradas para sustentar práticas pedagógicas fundamentadas na pedagogia crítico-superadora após a implementação da BNCC, os relatos e reflexões dos professores evidenciam que as perspectivas de futuro para uma Educação Física crítica se constituem em um campo profundamente contraditório, marcado por processos de silenciamento institucional e intensificação do controle curricular, mas também por movimentos cotidianos de resistência pedagógica construídos no interior das práticas escolares. De modo recorrente, os professores afirmam que a possibilidade de desenvolver práticas alinhadas à pedagogia crítico-superadora não decorre das orientações da BNCC, mas ocorre, em grande medida, apesar delas.

A professora Prof.2, em sua primeira estratégia de resistência, identifica a própria contradição interna do documento como brecha para o trabalho crítico:

Está escrito sim. Se eu li e consegui entender e explicar, está escrito lá. E é um dos recursos que eu acho que a gente tem que usar. Como existe esse conflito de teorias, a nossa está lá também. Então, a gente está trabalhando dentro do documento. É possível sim (Prof.2).

Não obstante, é no próprio ecletismo do documento que residem as possibilidades de resistência e de construção de uma pedagogia crítica. Por ser excessivamente aberta, mal fundamentada e incapaz de fechar definitivamente suas fronteiras conceituais, a BNCC oferece brechas para que práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social sejam desenvolvidas em seu interior. O "verniz de criticidade" que o documento ostenta, sob a máscara do que denominamos anteriormente de *pedagogia em cima do muro*, ao mesmo tempo que mascara sua intencionalidade neoliberal, permite que professores comprometidos com perspectivas críticas encontrem legitimidade para suas práticas nos próprios enunciados do documento.

O professor Prof.1 aprofunda essa perspectiva ao identificar o ecletismo teórico do documento como abertura concreta para o trabalho crítico-superador:

Eu acho que é possível, sim, a gente trabalhar nessa abordagem, apesar da BNCC. [...] Até por esse ecletismo teórico e por essa tendência dominante da BNCC ter esse vínculo com a educação física cultural, e eles tentarem se apropriar de termos, eu acho que isso abre inúmeras brechas para a gente conseguir fazer o nosso trabalho (Prof.1).

Essa estratégia, a apropriação crítica das habilidades prescritas, transformando-as em ponto de partida e não de chegada do processo pedagógico, é detalhada pelo professor Prof.1:

Eu sigo no identificar. O identificar, eu o contemplo e vou além. Vou além do identificar, para eles compreenderem os processos, entenderem como isso se expressa na realidade, entender as transformações históricas daquele objeto que a gente está trabalhando, entender as relações entre o objeto que a gente está trabalhando e as opressões, e as relações entre os objetos que a gente está trabalhando e os interesses econômicos (Prof.1).

Esse relato evidencia o que entendemos ser, no atual contexto, a estratégia central da pedagogia crítico-superadora: a superação da aprendizagem empírica e fragmentada em direção à compreensão teórica e histórica da cultura corporal, reafirmando o ensino como mediação consciente entre o conhecimento sistematizado e a prática social.

Em outro momento o professor Prof.1 ainda acrescenta:

O meu objetivo central é fazer os alunos desenvolverem o pensamento teórico. [...] Evitar ao máximo que eles simplesmente executem os movimentos e não precisem pensar sobre eles (Prof.1).

Nessa perspectiva, o “ir além do identificar” não se restringe a um acréscimo de conteúdos, mas corresponde a uma mudança qualitativa na forma de ensinar, orientada pela mediação conceitual, pela análise histórica e pela compreensão das determinações sociais que perpassam a cultura corporal. Tal posicionamento converge com os pressupostos da teoria do desenvolvimental de Davydov ao defender que o ensino deve possibilitar aos estudantes operar com conceitos teóricos, condição fundamental para o desenvolvimento de capacidades intelectuais superiores (Libâneo, 2015).

A professora Prof.2, por sua vez, desenvolve uma estratégia de resistência que parte do próprio jogo institucional da avaliação:

Eles (os estudantes) dão conta de entender o que está sendo dito, porque, de alguma forma, eles passaram por ali. Então, eu costumo dizer que quando a gente olha para a Educação Física a partir daí, que é o fazer o meu aluno se compreender ali naquele meio, aquela prova pode vir do jeito que quiser que eles vão conseguir fazer. Desde que ela tenha lógica (Prof.2).

Nesse sentido, fica evidente que, embora as avaliações externas funcionem como mecanismos de controle curricular, sua centralidade é relativizada quando o

ensino se orienta pela formação intelectual dos estudantes. A professora Prof.2 identifica, no entanto, os limites estruturais que tornam essa tarefa exigente:

Não estou dizendo que é uma tarefa fácil, não é uma tarefa do pensar para que ela aconteça dentro dessa perspectiva, porque tem tudo contra. Toda estrutura de organização da escola é contra você tentar se organizar, porque a gente precisa de uma sequência. Não tem como a gente trabalhar dentro da crítico-superadora se a gente não montar uma sequência do saber. Porque, se não, o aluno vai se perder no caminho (Prof.2).

A professora Prof.4 descreve uma estratégia concreta de aprofundamento temático como resposta à dispersão imposta pela lógica bimestral:

Eu tenho escolhido dentro ali, por exemplo, quando eu fui trabalhar o conteúdo de esportes com quarto e quinto ano, esporte de marca, eu escolhi uma modalidade esportiva, o atletismo, para dentro do atletismo aprofundar as questões conceituais, práticas, né? Então, eu não fiquei saltando de prática em prática, não tentei dar conta, né? Então, eu tentei fazer dessa forma, aprofundar uma prática específica, uma manifestação da cultura corporal específica a cada corte temporal (Prof.4).

A professora Prof.5, por sua vez, articula a resistência ao processo mais amplo de formação, manifestando anseio de encontrar formas de superar as limitações impostas e encontrar estratégias para o aprofundamento no processo de ensino-aprendizagem:

Eu me lembro que no início, quando eu me deparei mais de perto com essa produção e essa elaboração da BNCC, quando ela chegou de fato na escola e quando o DCGO chegou mesmo, eu ficava pensando, nossa, mas e agora? Porque as limitações são muitas, os desafios são grandes, nós já falamos vários deles aqui, mas a minha perspectiva é de, em algum momento, burlar essas dificuldades, não deixar que essas dificuldades atrapalhem esse processo desse ensino-aprendizado (Prof.5).

A professora Prof.4 sintetiza o caráter coletivo e político dessa resistência:

Se não for por uma resistência e por uma vontade dos professores que continuam estudando, que continuam pensando dentro de uma perspectiva crítica, como nós estamos aqui discutindo, é muito fácil dos outros professores esvaziarem a prática, por mais que tenham vários conteúdos da educação física que estão bem delimitados (Prof.4).

A BNCC é compreendida como parte de um projeto mais amplo de regulação curricular e controle da ação pedagógica, percepção que converge com a análise de Sacristán, para o autor:

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes (Sacristán, 2013, p. 20).

A crítica ao caráter autoritário e contraditório da BNCC aparece de forma contundente ao longo de todo o grupo focal. No entanto, como evidenciado nas

estratégias descritas pelos professores, a pedagogia crítico-superadora se mantém viva como práxis pedagógica pautada na resistência cotidiana, por meio da reorganização do planejamento, da seleção criteriosa de conteúdos, da continuidade temática e da centralidade do conhecimento. Essas estratégias expressam de forma concreta os princípios estruturantes da pedagogia crítico-superadora: a centralidade do conhecimento sistematizado, a mediação pedagógica consciente, a compreensão da cultura corporal como produção histórica e a educação como prática social contra-hegemônica.

Diante desse cenário, as perspectivas de futuro para uma Educação Física crítico-superadora não se configuram como resultado de reformas curriculares internas à BNCC, mas de uma superação que deve emergir de dentro dela. Essa análise converge com a perspectiva de Mészáros (2008), de que a educação, no contexto da sociabilidade capitalista, não é passível de reformas superficiais, uma vez que se encontra organicamente vinculada às relações sociais de produção. Para o autor, a transformação efetiva da educação exige uma mudança essencial e estrutural, que se realize simultaneamente à transformação das próprias bases materiais e da lógica de produção no seio da sociedade.

À luz dessas contribuições, a pedagogia crítico-superadora, no campo da Educação Física, afirma-se como um projeto contra-hegemônico, sustentado na resistência cotidiana dos professores e na compreensão da educação como prática social historicamente posicionada. As perspectivas de futuro para uma Educação Física crítica, portanto, não residem na expectativa de simplesmente reformar a BNCC, mas na capacidade de articular o trabalho pedagógico escolar às lutas sociais mais amplas, reafirmando a educação como parte constitutiva do processo histórico de transformação da sociedade e da formação humana omnilateral.

6. CAPÍTULO V: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA NO CONTEXTO DA BNCC

A reafirmação da urgência de uma formação crítica não constitui mero exercício retórico. No contexto contemporâneo, a hegemonia de uma racionalidade de mercado tem sido progressivamente internalizada por amplos setores sociais, incluindo aqueles situados nas posições mais subalternas da estrutura produtiva, mediação que expressa a eficácia dos mecanismos ideológicos pelos quais valores do capitalismo neoliberal são assimilados como naturais, operando frequentemente contra os interesses históricos da própria classe trabalhadora.

Diante desse quadro, a escola assume papel insubstituível. Mais do que o desenvolvimento de “competências” (categoria que carrega implicações instrumentalizantes), o que está em jogo é ampliar as formas de pensamento, possibilitando aos sujeitos em formação a apropriação dos nexos constitutivos da realidade para além de suas aparências imediatas. É nesse horizonte que se situa a retomada da Pedagogia Crítico-Superadora (Soares *et al.*, 1992), não como anacronismo, mas como exigência das próprias condições históricas, que demandam sua ressignificação dialética diante das transformações do tempo presente.

Este capítulo constitui, portanto, uma tomada de posição: ao delinear caminhos para um currículo de Educação Física na perspectiva crítico-superadora em tempos de BNCC, afirma-se a possibilidade de uma educação comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar criticamente a realidade. A proposta curricular apresentada nesse trabalho, também como produto educacional, vincula-se diretamente aos fundamentos teóricos e metodológicos discutidos ao longo da dissertação. Ela busca, a partir das orientações normativamente prescritas pela BNCC articular os pressupostos da Pedagogia Crítico-Superadora, configurando-se como um modelo de intervenção pedagógica comprometido com a formação omnilateral dos sujeitos e com a mediação que a escola pública realiza na sociedade, buscando, sobretudo a superação do caráter vinculativo que a BNCC possui com o pragmatismo curricular e com a mercantilização da educação, expressa recentemente por meio das investidas da reforma empresarial.

O ponto de partida da construção da proposta reside na compreensão de que a BNCC apresenta limites estruturais significativos, embora apresente alguns avanços pontuais em relação à tradição da Educação Física “esportivocêntrica” ou do “rola

bola”, especialmente no reconhecimento da diversidade cultural e na afirmação de direitos de aprendizagem. Tais limites expressam-se, sobretudo, na fragilidade da explicitação de finalidades educativas, na eleição das competências e habilidades como eixo estruturante, na ausência de uma crítica às condições sociais que determinam o processo de ensino e na concepção de avaliação orientada pela lógica da mensuração e da punição. A Pedagogia Crítico-Superadora (Soares *et al.*, 1992), por sua vez, oferece uma leitura dialética da realidade educacional, ao compreender o currículo como prática social e o conhecimento como fundamento da emancipação humana.

Assim, a proposta busca tensionar o caráter normativo da BNCC a partir da intencionalidade política e formativa da Pedagogia Crítico-Superadora. Na nossa compreensão, na impossibilidade (ao menos momentânea) de negar a BNCC em bloco, é preciso compreendê-la em sua totalidade contraditória. O que se intenta é que uma Educação Física Crítico-Superadora, apesar da BNCC, deva partir da análise crítica de suas contradições internas, apropriar-se de seus elementos formais (como as competências e habilidades) para ressignificá-los em práticas pedagógicas que promovam a formação omnilateral e a consciência histórica.

Em uma de suas análises da BNCC, Mauro Betti (2017) problematiza, apontando como uma de suas fragilidades, a ausência de fundamentações teóricas e de orientações metodológicas. Para o autor, as habilidades são apresentadas como pontos de chegada, sem que haja explicitação dos fundamentos que justificam tais escolhas, tampouco dos caminhos pedagógicos necessários para alcançá-las. Nesse sentido, destaca que “ficaram definidos pontos de chegada, mas nada se fala sobre os caminhos que podem ser trilhados até eles (o ‘como’)” (Betti, 2017, p. 1). Além disso, questiona a pouca visibilidade dos “porquês”, indicando que, embora exista um ponto de partida implícito, este foi significativamente esvaziado na terceira versão do documento, sobretudo pela exclusão de trechos que anteriormente abordavam dimensões histórico-políticas da Educação Física escolar e que poderiam indicar concepções mais amplas de ser humano, sociedade, educação e escola.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe uma inversão dessa lógica, ao compreender as habilidades prescritas na BNCC de Educação Física não como ponto de chegada, mas como ponto de partida. Parte-se do pressuposto de que as lacunas relativas aos “porquês” e aos “como” podem ser preenchidas a partir das orientações da pedagogia crítico-superadora. Assim, o ponto de chegada passa a orientar-se pelo

horizonte da emancipação dos sujeitos, contribuindo para a formação de indivíduos autônomos e conscientes de seu contexto.

Trata-se de uma superação por incorporação, ou seja, de transformar o instrumento de regulação curricular em mediação para a emancipação. Converter a forma imposta pela racionalidade neoliberal em ponto de partida para uma prática transformadora de educação, na qual o corpo, o movimento e a cultura se tornem objetos de conhecimento e instrumentos de libertação. Desse modo, a Educação Física crítico-superadora se atualiza, inserindo-se no contexto histórico atual, buscando atuar no interior das contradições da BNCC, compreendendo-a como aplicação da reforma empresarial enquanto braço do neoliberalismo, e, a partir daí, reinterpretando seus dispositivos de modo a promover uma pedagogia comprometida com a emancipação humana e com a transformação social.

6.1. AS TENSÕES ENTRE A BNCC E A PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA

A Pedagogia Crítico-Superadora para a Educação Física escolar emerge da iniciativa de um colegiado de professores comprometidos com a formulação de alternativas concretas e viáveis para subsidiar a prática pedagógica neste campo do conhecimento. Tal proposta se materializa na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* (Soares *et al.*, 1992), a qual se constitui em um marco na produção acadêmica da área, ao propor uma ruptura com os modelos historicamente centrados na “aptidão física”, os quais circunscreviam os conhecimentos e práticas da disciplina à dimensão biológica e ao rendimento motor. Ao subverter esta lógica pragmática, a abordagem, então, inovadora, direciona a Educação Física a favor de um projeto de escola pública democrática, crítica e, sobretudo, vinculada aos interesses das classes populares.

Nesse horizonte, a Pedagogia Crítico-Superadora se fundamenta no materialismo histórico-dialético, reconhecendo que a escola, longe de ser neutra, constitui-se como espaço de experimentação das contradições sociais. Conforme aponta Frigotto (2003), a educação está imersa no movimento do capital e expressa, em sua organização, as tensões entre as classes. Isso porque, ao mesmo tempo em que reproduz os valores e interesses dominantes, também pode se constituir em espaço de disputa por novos significados de trabalho, de cultura e de formação humana. A compreensão de que o trabalho é a categoria fundante da vida social

permite evidenciar que as práticas educativas não são meras escolhas pedagógicas, mas estão enraizadas na luta de classes. Nesse sentido, compreende que a Educação Física, quando restringida a modelos tradicionais pautados na aptidão física e no rendimento, distancia-se da crítica às relações sociais e atua como um mecanismo de reprodução da ordem vigente, legitimando a desigualdade estrutural que organiza a sociedade capitalista.

Em consonância com essa orientação teórica, Saviani (2011), por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, reforça esse entendimento ao defender que o papel social da escola deve ser a socialização do conhecimento historicamente acumulado, possibilitando aos sujeitos a apropriação dos instrumentos culturais necessários à sua emancipação. No entanto, a escola, quando capturada pela lógica dominante, tende a reforçar a exclusão e a desigualdade, ao transmitir de forma fragmentada e descontextualizada o saber, desconsiderando as condições objetivas da maioria da população.

É, também, sob essa ótica que se pode compreender que a BNCC, embora apresente um discurso de ampliação do repertório cultural da Educação Física ao incluir esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos e práticas corporais de aventura, não enfrenta a lógica fundante das contradições sociais. Ao contrário, sob a retórica da diversidade e da inclusão, o documento curricular silencia-se acerca da exploração e da dominação de classe que atravessam a realidade social e por consequência, a realidade escolar, contribuindo para mascarar a desigualdade estrutural que se manifesta tanto nas condições materiais de vida dos estudantes quanto no acesso e na apropriação do conhecimento. Assim, ao alinhar-se a um projeto neoliberal de educação, a BNCC reforça uma concepção funcionalista da escola e da Educação Física escolar, servindo à adaptação dos sujeitos à ordem estabelecida, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Em vista da crítica ao caráter reprodutivo da Educação Física tradicional e das limitações apontadas na BNCC, torna-se imperativo avançar para uma proposição pedagógica capaz de modificar o paradigma vigente. Como forma de efetivar essa superação, reivindicação presente desde a elaboração da proposta da Pedagogia Crítico-Superadora e igualmente necessária diante das orientações da BNCC, a abordagem propõe reorientar o objeto de conhecimento da Educação Física escolar para a reflexão sobre a cultura corporal. Essa mudança implica não apenas ampliar o repertório de práticas, mas também problematizar seu sentido social, político e

histórico, conferindo clareza ao projeto de sociedade que se deseja construir por meio da educação e da Educação Física, de modo a garantir que a disciplina se constitua como espaço efetivo de formação crítica. Nesse sentido, segundo Soares *et al.* (1992, p. 39), é fundamental reconhecer que

a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola.

Essa mudança conceitual representa um avanço significativo, pois redefine jogos, ginásticas, danças, lutas e esportes não como meras atividades técnicas ou motoras, mas como práticas sociais impregnadas de historicidade e significados culturais. Ao tematizar esses patrimônios culturais, a Educação Física possibilita que os alunos compreendam tanto sua materialidade quanto seus significados sociais, políticos e históricos, ressignificando-os criticamente em seu processo de formação. Dessa forma, assumindo um papel educativo crítico capaz de promover a emancipação dos sujeitos e a reafirmação dos interesses da classe trabalhadora:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (Soares *et al.*, 1992, p. 40).

Concomitantemente, a concepção de currículo proposta pela Pedagogia Crítico-Superadora rompe com a lógica formalista e conteudista tradicional, adotando uma perspectiva dialética e ampliada, que busca superar a fragmentação disciplinar e promover uma visão integral da realidade. Tal currículo propõe a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, permitindo aos estudantes

constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento (Soares *et al.*, 1992, p. 28–29).

Inspirada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011) a abordagem crítico-superadora concebe o currículo não como uma simples organização de conteúdos ou sequência de atividades, mas como parte de um projeto histórico de formação humana, articulado às lutas sociais e à transformação da realidade. Nesse horizonte, o currículo ultrapassa a função instrumental e passa a ser compreendido como o percurso histórico de apropriação do conhecimento pela

humanidade. Ele expressa, portanto, o movimento pelo qual os indivíduos constroem, sistematizam e transmitem os saberes historicamente produzidos.

Para Soares *et al.* (1992), esse processo não pode se reduzir à mera transmissão de informações, mas deve favorecer a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e intervir nela. Dessa forma, a mediação social do currículo se constitui ao organizar a reflexão pedagógica do aluno, de modo que este coloque em confronto o conhecimento científico com o saber cotidiano, as ideologias e as práticas sociais de seu contexto.

O objeto do currículo, nessa concepção, é a reflexão do aluno sobre o conhecimento. O eixo curricular, nesse sentido, funciona como princípio orientador e referência básica que define não apenas os conteúdos a serem trabalhados, mas também a direção política e epistemológica do projeto pedagógico (Soares *et al.*, 1992).

Assim, o principal pilar dessa proposta é a visão de currículo ampliado. A Educação Física crítico-superadora contrapõe-se à fragmentação e à linearidade características da lógica formal e adota como referência a lógica dialética.

Como se vê, a fragmentação, a estaticidade, a unilateralidade, a terminalidade e o etapismo, princípios da lógica formal, são, nessa concepção de currículo ampliado, confrontados com os princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição que informam os princípios curriculares aqui abordados (Soares *et al.*, 1992, p. 34).

Nessa intenção de se buscar a totalidade, nenhuma disciplina se justifica de maneira isolada, é somente pela articulação dos diferentes campos do saber que se torna possível compreender a realidade em sua complexidade. A organização curricular, portanto, deve permitir ao aluno construir sínteses cada vez mais elaboradas sobre o mundo, compreendendo não apenas os produtos do conhecimento, mas também os processos históricos de sua produção.

Esse projeto curricular se estrutura a partir de três polos interdependentes: o “*trato com o conhecimento*”, a “*organização escolar*” e a “*normalização escolar*” (Soares *et al.*, 1992, p. 29). O primeiro refere-se à seleção, sistematização e tratamento pedagógico do conhecimento universal transformado em saber escolar; o segundo, à estruturação do tempo, do espaço e das práticas educativas; o terceiro, às normas, regimentos, sistemas de avaliação e modelos de gestão. Esses polos se articulam e expressam a direção política do currículo, vinculada às disputas entre projetos societários distintos. Dessa maneira, o currículo revela-se como espaço de

tensão e de luta, no qual se manifestam interesses de classe, ora reafirmando, ora confrontando a hegemonia vigente.

Essa concepção curricular ampliada se aproxima das percepções de Gimeno Sacristán abordadas anteriormente nesse trabalho. Sacristán (2000, 2013), compreende o currículo como uma prática social, resultado de múltiplas mediações institucionais, culturais e políticas. Para Sacristán (2000), o currículo não se restringe a um plano prescrito ou a uma lista de conteúdos, mas se concretiza na prática pedagógica cotidiana, marcada por contradições, negociações e relações de poder. Nessa perspectiva, o currículo é sempre mais do que está nos documentos oficiais, pois inclui o vivido e o experimentado pelos sujeitos no interior da escola.

A convergência também ocorre na crítica à visão técnico-burocrática e instrumental de currículo, que o reduz a um roteiro a ser cumprido. Tanto Sacristán (2000, 2013), quanto Soares *et al.* (1992) reconhecem a natureza intencional do currículo, isento de neutralidade, uma construção política e cultural que expressa projetos de sociedade, ou seja, ele é sempre expressão de escolhas ideológicas, epistemológicas e culturais, e diante disso, é necessário que se descortine as condições sociais em que se insere e os interesses que mobiliza. Dessa forma, faz-se necessário compreender o currículo da Educação Física não como simples reprodução de conteúdos, mas como mediação crítica entre o conhecimento historicamente produzido, os sujeitos da educação e a realidade social concreta.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular deve ser compreendida como parte de um processo histórico de reconfiguração do currículo escolar, vinculado a estratégias de regulação do trabalho pedagógico e de controle dos sistemas de ensino. Conforme problematiza Sacristán (2000), o currículo prescrito não se limita a indicar conteúdos ou orientações metodológicas, mas opera como um mecanismo de normalização das práticas escolares, definindo parâmetros de legitimidade para o ensino e para a aprendizagem. Nessa perspectiva, a BNCC se constitui como um dispositivo que reorganiza o sentido do currículo, deslocando-o da centralidade do conhecimento para a lógica da performatividade, da mensuração e da responsabilização.

Esse movimento se expressa na reorganização do currículo em unidades temáticas, objetos de conhecimento subdivididas em competências desejáveis e habilidades a serem trabalhadas, o que, conforme temos discutido até aqui, produz uma fragmentação do saber e um esvaziamento de suas determinações históricas e

sociais em prol da didática gerencial. Ainda que o documento reconheça as práticas corporais como manifestações culturais, a ênfase recai sobre aquilo que os estudantes devem ser capazes de fazer (habilidades), em detrimento da compreensão crítica sobre como tais práticas são produzidas, apropriadas e significadas historicamente e socialmente. Tal racionalidade aproxima o currículo da Educação Física de uma concepção funcional e adaptativa, compatível com as demandas contemporâneas de padronização e controle.

Respaldados em autores como Saviani (2008, 2011, 2025), Sacristán (2000, 2013) e Freitas (1995, 2012, 2018), é possível afirmar que a BNCC atua como um currículo regulador, cuja força não reside apenas em seu caráter normativo, mas na articulação com sistemas de avaliação, formação docente e gestão escolar. Esse conjunto de mediações tende a reduzir a autonomia pedagógica e a restringir o currículo às balizas previamente definidas, transformando-o em um instrumento de conformação das práticas escolares. Assim, mais do que orientar, a BNCC prescreve e delimita o campo do possível no interior da escola.

Como contraposição a essa lógica fragmentada e desconexa, a Pedagogia Crítico-Superadora evidencia uma progressão qualitativa dos objetivos de conhecimento que se distingue da lógica formal, neoconservadora, predominante na BNCC. De acordo com os autores,

uma dinâmica curricular na perspectiva da lógica formal não facilita a apropriação do conhecimento pelo pensamento, através de um processo de construção intelectual do sujeito. O conhecimento é inculcado e essa inculcação leva à formação do indivíduo isolado. Diferentemente, a dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento (Soares *et al.*, 1992, p. 34).

Nessa perspectiva, a Pedagogia Crítico-Superadora organiza o currículo por meio dos ciclos de escolarização, constituindo uma alternativa à organização etapista, na medida em que os conhecimentos não são simplesmente repetidos, mas apropriados em níveis progressivamente mais elevados de elaboração teórica.

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (Soares *et al.*, 1992, p. 34).

Na Pedagogia Crítico-Superadora os autores não apresentam objetivos de aprendizagem formulados prescritivamente, como ocorre na BNCC, ainda assim, é

possível identificar, na caracterização de cada ciclo, verbos que expressam o movimento esperado do pensamento dos estudantes e que podem orientar a definição dos objetivos de ensino pelos professores. No primeiro ciclo, correspondente ao atual 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, destacam-se verbos como identificar, experimentar, categorizar, classificar e associar, relacionados à organização das primeiras relações entre os fenômenos a partir da experiência sensível. Como afirmam os autores:

É o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Nele o aluno encontra-se no momento da síncrese. Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, **identificando** as semelhanças e as diferenças.

Nesse ciclo o aluno se encontra no momento da "**experiência** sensível", onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a **categorizar** os objetos, **classificá-los** e **associá-los** (Soares *et al.*, 1992, p. 35, grifos nossos).

No segundo ciclo, correspondente ao atual 5º ao 7º ano, os objetivos de conhecimento passam a requerer operações mentais de maior nível de abstração, conduzindo ao confronto entre as representações e os dados da realidade e ao início de um processo de generalização dos conhecimentos. Nesse momento, os verbos deixam de expressar apenas operações de identificação e passam a indicar formas de elaboração conceitual mais complexas, como confrontar, estabelecer nexos e estabelecer generalizações.

É o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento. Nele o aluno vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, **confronta** os dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a **estabelecer nexos**, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social. Ele dá um salto qualitativo quando começa a **estabelecer generalizações** (Soares *et al.*, 1992, p. 35, grifos nossos).

No terceiro ciclo, correspondente ao atual 8º e 9º anos, aprofunda-se a reorganização dos dados da realidade por meio do pensamento teórico, orientando o processo formativo para uma leitura cada vez mais elaborada da realidade social. Nesse contexto, destacam-se verbos e expressões como tomar consciência, reconstituir operações e realizar uma leitura teórica da realidade.

É o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento. O aluno amplia as referências conceituais do seu pensamento; ele **toma consciência da atividade teórica**, ou seja, de que uma operação mental exige a **reconstituição** dessa mesma operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade. O aluno dá um salto

qualitativo quando **reorganiza** a identificação dos dados da realidade através do **pensamento teórico**, propriedade da teoria (Soares *et al.*, 1992, p. 35, grifos nossos).

Essa progressão explicita uma diferença essencial em relação à BNCC. Enquanto, ao longo de todo o Ensino Fundamental, a Base estrutura seus objetivos predominantemente a partir de verbos associados a formas iniciais de elaboração do conhecimento, como identificar e experimentar, na Pedagogia Crítico-Superadora essas ações caracterizam apenas o primeiro ciclo de escolarização. À medida que a escolarização avança, os objetivos orientam-se para formas progressivamente mais complexas de elaboração do pensamento, expressas em ações como interpretar, compreender e explicar a realidade.

Outra característica que merece destaque refere-se ao modo como os objetivos são apresentados em cada proposta curricular. Na BNCC, a multiplicidade de verbos e de objetivos formulados sob a denominação de habilidades reforça seu caráter prescritivo e limitante. Em sentido distinto, a Pedagogia Crítico-Superadora assume um caráter predominantemente orientador, oferecendo referenciais que subsidiam a ação autônoma do professor na organização do trabalho pedagógico. Como exercício comparativo, em diálogo com a análise dos verbos explicitados na BNCC e sistematizados na Tabela 2, o Quadro 2 apresenta a progressão dos objetivos de conhecimento ao longo dos ciclos de escolarização na Pedagogia Crítico-Superadora.

Quadro 2: Progressão de objetivos/verbos ao longo dos ciclos de escolarização conforme Pedagogia Crítico-Superadora			
Ciclo de escolarização	Correspondência (EF de 9 anos)	Ênfase dos objetivos de conhecimento	Principais verbos/ações
1º Ciclo – Organização da identidade dos dados da realidade	1º ao 4º ano	Organização das primeiras relações com os fenômenos a partir da experiência sensível, identificando semelhanças, diferenças e categorias.	Identificar, experimentar, categorizar, classificar, associar.
2º Ciclo – Iniciação à sistematização do conhecimento	5º ao 7º ano	Desenvolvimento da abstração, confronto entre representações e realidade e início da generalização dos conhecimentos.	Confrontar, estabelecer nexos, estabelecer relações, estabelecer generalizações.
3º Ciclo – Ampliação da sistematização do conhecimento	8º e 9º anos	Reorganização dos dados da realidade por meio do pensamento teórico e ampliação da compreensão da realidade social.	Tomar consciência, reconstituir operações, interpretar, compreender, explicar.

As tensões entre as concepções curriculares da BNCC e da Pedagogia Crítico-Superadora tornam-se cada vez mais evidentes. Enquanto a BNCC se caracteriza

pela enumeração fragmentada de conteúdos, objetos de conhecimento e habilidades, a Pedagogia Crítico-Superadora constitui uma sólida referência para a organização do trabalho pedagógico ao articular reflexão conceitual e epistemológica com diretrizes, princípios curriculares e metodológicos que orientam a seleção, a organização e a sistematização do conhecimento, bem como os processos avaliativos. Tal abrangência confere à proposta, ainda que elaborada em 1992, o reconhecimento de se manter como a mais consistente e sistematizada no âmbito da Educação Física escolar (Neira; Souza Júnior, 2016).

Por esse motivo, o presente trabalho busca apresentar uma proposta de construção curricular alinhada com a pedagogia crítico-superadora, mesmo diante das normatividades e determinações da BNCC. A superação por incorporação da BNCC, defendida neste estudo, não se confunde com sua aceitação acrítica, ao contrário, pressupõe a subordinação do documento oficial a um projeto educativo contra-hegemônico, no qual a atuação docente se pauta nos princípios da pedagogia crítico superadora. Para isso, partiremos dos seus princípios curriculares e metodológicos buscando refletir acerca de sua aplicabilidade em tempos de BNCC.

6.2. PRINCÍPIOS CURRICULARES PARA A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

No que se refere aos princípios curriculares que orientam a seleção de conteúdos, estes asseguram que a prática pedagógica ultrapasse a dimensão meramente técnica, constituindo-se em mediação para a compreensão crítica da realidade social. Nesse sentido, o Coletivo de Autores elenca três princípios fundamentais: **1) a relevância social do conteúdo; 2) a contemporaneidade do conteúdo; e 3) a adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos.**

O primeiro princípio, a **relevância social do conteúdo**,

implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar/ Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social (Soares *et al.*, 1992, p. 31).

Assim, a Educação Física, ao tematizar a cultura corporal, deve priorizar conhecimentos que ajudem os estudantes a decifrar as contradições do mundo em que vivem, superando uma visão naturalizada da cultura corporal.

Esse princípio se contrapõe diretamente à lógica das competências e habilidades, ao recolocar o conhecimento no centro do currículo. Sob a perspectiva crítico-superadora, selecionar conteúdos significa interrogar seu papel social, seus nexos com a realidade concreta e sua capacidade de contribuir para a compreensão crítica do mundo. Diferentemente da BNCC, que tende a tratar os conteúdos como meios para o desenvolvimento de desempenhos individuais, a pedagogia crítico-superadora os compreende como mediações fundamentais da formação humana, inseparáveis das relações de classes sociais que os produzem.

Outro princípio essencial é o da **contemporaneidade do conteúdo**, que busca assegurar aos estudantes o acesso às produções mais atuais. Como afirmam os autores, a seleção dos conteúdos

deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica (Soares *et al.*, 1992, p. 31).

Dessa forma, impõe-se o esforço de garantir que o conhecimento escolar não se restrinja ao passado, mas estabeleça um diálogo constante com as questões e desafios do presente, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de enfrentar e superar as contradições sociais em direção a um futuro mais promissor. Tal princípio evidencia que o currículo deve ampliar a visão de mundo dos estudantes, possibilitando o acesso às manifestações da cultura corporal que, muitas vezes, lhes são negadas fora do espaço escolar.

No atual contexto, esse princípio torna imperativo superar a mera atualização temática ou a incorporação superficial da diversidade cultural, como frequentemente se observa nas prescrições curriculares orientadas pelo pragmatismo como é a BNCC. Trata-se de compreender o presente como expressão histórica de determinações econômicas, políticas e culturais que conformam a cultura corporal e permeiam os processos educativos. Nessa perspectiva, a contemporaneidade se apresenta quando o currículo possibilita aos estudantes apreenderem criticamente as contradições do seu tempo, e não quando se limita a dialogar com interesses imediatos, divertimento descontextualizado, modismos pedagógicos ou demandas de adaptação social, principalmente as do mercado de trabalho.

Diferentemente da BNCC, que tende a tratar o contexto e os conhecimentos prévios dos estudantes como pontos de partida metodológicos, frequentemente mobilizados de forma instrumental e desarticulada das determinações sociais mais

amplas, a compreensão crítica da contemporaneidade implica reconhecer o contexto vivido como mediação concreta para a apropriação do conhecimento. Assim, valorizar o local e as experiências corporais dos estudantes não significa simplesmente reproduzi-las tal como se apresentam, mas problematizá-las à luz das relações sociais que as produzem, atribuindo-lhes sentido histórico e significado pedagógico. É nesse movimento que o currículo deixa de operar uma aproximação artificial com a realidade dos estudantes e passa a possibilitar a construção de práticas educativas que articulam experiência, conhecimento sistematizado e crítica social.

O terceiro princípio curricular, a **adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos** preconiza que “há de se ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico (Soares *et al.*, 1992, p. 31)”. A efetividade da aprendizagem depende da capacidade de relacionar o conteúdo ao nível de desenvolvimento cognitivo e às experiências concretas dos estudantes. O professor deve considerar, o conhecimento prévio que os alunos já possuem, bem como suas práticas sociais e possibilidades enquanto sujeitos históricos, estabelecendo uma relação dialética entre suas condições reais e o conhecimento sistematizado. Dessa forma, possibilita-se a mediação proposta por Saviani (1984), a passagem do senso comum (do saber espontâneo) ao saber científico (cultura erudita, nas palavras de Saviani), por meio do acréscimo de novos saberes que enriquecem os primeiros, pela via da apropriação crítica do saber.

Esse princípio precisa ser compreendido em oposição direta às concepções adaptativas que orientam a progressão por habilidades na BNCC. Se ancora no princípio metodológico de espiralidade do conhecimento (como veremos no próximo tópico), segundo o qual os conteúdos retornam ao longo do processo educativo em níveis progressivamente mais complexos, em níveis crescentes de abstração e generalização, permitindo aos estudantes ampliar, aprofundar e reelaborar teoricamente aquilo que já foi apropriado. Trata-se de um movimento contínuo de retomada e superação, no qual o ensino atua como mediação consciente e planejada para o desenvolvimento do pensamento teórico.

Em contraste, a BNCC organiza o currículo a partir de habilidades fragmentadas e distribuídas de forma linear, sem considerar os sujeitos a quem se destina a ação educativa, habilidades desvinculadas entre si, o que compromete a

continuidade e a organicidade do conhecimento escolar. Na perspectiva crítico-superadora, adequar o conteúdo significa organizá-lo sistematicamente, respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos sem abdicar da complexidade do conhecimento, assegurando a continuidade, a totalidade e o aprofundamento crítico ao longo dos ciclos de escolarização.

A observância desses princípios é fundamental para a promoção de uma Educação Física que ultrapasse o mero cumprimento de prescrições normativas e passe a redefinir os critérios que orientam a seleção, a organização e o sentido do conhecimento escolar, reafirmando a escola como espaço de formação humana, em contraposição à formação de mão de obra, papel assumido por essa instituição em tempos de BNCC. Para isso, a alternativa que se apresenta passa pela superação dialética das habilidades pautadas pela BNCC, por meio da ampliação consciente e consistente do trabalho com cada um dos elementos da cultura corporal. Trata-se de fazer o que a BNCC determina e ir além, extrapolar o mínimo em prol de uma formação humana mais ampla. Esse é o desafio e o esforço de resistência que se colocam.

Nessa perspectiva, além de se reconhecer tais princípios no plano teórico, faz-se necessário compreender como eles se desdobram em procedimentos concretos de organização do ensino. É nesse íterim que adquirem protagonismo os princípios metodológicos da pedagogia crítico-superadora, responsáveis por orientar a sistematização dos conteúdos e a ação pedagógica no cotidiano escolar.

6.3. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Os princípios metodológicos são responsáveis por assegurar a coerência entre os objetivos formativos desenhados pelo currículo, os conteúdos, e os meios pedagógicos, a forma. O coletivo de autores (Soares *et al.*, 1992) aponta quatro princípios centrais que orientam o trabalho docente na perspectiva da Educação Física escolar: **1) o princípio do confronto e da contraposição dos saberes, 2) a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, 3) a espiralidade da incorporação das referências do pensamento e 4) a provisoriedade dos conhecimentos,**

O **princípio do confronto e contraposição de saberes**, pressupõe a necessidade de articular o conhecimento científico e o saber popular.

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento (Soares *et al.*, 1992, p. 31).

A escola, nesse sentido, deve ser o espaço onde os significados construídos no pensamento dos alunos, informados por sua prática social e cultura cotidiana, sejam postos em diálogo com o saber sistematizado historicamente. Assim, o conhecimento escolar se consolida como mediação para a superação do senso comum, sem negá-lo, mas problematizando-o criticamente.

Essa é uma questão central no caminho metodológico a ser adotado frente às habilidades prescritas pela BNCC, especialmente quando estas são reforçadas por mecanismos de controle, como as avaliações externas. Nesse ponto reside uma das principais proposituras de superação do nosso trabalho: assumir as habilidades prescritas, impostas à prática docente, não como finalidade do processo educativo, mas como pontos de partida a partir dos quais se tematizam as aulas, promovendo a reflexão crítica e contextualizada em direção ao saber sistematizado, inclusive possibilitando, quando necessário, a sua desconstrução.

Assim, quando tomadas como tematização inicial do conteúdo, tais habilidades podem funcionar como mediações formais a partir das quais o professor instaura um movimento de síncrese (Saviani, 2025), dialogando com os estudantes e mobilizando suas experiências corporais e conhecimentos cotidianos. Esse momento inicial não se confunde com a validação acrítica das habilidades, que muitas vezes não se diferenciam do senso comum, mas constitui o ponto de partida necessário para que suas limitações e contradições possam emergir no próprio processo educativo. É a partir desse momento inicial, marcado pela heterogeneidade das experiências dos estudantes, que o professor, enquanto mediador, organiza intencionalmente o trabalho pedagógico, traçando percursos que conduzam à superação do imediato, objetivando a formulação de sínteses coletivas com os estudantes. Nesse contexto, parte-se das habilidades para a formação de conceitos mais elaborados, favorecendo a passagem do conhecimento empírico à apropriação crítica do saber científico, promovendo a superação da BNCC, que, na maioria das vezes, se atém à superfície, à aparência dos objetos.

O segundo princípio metodológico, a **simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade**, possibilita que os alunos compreendam a realidade em sua complexidade. Conforme o coletivo de autores,

os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea.

Esse princípio confronta o etapismo, ideia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos "pré-requisitos" do conhecimento (Soares *et al.*, 1992, p. 32).

O que se almeja é valorizar a apreensão da totalidade e permitir que diferentes dimensões do conhecimento se articulem de forma integrada no processo educativo. Essa concepção adquire relevância ao se contrapor à fragmentação que historicamente marcou o tratamento metodológico dos elementos da cultura corporal. Parte da premissa de que o conhecimento não se organiza, no real, de forma linear, progressiva e compartimentalizada. A realidade social, histórica e cultural apresenta-se aos sujeitos de maneira complexa, contraditória e simultânea, exigindo do processo educativo um movimento de apreensão que não fragmenta artificialmente os fenômenos nem subordina o acesso ao conhecimento a uma lógica de pré-requisitos rigidamente definidos.

Na proposta crítico-superadora, a simultaneidade afirma que os conteúdos de ensino devem ser organizados de modo a possibilitar aos estudantes o contato, desde os primeiros momentos da escolarização, com as diferentes dimensões constitutivas da cultura corporal, suas determinações históricas, sociais, técnicas, políticas e culturais, ainda que em níveis distintos de aprofundamento. Essa lógica rompe a ideia de que certos conhecimentos só podem ser abordados após o domínio de outros, como se o aprendizado obedecesse a uma sequência natural, universal, cartesiana.

Essa lógica, fortemente demarcada na BNCC, compreende que determinados conteúdos são considerados "adequados" apenas a faixas etárias específicas, enquanto outros são sistematicamente adiados ou interditados sob o argumento de que os alunos "ainda não estão prontos" para compreendê-los.

O documento curricular vigente, ao distribuir conteúdos, objetos de conhecimento e habilidades de maneira progressiva e sequencial ao longo dos anos escolares, reforça a ideia de que o aprendizado ocorre por acumulação linear e que o domínio de determinadas habilidades constitui condição prévia para o acesso a outras. Isso manifesta-se na organização das unidades temáticas e na definição de habilidades específicas para cada ano ou bloco de anos, o que tende a fragmentar as

práticas corporais e a reduzir sua complexidade histórica e social a recortes ajustados à lógica da progressão normativa.

Além disso, o etapismo da BNCC serve à subordinação do currículo aos interesses burocrático-administrativos. Ao definir com precisão o que deve ser ensinado em cada etapa, a Base fortalece mecanismos de controle do trabalho docente, intensificados pelas avaliações externas e pelos sistemas de monitoramento de resultados.

Apesar dessas limitações, a afirmação do princípio da simultaneidade dos conteúdos é possível mesmo no interior do marco normativo da BNCC, desde que assumida como uma posição político-pedagógica consciente por parte dos professores. Isso implica subverter a ideia de unidades temáticas e habilidades previstas como etapas fechadas, compreendendo-as como referências flexíveis, passíveis de articulação e reconfiguração, a partir das determinações concretas da realidade escolar e social.

Na prática pedagógica, a simultaneidade pode se materializar quando o ensino da cultura corporal vai além da vivência técnica ou motora prevista para determinado tempo escolar. Limitar o ensino a essa dimensão aproxima a Educação Física do neoconservadorismo, entendido como uma nova roupagem da aptidão física. O que se propõe aqui é a incorporação, de forma articulada, de discussões sobre suas origens históricas, seus significados sociais, suas disputas simbólicas, bem como os condicionantes sociais e as relações de poder que as atravessam. Assim, mesmo que a BNCC prescreva determinadas habilidades como foco de um ano específico, o professor pode organizar situações didáticas que coloquem em diálogo diferentes conteúdos e níveis de análise, recusando a fragmentação e o protelamento sistemático do conhecimento.

O princípio da simultaneidade dos conteúdos dialoga e opera de forma coesa com o terceiro princípio, **a espiralidade da incorporação das referências do pensamento**, ambos evidenciam uma concepção dialética de conhecimento e de currículo. A espiralidade só faz sentido quando a aprendizagem não é concebida como simples acumulação de etapas sucessivas, os conteúdos de ensino, apresentados de forma simultânea, como dados da realidade, em suas múltiplas determinações e inter-relações, criam as condições para que o processo de apropriação do conhecimento se desenvolva de forma não linear. É nesse sentido que a espiralidade se efetiva,

explicitando como essas referências são retomadas, reorganizadas e consolidadas no pensamento dos estudantes ao longo do processo educativo.

Dessa forma, o conhecimento “é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando” (Varjal, 1991, p.35 *apud* Soares *et al.*, 1992, p. 33), ganhando densidade à medida que se relaciona a novas dimensões da realidade. A cada novo ciclo, o aluno retoma conteúdos já trabalhados, mas em um patamar qualitativo superior, enriquecido por novas mediações teóricas e práticas. Os conteúdos, apresentados simultaneamente em sua complexidade inicial, reaparecem em novos ciclos de aprendizagem, agora mediados por categorias teóricas mais elaboradas e por análises mais amplas da realidade social. Aprimora-se o nível de compreensão alcançado, que se eleva à medida que o aluno passa a relacionar o objeto de estudo a dimensões históricas, sociais e culturais, formando nexos progressivamente mais complexos.

Ainda que a BNCC recorra, em alguns momentos, à ideia de retomada dos objetos de conhecimento ao longo da escolarização, essa retomada se dá, em geral, de forma limitada, restrita à variação de experiências ou à ampliação do repertório de práticas, feita de forma aparentemente arbitrária e aleatória. Ausenta-se, nesse processo, um movimento sistemático de incorporação de novas determinações históricas, sociais e contextuais que possibilitem aos estudantes compreender a cultura corporal para além de sua dimensão superficial. Mesmo diante das amarras impostas pela organização seriada e pela lógica estrutural da BNCC, é necessário efetivar a resistência, de forma a buscar uma progressão qualitativa do conhecimento, orientada pelo nível de compreensão crítica alcançado pelos estudantes.

Por conseguinte, o quarto princípio, a **provisoriidade dos conhecimentos**, consolida essa compreensão ao afirmar o caráter não definitivo, socialmente produzido e historicamente situado dos saberes escolares, rompendo com a noção de terminalidade do saber. A historicidade do conhecimento deve ser explicitada ao aluno, de modo que o leve à compreensão de que toda produção humana não é definitiva ou imutável.

É fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retraçando-o desde a sua gênese, para que este aluno se perceba enquanto sujeito histórico. Isso quer dizer que se deve explicar ao aluno que a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos (Soares *et al.*, 1992, p. 22).

Nessa perspectiva, a provisoriedade dos conhecimentos não deve ser confundida com relativismo ou com a negação da objetividade do conhecimento. Todavia, parte-se do reconhecimento de que o conhecimento científico e cultural se constrói historicamente, por meio de disputas, rupturas e superações, expressando interesses, projetos sociais e formas específicas de organização da vida coletiva. O caráter provisório do conhecimento decorre, portanto, do próprio movimento da realidade concreta, que se transforma continuamente e exige a reelaboração permanente das explicações construídas sobre ela.

No âmbito da pedagogia crítico-superadora, esse princípio assume um papel central na formação do pensamento crítico, na medida em que possibilita aos estudantes compreender que os conhecimentos escolares não são naturais, neutros ou universais, mas produções históricas contextualizadas. Reconhecer a provisoriedade do conhecimento implica um outro olhar sobre o trato com o conhecimento, percebendo o trabalho pedagógico como processo dinâmico de produção, legitimação e transformação do saber escolar, favorecendo a análise das contradições que permeiam as práticas sociais e os discursos que as sustentam. Em outras palavras, o conhecimento é tratado como totalidade em movimento, atravessado por contradições e mudanças qualitativas, imbricadas em um contexto, com sentidos e significados que emergem de uma dada realidade cultural. Nessa lógica,

o conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos (Soares *et al.*, 1992, p. 40–41).

Esse olhar sobre o conhecimento e sobre o processo de ensino-aprendizagem evidencia limites estruturais na BNCC. Sua organização curricular tende a apresentar os conteúdos e as habilidades como referenciais estáveis, universalizáveis e passíveis de mensuração e comparabilidade, deixando de lado o aprofundamento crítico e a análise contextual. A padronização excessiva contribui para a cristalização do conhecimento escolar, ocultando seu caráter histórico, contraditório e provisório.

Além disso, ao articular o currículo a mecanismos de avaliação em larga escala, a atual política curricular reforça uma concepção de conhecimento como produto acabado, a ser adquirido e demonstrado pelos estudantes em determinados momentos do percurso escolar. Nesse contexto, o erro, a dúvida e a contradição

deixam de ser compreendidos como dimensões constitutivas do processo de aprendizagem e passam a ser tratados como insuficiências individuais, a serem corrigidas para atender aos padrões estabelecidos, acirrando a concorrência em detrimento da colaboração (Freitas, 1995, 2018; Luckesi, 2006).

Entretanto, a aplicação desse princípio no interior da BNCC pode se efetivar de forma contra-hegemônica, a partir de uma leitura crítica do documento e de um uso tático de seus dispositivos curriculares. Isso implica tratar os objetos de conhecimento e as habilidades prescritas como construções históricas abertas à problematização, à crítica e à superação. Nessa abordagem, o trabalho pedagógico explicita as condições de produção do conhecimento e as disputas teóricas e políticas que atravessam os saberes escolares.

Mesmo diante das exigências de padronização e controle impostas pela BNCC, é possível construir práticas pedagógicas que reafirmem o caráter provisório do conhecimento, articulando os conteúdos às transformações históricas e às contradições da realidade social. A provisoriedade se concretiza, nesse movimento, quando o ensino possibilita aos estudantes compreenderem que o conhecimento não apenas explica o mundo, mas também se transforma à medida que o próprio mundo se transforma, abrindo espaço para a crítica, a intervenção consciente e a superação das formas sociais existentes.

Com base nos princípios curriculares e metodológicos, a Educação Física, nessa abordagem, deve selecionar, organizar e sistematizar conteúdos coerentes com o objetivo de promover a leitura crítica da realidade. Tal seleção implica analisar a origem dos conteúdos, as condições materiais de sua apropriação e a relevância que possuem para a compreensão do desenvolvimento sócio-histórico da cultura corporal. Ao tematizar essas dimensões, oferece aos estudantes além de técnicas e habilidades⁴, ferramentas teóricas e práticas para compreender suas significações objetivas e intervir no mundo.

Assim, a articulação entre os princípios curriculares e metodológicos evidencia a coerência interna da Pedagogia Crítico-Superadora. Enquanto os primeiros orientam a seleção dos conteúdos, assegurando sua relevância social, contemporaneidade e

⁴ Cabe destacar que não existe, nessa perspectiva, a negação das técnicas e habilidades. Conforme postulam os autores: “essa forma de organizar o conhecimento não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem” (Soares *et al.*, 1992, p. 41).

adequação às possibilidades dos alunos, os segundos direcionam a organização e a sistematização do ensino, fundamentando-se no confronto de saberes, na simultaneidade, na espiralidade e na provisoriidade do conhecimento. Juntos, esses princípios expressam a lógica dialética que sustenta a proposta, garantindo que a Educação Física escolar não se limite à transmissão de técnicas corporais, mas se constitua em espaço de produção de consciência crítica. Os percursos curriculares e metodológicos imbricados no processo educativo são, então, balizados por uma avaliação formativa, comprometida com o desenvolvimento dos estudantes e não com sua classificação.

6.4. LIMITES DA PRESCRIÇÃO E POSSIBILIDADES DE SUPERAÇÃO NO TRATAMENTO DOS CONTEÚDOS

A obra Metodologia do Ensino de Educação Física sistematiza, de forma rigorosa, os elementos da cultura corporal (jogo, esporte, capoeira, ginástica e dança), apresentando não apenas subsídios para a organização das aulas, mas também exemplificações coerentes com uma perspectiva comprometida com a formação crítica dos sujeitos. No contexto de sua elaboração (início da década de 1990) afirmava-se uma Educação Física mais abrangente, que tensionava e rompia com a hegemonia do esporte no interior das aulas. Neste trabalho, não iremos, simplesmente retomar essa elaboração nos mesmos termos, mas buscaremos nos situar, frente ao cenário contemporâneo, no qual a Base Nacional Comum Curricular opera um movimento de incorporação desses conteúdos sob uma lógica de esvaziamento de sua densidade histórica e de seu potencial crítico, subordinando-os à racionalidade das competências e habilidades.

Diante disso, propomos não apenas a retomada, mas a reapropriação crítica desses conteúdos, agora reorganizados como unidades temáticas e objetos de conhecimento, buscando restituir-lhes sua vinculação com a totalidade das relações sociais que os constituem e, assim, recolocá-los no horizonte de uma formação orientada para além das demandas imediatas do mercado. Nesse intuito, dentro dos limites deste trabalho, elaboramos um quadro de possibilidades de ampliação crítico-superadora a partir das habilidades previstas no Documento Curricular para Goiás.

A opção por esse documento justifica-se por apresentar uma adaptação das prescrições à realidade local, além de explicitar o conjunto de habilidades de forma

mais completa, diferentemente do que se observa na Matriz de Habilidades Estruturantes, que opera por meio de recortes e supressões. Optamos, ainda, por tomar como referência o 6º ano do Ensino Fundamental, por uma questão de recorte e viabilidade do trabalho; contudo, por se tratar de um exercício de natureza exemplificativa, compreendemos que a lógica aqui apresentada pode ser adequada e reelaborada para os demais anos escolares.

Ressaltamos, entretanto, que o quadro apresentado não pretende constituir-se como uma proposta acabada, tampouco assumir caráter prescritivo, à semelhança da própria BNCC. A intenção é que ele sirva como referência, um exemplo a partir do qual cada professor possa construir seu próprio instrumento, em consonância com as especificidades de sua realidade.

Trata-se, assim, de uma proposição pedagógica, um instrumento de mediação que busca subsidiar o planejamento docente, oferecendo caminhos possíveis para a reapropriação crítica dos conteúdos prescritos. Nesse sentido, dirige-se aos professores que assumem o desafio de sustentar (ou mesmo adotar) uma prática pedagógica comprometida com a formação crítica e com a emancipação humana, mesmo em um contexto marcado pelas determinações curriculares vigentes.

As ampliações crítico-superadoras aqui indicadas não se realizam de forma automática, exigindo a mediação ativa do professor na organização do trabalho pedagógico. Tal mediação se efetiva por meio da problematização dos conteúdos, da articulação com a realidade concreta dos estudantes e da construção de situações pedagógicas que possibilitem a apreensão das múltiplas determinações que constituem os fenômenos da cultura corporal.

Nessa direção, cabe ao professor organizar o processo de ensino de modo que a vivência da cultura corporal esteja articulada a momentos de análise, reflexão e síntese, superando a dicotomia entre teoria e prática e permitindo a apropriação crítica dos conteúdos. Assim, a proposta aqui delineada se materializa como uma orientação teórico-metodológica que, ao ser apropriada criticamente, possibilita tensionar os limites do currículo prescrito e afirmar práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana em sua dimensão omnilateral.

Quadro 3: Elementos para ampliação crítico-superadora (6º ano)

Articulação entre as habilidades da DC-GO e os princípios da Pedagogia Crítico-Superadora (Soares *et al.*, 1992)

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO / CONTEÚDOS	HABILIDADES (DC-GO)	SUPERAÇÃO POR INCORPORAÇÃO
Práticas Corporais de Aventura	Práticas corporais de aventura urbana e na natureza: conceito; valores; características básicas; fundamentos técnicos de segurança	(GO-EF06EF18) Vivenciar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbana e na natureza, valorizando a segurança e integridade física individual e coletiva, respeitando o patrimônio natural e cultural, minimizando os impactos da degradação ambiental. (EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.	Revelar as condições desiguais de acesso às práticas de aventura, situando-as como privilégio de classe; desnaturalizar a privatização dos espaços naturais e a mercantilização do lazer; evidenciar as contradições entre consumo da natureza e degradação ambiental; posicionar a preservação como direito coletivo e não como escolha individual.
Brincadeiras e Jogos	Jogos eletrônicos: conceito; história; valores; regras	(GO-EF06EF01) Vivenciar e refletir sobre os jogos eletrônicos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. (EF67EF02) Identificar as transformações das características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e das respectivas exigências corporais apresentadas por esses diferentes tipos de jogos.	Desvelar os jogos eletrônicos como mercadorias da indústria cultural, submetidos à lógica do lucro e da alienação; examinar os padrões ideológicos de comportamento, gênero e violência que naturalizam; contrapor o consumo passivo à criação coletiva; problematizar a subordinação do tempo livre ao mercado.
Ginástica	Ginástica geral: conceito; elementos gímnicos; fundamentos técnicos; fundamentos técnicos de segurança	(GO-EF06EF20) Vivenciar diferentes modalidades das ginásticas (ginástica artística, rítmica, natural, etc.), identificando e refletindo sobre as esportivizadas. (GO-EF06EF21) Experimentar a ginástica de condicionamento físico, identificando, apropriando e analisando características histórico-culturais, valores, normas, objetivos e técnicas presentes nessa modalidade. (EF67EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.	Desnaturalizar os padrões corporais hegemônicos difundidos pela indústria estética e midiática; confrontar as finalidades sociais da ginástica (saúde coletiva versus rendimento e aparência) como expressão de projetos de classe distintos; questionar a instrumentalização do corpo como capital; defender práticas gímnicas orientadas pelo bem-estar comum e pela autonomia corporal.

Quadro 3: Elementos para ampliação crítico-superadora (6º ano)

Articulação entre as habilidades da DC-GO e os princípios da Pedagogia Crítico-Superadora
(Soares *et al.*, 1992)

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO / CONTEÚDOS	HABILIDADES (DC-GO)	SUPERAÇÃO POR INCORPORAÇÃO
Brincadeiras e Jogos	Jogos de salão: conceito; história; regras; fundamentos técnicos e táticos	(GO-EF06EF22) Vivenciar diversos jogos de salão que auxiliem no aprimoramento do pensamento estratégico. (GO-EF06EF23) Identificar, apropriar e analisar características histórico-culturais, valores, normas, regras, objetivos e fundamentos presentes em diferentes tipos de jogos de salão.	Contrapor a lógica da competição e do individualismo à cooperação como valor fundante da sociabilidade; revelar como as regras dos jogos expressam formas históricas de organização social; problematizar a naturalização da disputa como modelo de relação humana; construir coletivamente formas de jogar orientadas pela solidariedade.
Lutas	Lutas do Brasil: conceito; elementos constitutivos; características e técnicas básicas; valores	(EF67EF14) Experimentar e fruir diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais. (EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente. (GO-EF06EF24) Analisar as lutas do Brasil diante dos contextos históricos, políticos, sociais e econômicos.	Resgatar as lutas brasileiras como formas históricas de resistência de povos subalternizados (negros, indígenas, camponeses) frente à dominação de classe e racial; desmistificar a associação entre luta e violência, evidenciando sua gênese cultural e política; denunciar a apropriação mercadológica dessas práticas; afirmar seu potencial emancipatório.
Esportes	Esportes e paradesporto de marca; de precisão; de rede/parede; de invasão; de campo/taco: história; conceito; valores; regras; fundamentos técnicos e táticos	(GO-EF06EF03) Vivenciar e fruir diversas modalidades esportivas e paradesportivas, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (GO-EF06EF04) Praticar esportes usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras. (EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação e prática dos esportes não disponíveis na comunidade. (EF67EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações.	Desvelar o esporte de alto rendimento como fenômeno do capital — espetáculo, mercadoria e mecanismo ideológico; contrapor o esporte de participação ao de rendimento como projetos de sociedade antagônicos; denunciar os processos de exclusão de classe, gênero e raça no acesso ao esporte; construir práticas esportivas fundadas na inclusão e na consciência crítica.

Quadro 3: Elementos para ampliação crítico-superadora (6º ano)

Articulação entre as habilidades da DC-GO e os princípios da Pedagogia Crítico-Superadora
(Soares *et al.*, 1992)

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO / CONTEÚDOS	HABILIDADES (DC-GO)	SUPERAÇÃO POR INCORPORAÇÃO
Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular, cooperativos e competitivos, do Brasil e do mundo: conceito; história; valores; regras	(GO-EF06EF25) Vivenciar e criar diferentes jogos populares nacionais e mundiais, de características cooperativas e competitivas, apropriando-se de valores e regras, problematizando suas interfaces com as relações sociais.	Revelar o apagamento das culturas populares como processo histórico de dominação simbólica; contrapor o saber-fazer das classes populares ao currículo hegemônico; problematizar a substituição das brincadeiras tradicionais pelo consumo de entretenimento mercantil; afirmar o jogo popular como patrimônio cultural da classe trabalhadora e ato de resistência.
Danças	Danças do Brasil e do mundo: conceito; elementos constitutivos da dança; técnicas básicas	(GO-EF06EF11) Vivenciar diferentes formas de dança, contemplando as danças urbanas e identificando seus elementos constitutivos. (EF67EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos por diferentes grupos sociais. (GO-EF06EF26) Analisar questões sociais como gênero, classe, raça, sexualidade e as resistências expressas nas danças urbanas. (GO-EF06EF27) Desenvolver com autonomia a capacidade de criação, improvisação e apreciação em processos de composição coreográfica.	Evidenciar a dança como campo de disputa de hegemonia cultural — entre manifestações periféricas e aquelas legitimadas pelas classes dominantes; desnaturalizar padrões estéticos e corporais reproduzidos pela mídia; revelar como gênero, raça e classe atravessam a produção e o consumo das danças; afirmar as expressões corporais periféricas como formas legítimas de consciência e resistência.

Fonte: Elaboração própria, a partir de Soares *et al.* (1992) e DC-GO (Goiás, 2019).

O Quadro 3 explicita uma proposta de articulação entre as habilidades prescritas no documento curricular e os princípios da Pedagogia Crítico-Superadora, tendo como referência os conteúdos da cultura corporal organizados em unidades temáticas. O que se propõe é uma ampliação qualitativa desses conteúdos, mediante a incorporação de determinações sociais mais amplas que são, em grande medida, silenciadas nas formulações oficiais. Assim, cada conteúdo é tomado como objeto de reflexão, de modo a superar sua dimensão técnica ou experiencial imediata, sendo reconectado à totalidade das relações sociais que o constituem. Não se trata de negar

a vivência ou de promover uma teorização abstrata da Educação Física, mas de orientar as próprias atividades (práticas ou não) na direção de uma formação de caráter crítico.

Trata-se, portanto, de um esforço de superação por incorporação, no qual se parte dos elementos presentes no currículo prescrito, mas os reorienta em direção a uma formação que possibilite aos estudantes, para além da mera experimentação dessas práticas, a compreensão crítica dessas produções humanas permeadas de contradições de classe e expressividade histórica. Contudo, diante da obrigatoriedade de abordagem dos conteúdos previamente selecionados e rigidamente distribuídos no tempo, e da impossibilidade de negar integralmente esse ordenamento, o que propomos é instaurar a disputa pelo interior do próprio trabalho pedagógico. Nesse sentido, ainda que o conteúdo de partida permaneça aquele prescrito pela BNCC, é na forma de sua apropriação, ou seja, no modo como é selecionado, problematizado e desenvolvido no contexto escolar, que se abre a possibilidade de tensionamento e ressignificação. É nessa mediação entre forma e conteúdo que a resistência se materializa, almejando, ainda que sob condições restritivas, o apontamento de caminhos e possibilidades para uma formação omnilateral.

Entretanto, essa reorganização na seleção e no tratamento metodológico dos conteúdos encontra limites quando não acompanhada de uma reconfiguração das ações avaliativas. Não há sentido em propor uma abordagem crítica se a avaliação permanece ancorada em formas tradicionais, classificatórias e punitivas, reduzindo o processo educativo à mensuração de desempenhos e à verificação fragmentada de habilidades. Nesses termos, a avaliação se opõe paradoxalmente à própria intencionalidade formativa desejada, reforçando a adaptação dos sujeitos às exigências socialmente impostas. Torna-se, portanto, imprescindível compreendê-la como parte constitutiva do trabalho pedagógico, em unidade dialética com os objetivos, conteúdos e métodos, e não como mensuração unilateral de aprendizagens ou estratégia de controle. Do contrário, corre-se o risco de esvaziar o próprio sentido da proposta aqui delineada, reconduzindo-a aos limites da lógica que se pretende superar (Freitas, 1995).

6.5. A AVALIAÇÃO COMO PRINCÍPIO NORTEADOR

Em consonância com os princípios curriculares e metodológicos, a lógica da avaliação na pedagogia crítico-superadora também se apresenta como parte constituinte do processo de ensino-aprendizagem. Seu propósito é atuar como elemento orientador desse processo, e não como instrumento disciplinador ou punitivo, da forma como fazem as perspectivas tradicionais, conforme discutido anteriormente neste trabalho, com base em Freitas (1995), Escobar(1997) e Luckesi (2006). Nesse sentido, a avaliação não se limita a momentos estanques ou a práticas meramente classificatórias, ao contrário, constitui-se como um movimento contínuo, expresso em diferentes momentos formais e informais da vida escolar. Mais do que medir desempenhos individuais, ela busca indicar o grau de aproximação ou de distanciamento em relação ao eixo curricular que orienta o projeto pedagógico da escola, revelando-se, assim, como dimensão constitutiva da prática pedagógica. Como enfatizam os autores,

a avaliação não se reduz a partes no início, meio e fim de um planejamento ou períodos predeterminados. Não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar alunos, muito menos à análise de condutas esportivo-motoras, de gestos técnicos ou táticas (Soares *et al.*, 1992, p. 19).

Superam-se, assim, práticas mecanicistas e burocráticas de avaliação, historicamente voltadas para a classificação (em aprovados e reprovados) e para o disciplinamento social dos estudantes (Luckesi, 2006), constituindo-se instrumentos de punição e controle (Freitas, 1995). Como assinalam Soares *et al.* (1992, p. 103), “a avaliação é um dos aspectos essenciais do projeto pedagógico, justamente por ser através dela que se cristalizam mecanismos estruturais e limitantes no processo ensino-aprendizagem”. Essa constatação evidencia o caráter excludente da lógica avaliativa tradicional, cujo foco está menos no desenvolvimento do estudante e mais na manutenção de estruturas de poder no interior da escola (Freitas, 1995). Em contraposição, a pedagogia crítico-superadora defende uma avaliação comprometida com práticas reflexivas, críticas, criativas e reiterativas, que não apenas revelam os conflitos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, mas também possibilitam sua superação por meio da ação coletiva entre professores e estudantes (Soares *et al.*, 1992).

Como forma de materializar essa lógica avaliativa, o coletivo de autores propõe a estruturação da avaliação em quatro princípios fundamentais que compõem uma totalidade constituída por um sentido, uma finalidade, um conteúdo e uma forma. Segundo os autores:

1 - O sentido que se busca é a concretização de um projeto político-pedagógico articulado com um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora. Projeto político-pedagógico que tem como eixo curricular a apreensão e interferência crítica e autonomia na realidade.

2 - As finalidades são a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediatizada pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista de pensamento.

3 - O conteúdo advém da cultura corporal e é selecionado em função de sua relevância para o projeto pedagógico e histórico e em função de sua contemporaneidade.

4 - A forma é a dialógica, comunicativa, produtiva-criativa, reiterativa, participativa (Soares *et al.*, 1992, p. 112–113).

Nessa opção teórico-pedagógica, avaliar não se restringe a verificar aprendizagens ou mensurar desempenhos, mas constitui uma prática pedagógica profundamente intencional, vinculada a um projeto histórico determinado. Ao afirmar que o sentido da avaliação reside na concretização de um projeto político-pedagógico articulado aos interesses da classe trabalhadora, os autores mudam o norte da avaliação do campo técnico-instrumental para o campo da disputa de classes. O ato avaliativo perpassa, assim, pelo questionamento sobre quais interesses serve o processo educativo, quais conhecimentos são legitimados e quais possibilidades de apreensão crítica e de intervenção na realidade são efetivamente colocadas aos estudantes.

Do mesmo modo, ao definir como finalidades da avaliação a organização, identificação, compreensão e explicação da realidade, mediadas pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica materialista histórico-dialética, a Pedagogia Crítico-Superadora rompe com a racionalidade avaliativa hegemônica (ainda mais acirrada na BNCC), fundada na fragmentação dos conteúdos, na individualização do desempenho e na adaptação dos sujeitos às exigências do sistema. Trata-se de uma concepção de avaliação orientada à compreensão das determinações sociais da realidade e à formação de sujeitos capazes de intervir criticamente nela, o que a coloca em oposição direta às formas de avaliação padronizada.

Essa estruturação evidencia que a avaliação, na perspectiva da Pedagogia Crítico-Superadora deve ser compreendida como uma dimensão constitutiva do próprio projeto educativo, não como um momento isolado, técnico ou meramente classificatório. Avaliar implica, nessa lógica, interrogar permanentemente os sentidos, as finalidades, os conteúdos e as formas que orientam o trabalho pedagógico, tendo como horizonte a apreensão crítica da realidade e a formação para a autonomia. Trata-se, portanto, de uma concepção de avaliação inseparável de um projeto

histórico comprometido com os interesses da classe trabalhadora e com a transformação das condições sociais existentes.

Esse entendimento entra em oposição direta com o contexto contemporâneo de hegemonia dos testes padronizados, das avaliações externas e das provas previamente formatadas, que tendem a reduzir a avaliação a instrumentos de mensuração, controle e responsabilização (Freitas, 2012, 2018). Nessas condições, o espaço para a autonomia docente e para a consideração das especificidades do processo pedagógico é significativamente restringido, afastando a avaliação de sua função formativa para uma lógica de ranqueamento e punição. Mais do que avaliar aprendizagens, tais mecanismos produzem conformidade, ajustamento e disciplinamento, operando como instrumentos de regulação do trabalho pedagógico (Freitas, 1995).

Em contextos avaliativos marcados por esse pragmatismo, nos quais a memorização tende a se sobrepôr à criticidade, impõe-se ao professor, como forma de resistência, o desafio de reafirmar a centralidade da formação do pensamento crítico dos estudantes. Nesse sentido, a própria forma da avaliação (principalmente das avaliações externas) pode (e deve) tornar-se, também, objeto de reflexão pedagógica. Avaliar passa a significar, igualmente, avaliar a própria avaliação, interrogando, junto aos estudantes, os pressupostos que a orientam, seus objetivos, seus critérios e sua forma. A reflexão crítica sobre os testes padronizados e as avaliações comparativas contribui para a desconstrução da ideia de fracasso escolar como responsabilidade individual dos sujeitos, evidenciando seu caráter socialmente produzido e politicamente funcional no interior do sistema educacional.

Assim, torna-se possível desvelar as lógicas que sustentam os testes padronizados e as avaliações comparativas, entendendo-os como dispositivos que participam ativamente da produção do fracasso escolar. Como demonstra Patto (2022), os diagnósticos e procedimentos avaliativos têm cumprido um papel fundamental “no processo de legitimação do suposto caráter individual do “fracasso escolar” e no ocultamento de suas raízes sociais e escolares” (Patto, 2022, p. 612), funcionando como mecanismos que atribuem ao estudante a responsabilidade por processos que são, em essência, institucionalmente produzidos. Nessa direção, a autora evidencia que o “diagnóstico” escolar, longe de apenas descrever dificuldades prévias dos sujeitos, opera como “poderoso meio de realização de suas próprias

profecias (Patto, 2022, p. 612), contribuindo para a naturalização das desigualdades educacionais e para a cristalização de trajetórias de reprovação e exclusão.

Ademais, a crítica a esses dispositivos formais de avaliação exige ampliar o próprio entendimento do que se compreende por avaliação no interior da escola. Essa ampliação torna visível uma nuance dos processos avaliativos que, não raro, permanece despercebida: a compreensão de que a avaliação extrapola os momentos formais e institucionalizados, como provas bimestrais, testes padronizados ou avaliações externas. Conforme Freitas (1995) e Escobar (1997), a avaliação se objetiva cotidianamente, nas interações estabelecidas em aula, nas expectativas comunicadas explícita ou implicitamente, nos critérios que orientam o reconhecimento dos saberes dos estudantes, nas formas de participação incentivadas ou silenciadas. Essa dimensão informal da avaliação, muitas vezes invisibilizada, exerce profundo impacto na vida escolar dos estudantes, contribuindo para a internalização de valores sociais, para a construção de percepções sobre si mesmos e para o estabelecimento de relações de poder no interior do processo educativo. No entanto, na compreensão de que a avaliação extrapola os momentos formais também se abre um campo de resistência pedagógica.

Nesse sentido, mesmo quando não se traduz diretamente em nota, a avaliação cotidiana pode adquirir relevância igual ou superior à avaliação formal, justamente por incidir de modo contínuo sobre os sujeitos. Reconhecer essa dimensão implica compreender que avaliar é também produzir sentidos, legitimar saberes e reforçar determinações sociais. Implica, também, reafirmar que a avaliação deve estar permanentemente orientada pelos sentidos e finalidades de um projeto educativo comprometido com a emancipação humana.

Como forma de sintetizar as análises desenvolvidas nesta seção, o Quadro 4 apresenta um comparativo entre as concepções de avaliação da Pedagogia Crítico-Superadora e da racionalidade empresarial que orienta a BNCC, evidenciando projetos distintos de formação humana expressos no sentido, na finalidade, no conteúdo e na forma da avaliação.

Quadro 4: Dimensões da avaliação na Pedagogia Crítico-Superadora e na racionalidade empresarial da BNCC		
	Pedagogia Crítico-Superadora	BNCC / racionalidade empresarial
Sentido	Concretização de um projeto político-pedagógico articulado a um projeto histórico comprometido com os interesses da classe trabalhadora e com a formação humana.	Formação orientada pelo desenvolvimento de competências e habilidades prescritas, com foco na aferição do desempenho e formação para o mercado de trabalho.
Finalidade	Organizar, identificar, compreender e explicar criticamente a realidade, mediada pelo conhecimento científico e pela lógica materialista histórico-dialética; analisar o grau de aproximação ou de distanciamento em relação ao eixo curricular que norteia o projeto pedagógico da escola.	Classificar, verificar e mensurar aprendizagens por meio de habilidades previamente definidas; mensurar desempenhos, controlar e responsabilizar.
Conteúdo	Cultura corporal selecionada por sua relevância social, histórica e contemporânea, adequados às possibilidades sociocognitivas dos estudantes.	Conteúdos fragmentados em habilidades e objetos de conhecimento prescritos e padronizados.
Forma	Avaliação dialógica, comunicativa, produtiva-criativa, reiterativa, participativa e crítica, integrada ao processo de ensino-aprendizagem.	Predominância de avaliações em larga escala, plataformizadas, objetivas, padronizadas e comparativas, centradas na memorização, na mensuração do desempenho e na responsabilização.
Fonte: Elaboração do autor, com base em Soares <i>et al.</i> (1992). A caracterização da avaliação na BNCC/racionalidade empresarial corresponde à síntese das análises desenvolvidas neste trabalho acerca da BNCC, do Documento Curricular para Goiás e da Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes.		

Por fim, cabe destacar que, mesmo sob a pressão de dispositivos gerenciais e de responsabilização, a avaliação pode assumir um caráter contra-hegemônico quando compreendida como prática social, dialética e intencional, vinculada à formação crítica dos estudantes e à transformação das condições sociais que estruturam a educação escolar. Nessa perspectiva, a avaliação se realiza em todas as dimensões do processo pedagógico, inclusive em suas entrelinhas, manifestando-se nas práticas de ensino, nas relações estabelecidas em aula e nas mediações construídas pelo professor ao longo do processo educativo. Assim, constitui um momento privilegiado de reflexão sobre o trabalho pedagógico, de produção de conhecimento acerca do próprio processo educativo e de reafirmação de um projeto comprometido com a formação humana e com a emancipação dos sujeitos, mesmo

em um contexto fortemente marcado pela padronização, pelo controle e pela racionalidade empresarial.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação partiram da compreensão de que o currículo não se constitui como uma instância neutra de organização do ensino, mas como expressão de disputas sociais mais amplas, perpassadas por projetos históricos distintos. Nesse sentido, a análise da Base Nacional Comum Curricular, bem como de seus desdobramentos no contexto local, o Documento Curricular para Goiás e a Matriz Curricular das Habilidades Estruturantes, evidenciou a presença de uma racionalidade alinhada às reformas empresariais da educação, marcada pela centralidade das competências e habilidades, pela padronização dos processos educativos e pela intensificação dos mecanismos de controle, especialmente por meio das avaliações externas.

Essa racionalidade se manifesta tanto no texto da nova norma curricular quanto em seus contextos de produção, instituindo uma nova forma de organização e de vivência das relações escolares. A BNCC reconfigura desde a relação com o conhecimento, submetido à lógica da metrificação, da comparabilidade e do desempenho, até as relações entre os sujeitos, estimulando o individualismo e a responsabilização compatíveis com a racionalidade empresarial. A análise também permitiu evidenciar que esse projeto curricular busca construir legitimidade mediante a incorporação de terminologias historicamente vinculadas às pedagogias críticas, porém desprovidas de seus fundamentos teórico-epistemológicos. Sob um verniz de criticidade, aparentemente com o propósito de favorecer a aceitação do documento entre os professores ou como resqúcio do processo de sua elaboração, conceitos são apropriados e ressignificados, mascarando concepções alinhadas à racionalidade neoliberal.

Essa conformação integra um movimento mais amplo de reconfiguração neoliberal do Estado, no qual a educação passa a ser submetida à lógica da eficiência, da mensuração de resultados e da responsabilização individual. No âmbito da Educação Física, essas determinações se expressam na fragmentação dos conteúdos, na ênfase em desempenhos mensuráveis e na subordinação do trabalho pedagógico a uma lógica que tende a esvaziar sua dimensão crítica. Entretanto, como buscou demonstrar este estudo, essa conformação não se realiza de maneira absoluta, sendo permeada por contradições que abrem possibilidades para a ação docente.

Essa compreensão foi corroborada pelas discussões realizadas no grupo focal, cujas análises evidenciaram, de um lado, a centralidade assumida pelas competências e habilidades, pelos mecanismos de controle curricular, pela intensificação do trabalho docente e pelas avaliações padronizadas como eixos organizadores da vida escolar e, de outro, as estratégias construídas pelos professores para afirmar práticas de resistência e manter viva a perspectiva crítico-superadora no cotidiano da Educação Física escolar. É nesse contexto contraditório que se inscreve a proposta aqui delineada, fundamentada na pedagogia crítico-superadora e orientada pelo princípio da superação por incorporação. Essa perspectiva também norteia o produto educacional elaborado no âmbito desta pesquisa, concebido como instrumento de apoio aos professores para a organização do trabalho pedagógico a partir dos fundamentos da pedagogia crítico-superadora, buscando traduzir em proposições didáticas os pressupostos teóricos desenvolvidos ao longo deste estudo.

Longe de se configurar como uma abordagem superada, a pedagogia crítico-superadora revela-se ainda mais atual diante do avanço das reformas empresariais da educação, precisamente por sustentar uma compreensão do currículo e do trabalho pedagógico como práticas sociais vinculadas a projetos históricos em disputa. Em um contexto marcado pela intensificação do controle, pela fragmentação do conhecimento e pela subordinação da escola às demandas do mercado, essa perspectiva reafirma a centralidade do conhecimento sistematizado, da mediação docente e da formação omnilateral como fundamentos de uma prática educativa comprometida com a emancipação humana.

Mediante as restrições impostas, sobretudo por meio de mecanismos de controle mascarados de avaliações externas, e diante da impossibilidade de uma recusa abstrata do currículo prescrito, propôs-se a sua reapropriação crítica, tomando as unidades temáticas e os conteúdos previstos como ponto de partida para a construção de uma prática pedagógica orientada por outros fundamentos. Nessa direção, o trabalho pedagógico e o currículo passam a ser compreendidos como espaços de disputa, nos quais as formas de organização, problematização e desenvolvimento dos conteúdos assumem papéis decisivos na produção de sentidos e na superação das determinações presentes no documento oficial.

Nesse contexto, o problema não se coloca nos termos de adesão ou recusa do currículo prescrito, mas na forma de sua superação no interior do trabalho pedagógico.

É na mediação entre o prescrito e o vivido, entre o conteúdo e a forma, que se constitui o espaço de atuação docente, no qual se torna possível tensionar as determinações postas e afirmar outras direções formativas. As contradições inscritas no próprio documento, como a ausência de uma fundamentação epistemológica consistente, são reinterpretadas, deixando de configurar um obstáculo absoluto para constituírem as brechas pelas quais se pode operar sua ressignificação em direção a uma prática pedagógica crítica.

É nesse interstício entre o prescrito e o possível que se abre o espaço para uma prática docente verdadeiramente emancipatória. Trata-se de uma atuação que, embora situada no interior das determinações impostas pelas políticas curriculares neoliberais, não se limita à sua reprodução, podendo constituir-se como prática de resistência e de afirmação de outras possibilidades formativas. Ainda que sob condições restritivas, a ação pedagógica não se reduz à execução de prescrições, podendo afirmar-se como mediação crítica entre o conhecimento historicamente produzido e os sujeitos em formação. Nesses termos, considera-se que o objetivo desta investigação foi alcançado ao evidenciar os fundamentos político-pedagógicos que sustentam a racionalidade da BNCC e ao apresentar caminhos possíveis para sua gradativa superação dialética no âmbito do trabalho pedagógico da Educação Física escolar.

Como desdobramentos possíveis desta investigação, destacam-se, inicialmente, estudos que se dediquem à análise da implementação da BNCC no contexto da rede municipal de Goiânia a partir das avaliações externas, tomando-as como expressão concreta dos objetivos formativos efetivamente priorizados. Essa análise pode contemplar tanto os conteúdos e formatos das avaliações (frequentemente marcados por questões objetivas e padronizadas) quanto os usos que se fazem de seus resultados no âmbito das políticas educacionais e da organização do trabalho pedagógico.

Uma segunda direção investigativa consiste na articulação de grupos de professores com o intuito de implementar, de forma coletiva e sistematizada, a proposta aqui apresentada, acompanhando e analisando os modos pelos quais ela se materializa no cotidiano escolar. Tal iniciativa permitiria não apenas avaliar seus limites e potencialidades, mas também produzir novos conhecimentos a partir da prática, aprofundando o diálogo entre teoria e ação pedagógica.

Como terceira possibilidade, coloca-se a necessidade de investigar as implicações da BNCC para a formação inicial de professores, considerando seus possíveis desdobramentos sobre os currículos dos cursos de licenciatura e sobre os conhecimentos e finalidades formativas que orientam a preparação para o trabalho docente. Nesse sentido, interessa compreender em que medida a centralidade atribuída às competências e habilidades, bem como a racionalidade formativa expressa pela BNCC, pode repercutir na formação dos futuros professores, contribuindo para o aprofundamento de uma formação pragmática e orientada pelas demandas de adaptação às prescrições curriculares ou, em sentido contrário, produzindo tensões e possibilidades de resistência no âmbito da formação docente.

Cumprе reconhecer algumas limitações deste estudo. No plano empírico, a investigação concentrou-se em um grupo específico de professores da rede municipal de Goiânia, o que delimita o alcance das análises. No que se refere à proposta curricular, trata-se de uma construção de caráter teórico-metodológico, não acompanhada de sua implementação sistemática, cuja materialização no cotidiano escolar ainda demanda investigações complementares. Ademais, sua realização encontra-se tensionada pelas condições objetivas do trabalho docente, especialmente pela centralidade das avaliações externas e pelos mecanismos de controle do currículo.

Por fim, reafirma-se que a disputa em torno do currículo da Educação Física não se esgota no plano dos documentos oficiais, mas se realiza, fundamentalmente, no interior do trabalho pedagógico. Em um cenário no qual a educação é progressivamente capturada por interesses empresariais e submetida a uma racionalidade que privilegia o desempenho em detrimento da formação, reafirmar a possibilidade de uma Educação Física crítica não se trata apenas de uma escolha pedagógica, mas de uma tomada de posição frente ao projeto de sociedade em curso. Este estudo se insere nesse horizonte, assumindo explicitamente um posicionamento teórico-político diante do objeto investigado e reconhecendo a pedagogia crítico-superadora como referência fundamental para a construção de práticas que, mesmo sob condições adversas, tensionem as determinações vigentes e apontem para a superação das formas de dominação presentes na escola e na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Gilda Cardoso de; NASCIMENTO, Rosenerly Pimentel do. “Educação Já!” e a governança federativa: a nova investida do movimento Todos Pela Educação na definição do Sistema Nacional de Educação. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 36, p. e77534, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BELTRÃO, Jose Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 21, p. 587, 2018.
- BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES E TENDÊNCIAS PROMOVIDAS PELA REFORMA E PELA BNCC. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 16, n. 43, p. 656–680, 2020.
- BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física escolar**, [s. l.], v. 1, p. 681–701, 2018.
- BETTI, Mauro. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental. Ruim com Ela, Pior Sem Ela. **Blog do Cev**, [s. l.], v. 1, 2017.
- BRANDÃO, Leonardo dos Santos. **Base Nacional Comum Curricular de Educação Física e a realidade do retorno do ensino por competências: possibilidades de superação das contradições a partir da pedagogia histórico-crítica—2017 a 2023**. Salvador, BA, 2024. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF:MEC, , 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 jun. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. [S. l.]: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 jan. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jan. 2025.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física. Ensino de primeira à quarta série**. [S. l.]: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE**. 25 jun. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 1 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. 13 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 1 fev. 2025.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil - a história que não se conta**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LIMITES CONTEMPORÂNEOS E ALTERNATIVAS NECESSÁRIAS**. MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (ORG.). São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar Educação Física**. 1997. - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ªed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FURTADO, Renan Santos; PAES NETO, Gabriel Pereira; ESPÍRITO SANTO, Vanessa Costa do. Educação física na base nacional comum curricular: notas sobre a organização do conhecimento das práticas corporais e a perspectiva da educação integral. **Humanidades & inovação**, [s. l.], v. 8, n. 44, p. 213–226, 2021.

GANDARELA, Larissa *et al.* Influências, implicações e resquícios das proposições didático-pedagógicas críticas da Educação Física escolar brasileira na Base Nacional Comum Curricular. **Caderno de Educação Física e Esporte**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 125–133, 2021.

GARCIA, Lênin Tomazett; RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; TAVARES, Raquel Nunes. Educação Física e BNCC: atualização de um projeto tupiniquim de educação pública no Brasil. **Praxia - Revista on-line de Educação Física da UEG**, [s. l.], v. 2, p. e2020008, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005. (Pesquisa Em Educação, nº 10).

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz de habilidades estruturantes: ensino fundamental**. , 2020. Disponível em: <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/23-ensino-fundamental>. Acesso em: 5 jun. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular de Goiás – Ampliado, Cortes Temporais**. , 2019a.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular para Goiás – Ampliado**. GoiâniaSeduc, , 2019b. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/dc-go-documento-curricular-para-goias/>. Acesso em: 5 jun. 2024.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. **Desafios da EFE: temáticas da formação em serviço no ProEF**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 130–148, 2019.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 9–24, 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 10–21, 2010.

GUSMÃO FILHO, Miguel Donizete; NETO, João da Cruz Gonçalves. Neoliberalismo oligárquico e suas consequências sociais e políticas. **Humanidades & Inovação**, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 157–174, 2022.

HOLANDA, George Ivan Da Silva; LASCH, Jane Vanuza; DIAS, Rodrigo Francisco. A Educação Física na BNCC: desafios da escola republicana. **Motrivivência**, [s. l.], v. 33, n. 64, p. 1–18, 2021.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. A Educação Física na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, [s. l.], v. 27, p. 1–14, 2023.

JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira; BARRETO, Samara Moura. Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio. **Motrivivência**, [s. l.], v. 35, n. 66, p. 1–17, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 27, p. 5–24, 2004a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2006 [1990].

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 629–650, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. 5. ed. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2004b.

LORO, Alexandre Paulo; NUNES, Meire Aparecida Lôde. Base Nacional Comum Curricular de Educação Física: tensionamentos e demarcações. **Educação (UFSM)**, [s. l.], v. 46, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/43325>. Acesso em: 26 jan. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. [S. l.]: Atlas, 2003.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico *et al.* A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, [s. l.], v. 28, n. 48, p. 76, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MONTEIRO, Jorge Henrique De Lima; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. BNCC e suas concepções político-pedagógicas para a educação e educação física: algumas aproximações. **Educação: Teoria e Prática**, [s. l.], v. 33, n. 66, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15633>. Acesso em: 26 jan. 2025.

MOREIRA, Laine Rocha *et al.* Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco. **Motrivivência**, [s. l.], v. 28, n. 48, p. 61, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. BNCC de Educação Física: Caminhando para trás. In: IN: CASSIO, FERNANDO; CATELLI, (ORGS.) ROBERTO. EDUCAÇÃO É A BASE?: 23 EDUCADORES DISCUTEM A BNCC. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2019. v. 1, p. 159–175.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 215–223, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, [s. l.], v. 28, n. 48, p. 188, 2016.

NOVAES, Renato Cavalcanti; TRIANI, Felipe da Silva; TELLES, Silvio de Cássio Costa. A educação física na Base Nacional Comum Curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. **Humanidades & Inovação**, [s. l.], v. 7, n.10, p. 70–84, 2020.

OLIVEIRA, Nathalia Dória *et al.* Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 43, p. e004421, 2021.

PAES NETO, Gabriel; DIAS, Alder De Sousa; ESPÍRITO SANTO, Vanessa Costa Do. Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: uma análise das contradições e fragilidades. **Revista Educação e Emancipação**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 139, 2021.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 5ªed. São Paulo, SP: Instituto de Psicologia - USP, 2022.

PESSOA, Felipe De Marco; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Implicações políticas da educação física na constelação da Base Nacional Comum Curricular. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 874–887, 2021.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**, [s. l.], v. 28, n. 48, p. 32, 2016.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro; TAVARES, Raquel Nunes; GARCIA, Lênin Tomazett. Base Nacional Comum Curricular e Educação Física: análise de tendências e lacunas da produção acadêmica no Brasil. **movimento-revista de educação**, [s. l.], n. 11, p. 185–207, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol; BRANDÃO, Pedro Paulo. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural?. **Horizontes**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 105–118, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento revista de educação**, [s. l.], n. 4, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 7. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2025.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 26–43, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 7ªed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, [s. l.], v. 3, n. 22, p. 1–6, 1984.

SILVA, Amanda Moreira Da; ALVES, Marcelo Paraíso; SOUZA, Nádia Maria Pereira De. Educação Física na BNCC: uma análise da proposta preliminar do documento curricular do Estado do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 137–150, 2020.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodología do ensino de Educação física**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1992. (Formação do Professor).

SOUZA, Adriano Lopes De *et al.* A base nacional comum curricular e seus desdobramentos para a Educação Física. **Motrivivência**, [s. l.], v. 31, n. 59, p. 1–16, 2019.

ANEXOS

ANEXO 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO


PROEF
Educação Física em Rede Nacional


UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS- UFG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA - FEFD
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE EM EDUCAÇÃO FÍSICA
- PROEF/UFG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada: “Base Nacional Comum Curricular e currículo de Educação Física na perspectiva crítico-superadora”. Meu nome é Ronyson Camilo Soares, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é como professor de Educação Física na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail: ronyson.soares@gmail.com e, através do seguinte contato telefônico: 62 98135-6002, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

A presente pesquisa tem como objetivo geral: analisar as formas de interpretação, mediação e apropriação das orientações da Base Nacional Comum Curricular no contexto da organização do trabalho pedagógico da Educação Física escolar, por professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, orientados pela Pedagogia Crítico-Superadora, e, a partir dessa análise, sistematizar uma proposta curricular fundamentada nessa perspectiva. Você participará de uma reunião de grupo focal, que consiste em uma dinâmica interacional de um grupo, mediada por um facilitador, em que serão discutidas questões referentes à BNCC, currículo e Educação Física, em que você poderá emitir opiniões e análises sobre cada uma delas. Para isso deverá reservar um período de uma a duas horas para a realização da reunião. Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso. Em caso de danos, você tem o direito de pleitear indenização, conforme previsto em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Exponho, a seguir, os riscos mínimos conhecidos desta pesquisa, tais como: a possibilidade de eventual desconforto emocional ou psicológico decorrente da participação no grupo focal, como cansaço, constrangimento ou incômodo ao tratar de experiências profissionais relacionadas à organização do trabalho pedagógico, que podem envolver situações percebidas como desgastantes ou frustrantes,

comprometendo-me com o máximo de benefícios, como a oportunidade de compartilhar experiências e refletir coletivamente sobre os desafios relacionados à implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto escolar. Poderá favorecer a troca de experiências profissionais e a problematização das práticas pedagógicas no âmbito da Educação Física. Espera-se que o estudo contribua para a reflexão crítica acerca da organização curricular da Educação Física escolar auxiliando os professores na análise crítica dos documentos normativos e na fundamentação de suas escolhas metodológicas. Caso haja a ocorrência de algum risco, comprometo-me a acompanhá-lo na resolução do mesmo e encaminhar o caso para as devidas providências. Como forma de minimizar os danos e riscos, você poderá, a qualquer momento, deixar de responder perguntas específicas, solicitar pausa na atividade, retirar-se do grupo focal ou desistir da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Caso seja identificado desconforto persistente, a atividade será interrompida imediatamente. O pesquisador permanecerá disponível para esclarecimentos antes, durante e após a coleta de dados.

Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificar-lhe, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. A divulgação do texto final da pesquisa e, bem como, do recurso educacional produzido será via e-mail pela pesquisadora aos professores e instituições participantes. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para a gravação da mesma, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a utilização de gravador durante a entrevista.
- () Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Autorizo o uso de minha voz em publicações.
- () Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
- () Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
- () Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver necessidade de dados coletados em pesquisas futuras, desde que seja feita nova avaliação pelo CEP/UFG. Assim, solicito a sua autorização, validando a sua decisão com uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- () Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
- () Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Base Nacional Comum Curricular e currículo de Educação Física na perspectiva crítico-superadora”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável Prof. Ronyson Camilo Soares sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

ANEXO 2: TERMO DE COMPROMISSO
TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da Resolução CNS n.º 466/12 e/ou da Resolução CNS nº 510/16, bem com suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado a Educação Física crítico-superadora (en)frente a BNCC: Uma possibilidade de política de organização curricular democrática e concretamente possível para a superação das determinidades empresariais na reforma educacional. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Goiânia, 10 de março de 2025

Nome do(a) Pesquisador(a)	Assinatura Manuscrita ou Digital
1. RONYSON CAMILO SOARES	
2. LÊNIN TOMAZETT GARCIA	

ANEXO 3: TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

PREFEITURA
DE GOIÂNIASecretaria Municipal de Educação
Superintendência Pedagógica
Diretoria Pedagógica

TERMO DE ANUÊNCIA Nº 016/2025– DIRPED

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, CNPJ 01.414.457/0001-05, declara estar de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado *Base Nacional Comum Curricular e currículo de Educação Física na perspectiva crítico – superadora, a ser desenvolvida pelo mestrando Ronison Camilo Soares e coordenado pelo Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia, da Universidade Federal de Goiás/Programa de Mestrado em Educação Física em Rede – PROEF.*

O referido projeto tem como objetivo investigar caminhos para a construção de uma política de organização curricular em Educação Física fundamentada na perspectiva pedagógica crítico – superadora.

A proposta da pesquisa consiste em articular análise documental, coleta de informações, reuniões em grupos focais, entrevistas semi – estruturada e observação de aulas junto aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar das participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 21 de outubro de 2025.


Prof. Tamara Trentin
Superintendente PedagógicaTamara Trentin
Superintendente Pedagógica
Decreto Nº 74 de 03/01/25

ANEXO 4: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Base Nacional Comum Curricular e currículo de Educação Física na perspectiva crítico-superadora

Pesquisador: Ronyson Camilo Soares

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 96200126.5.0000.5083

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.356.833

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos *Apresentação do Projeto*, *Objetivo da pesquisa* e *Avaliação de riscos e benefícios* foram retiradas do documento *Informações Básicas da pesquisa* datado em 05/03/2026. A pesquisa tem financiamento próprio.

A presente pesquisa tematiza os impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na realidade escolar, tomando como recorte professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Goiânia que fundamentam suas práticas na Pedagogia CríticoSuperadora. Nesse sentido, investiga as relações entre a BNCC e a organização do trabalho pedagógico na Educação Física escolar, tendo como referência a matriz teórico-metodológica formulada por Soares et al. (1992) na obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*. Parte-se da hipótese de que a implementação da BNCC, embora normativamente orientada, é mediada por interpretações e traduções realizadas pelos docentes, podendo tensionar seus limites prescritivos a partir de fundamentos críticos. O objetivo geral consiste em analisar como esses professores interpretam e ressignificam as orientações da BNCC em suas práticas pedagógicas e, a partir da análise dos dados produzidos, sistematizar uma proposta curricular fundamentada nessa perspectiva teórica, articulada às determinações normativas vigentes.

Endereço: Rodovia R2, n. 3.081, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 8.356.833

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as formas de interpretação, mediação e apropriação das orientações da Base Nacional Comum Curricular no contexto da organização do trabalho pedagógico da Educação Física escolar, por professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia, orientados pela Pedagogia CríticoSuperadora, e, a partir dessa análise, sistematizar uma proposta curricular fundamentada nessa perspectiva.

Objetivo Secundário: Mapear e analisar a produção acadêmica referente à Base Nacional Comum Curricular e à Educação Física escolar, identificando tendências teóricas, críticas e disputas no campo curricular; Analisar o texto da Base Nacional Comum Curricular no que se refere ao componente curricular Educação Física, considerando seus fundamentos teórico-políticos e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico; Identificar professores de Educação Física da rede municipal de Goiânia que se orientam pela perspectiva crítico-superadora; Compreender como esses docentes interpretam, mediam e se apropriam das orientações da BNCC no processo de seleção, organização e sistematização do conhecimento escolar; Sistematizar uma proposta curricular em Educação Física fundamentada na pedagogia crítico-superadora, articulando os achados da pesquisa bibliográfica, documental e empírica às determinações da Base Nacional Comum Curricular.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A presente pesquisa apresenta risco mínimo aos participantes, conforme previsto para estudos de natureza qualitativa. Considera-se a possibilidade de eventual desconforto emocional ou psicológico decorrente da participação no grupo focal, como cansaço, constrangimento ou incômodo ao tratar de experiências profissionais relacionadas à organização do trabalho pedagógico, que podem envolver situações percebidas como desgastantes ou frustrantes.

Para minimizar tais riscos, os participantes poderão, a qualquer momento, deixar de responder perguntas específicas, solicitar pausa na atividade, retirar-se do grupo focal ou desistir da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Caso seja identificado desconforto persistente, a atividade será interrompida imediatamente. O pesquisador permanecerá disponível para esclarecimentos antes, durante e após a coleta de dados.

Benefícios: Do ponto de vista científico, a pesquisa poderá oferecer contribuições teóricas para

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 8.358.833

a análise das práticas pedagógicas e para o debate acadêmico sobre currículo e políticas educacionais no campo da Educação Física, fortalecendo o diálogo entre teoria e prática. No âmbito pedagógico, poderá auxiliar professores na análise crítica dos documentos normativos e na fundamentação de suas escolhas metodológicas. Sob a dimensão social, espera-se colaborar com as discussões acerca do currículo na escola pública, ampliando a produção de conhecimento na área da Educação e da Educação Física.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo aponta em cronograma o início da coleta de dados com seres humanos a partir de junho de 2026 com previsão de conclusão do estudo em novembro de 2026.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Modelo de TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e TCLE

TERMO DE COMPROMISSO assinado pelo pesquisador e o orientador do trabalho

Folha de rostos assinada pelo pesquisador e o diretor da Unidade Acadêmica de onde o estudo é vinculado

Termo de Anuência assinado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Não foram observados óbices éticos nos documentos que estão anexados ao estudo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto intitulado e Base Nacional Comum Curricular e currículo de Educação Física na perspectiva crítico-superadora e (CAAE: 96200126.5.0000.5083) foi analisado quanto à conformidade ética dos procedimentos propostos, TCLE(s), critérios de inclusão/exclusão, e medidas de minimização de risco. Portanto, não foram observados óbices éticos nos documentos do estudo. Considerando as informações e documentos apresentados, opino pela aprovação do protocolo, sem ressalvas, por estar em conformidade com a Resolução CNS nº 466/2012 e normas complementares. Recomenda-se a submissão de eventuais aditivos à Plataforma Brasil caso ocorram alterações metodológicas substanciais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 8.356.833

APROVADO. A pesquisa foi considerada em acordo com os princípios éticos vigentes.

Atenção para a Resolução CNS nº466/12, o pesquisador responsável deve: assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa; E Resolução 510/16 Art 17º VI -que dispõe sobre a garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa.

Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG os relatórios parciais e o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para 16/11/2026.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2751610.pdf	05/03/2026 15:29:52		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPesquisa_Curriculo_BNCC_CEP.pdf	05/03/2026 15:20:18	Ronyson Camilo Soares	Aceito
Declaração de concordância	Termo_AnuenciaN016_2025.pdf	05/03/2026 15:07:47	Ronyson Camilo Soares	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RonysonCamiloSoares.pdf	05/03/2026 15:06:34	Ronyson Camilo Soares	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_CompromissoRonyson.pdf	05/03/2026 15:03:16	Ronyson Camilo Soares	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	05/03/2026 14:52:52	Ronyson Camilo Soares	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Ronyson_assinado_assinado.pdf	05/03/2026 14:49:51	Ronyson Camilo Soares	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
GOIÁS - UFG



Continuação do Parecer: 8.356.833

GOIANIA, 14 de Abril de 2026

Assinado por:
ROBERTA CARVALHO CRUVINEL
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia R2, n. 3.061, Parque Tecnológico Samambaia, Edifício K2, sala 110, piso 1
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.090-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-2045 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br

ANEXO 5: ROTEIRO DE DEBATE DO GRUPO FOCAL

Grupos Focais – Roteiro de Debate

Questão-chave 1) O que os professores acham da organização curricular em função de competências e habilidades conforme estabelecido pela BNCC?

- O que os professores entendem por competências?
- O que os professores entendem por habilidades?
- A organização curricular em habilidades e competências está em consonância e abrangem as discussões do campo de conhecimento da Educação Física?
- Na visão dos professores a organização curricular em habilidades e competências atendem a quais demandas de formação humana?

Questão-chave 2) Como os professores avaliam os conteúdos (objetos do conhecimento) e habilidades selecionados e estipulados pela BNCC/DC-GO para a Educação Física no Ensino Fundamental?

- Os conteúdos selecionados contemplam os principais objetos da Educação Física?
- Existem conteúdos que foram negligenciados?
- Existem conteúdos que foram inseridos e que não são coerentes com o contexto escolar em que estão?
- Existe coerência em todas as habilidades previstas para serem trabalhadas?
- A distribuição dos conteúdos/habilidades ao longo dos anos escolares do Ensino Fundamental é necessária e está justificada nos documentos e na prática pedagógica?

Questão-chave 3) O que acham dos limites temporais estabelecidos pelo DC-GO para os conteúdos e habilidades a serem trabalhadas no decorrer do ano letivo?

- É necessária a delimitação em “cortes temporais” para determinar quando e por quanto tempo cada conteúdo será trabalhado?
- Essa delimitação temporal favorece ou dificulta o trabalho docente?

- Como os professores percebem a autonomia do trabalho docente frente aos cortes temporais?
- Na opinião dos professores qual seria a real finalidade do estabelecimento dos cortes temporais?

Questão-chave 4) O que os professores entendem das orientações político-pedagógicas da BNCC?

- Os professores percebem a BNCC/DC-GO como documentos democráticos ou autoritários?
- Na visão dos professores a BNCC/DC-GO respondem a qual projeto histórico? De transformação social ou de manutenção do *status quo*?
- É possível perceber uma orientação (tendência) político-pedagógica para a Educação Física na BNCC?

Questão-chave 5) Quais são as alternativas encontradas pelos professores para trabalhar embasando sua prática na pedagogia crítico-superadora após a BNCC?

- Os professores conseguem trabalhar na abordagem crítico-superadora após a implementação da BNCC/DC-GO?
- Se trabalham na pedagogia crítico-superadora, como são planejadas as aulas diante das determinações da BNCC?
- Na visão dos professores é possível atender às exigências BNCC e documentos curriculares (DC-GO/ Matriz estruturante) balizadas pelas avaliações bimestrais e conduzir o trabalho na teoria crítico-superadora ao mesmo tempo?

APÊNDICE

Apêndice A – Trabalhos selecionados para leitura integral

N	TÍTULO DA PUBLICAÇÃO	AUTORES	LINK	ANO	LOCAL DA PUBLICAÇÃO
1	INCOERÊNCIAS E INCONSISTÊNCIAS DA BNCC DE EDUCAÇÃO FÍSICA	NEIRA, Marcos Garcia.	https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/#	2018	ARTIGO: Revista brasileira de ciências do esporte
2	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: PROCEDIMENTOS, CONCEPÇÕES E EFEITOS	NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio.	https://repositorio.usp.br/item/003067282	2016	ARTIGO: Motrivivência
3	LINGUAGENS E EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS HABILIDADES PRESCRITAS	OLIVEIRA, Nathalia Dória <i>et al.</i>	https://www.scielo.br/j/rbce/a/cz8LJKcKzRr7yQzSjpQNCsH/?format=html&lang=pt	2021	ARTIGO: Revista Brasileira de Ciências do Esporte
4	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: CONCEPÇÕES E FUNDAMENTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS	MARTINELI, Telma Adriana Pacifico <i>et al.</i>	https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76	2016	ARTIGO: Motrivivência
5	CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR A PARTIR DA BNCC	CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis.	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739	2019	ARTIGO: Conexões, Unicamp
6	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES E TENDÊNCIAS PROMOVIDAS PELA REFORMA E PELA BNCC	BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792020000700656&script=sci_arttext	2023	ARTIGO: Revista Práxis Educacional
7	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA PROPOSIÇÃO NECESSÁRIA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA?	BOSCETTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina	https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96	2016	ARTIGO: Motrivivência
8	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A ÁREA DE LINGUAGENS E O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA	RODRIGUES, Anegleyce Teodoro	https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p32	2016	ARTIGO: Motrivivência
9	APRECIÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA EM FOCO	MOREIRA, Laine Rocha <i>et al.</i>	https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p61	2016	ARTIGO: Motrivivência
10	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: QUAL O LUGAR DA DIVERSIDADE CULTURAL?	SANTOS, Marcio Antonio Raiol; BRANDÃO, Pedro Paulo.	https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/593	2018	ARTIGO: Horizontes
11	BNCC DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHANDO PARA TRÁS	NEIRA, Marcos Garcia	https://repositorio.usp.br/bitstream/fabdd83b-7d68-4aac-95c9-e98b2fdb2009	2019	ARTIGO: Educação é a base?: 23 educadores discutem a BNCC
12	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BNCC: AVANÇOS E DESAFIOS	IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos	https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/15228	2023	ARTIGO: Corpoconsciência
13	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA	SOUZA, Adriano Lopes <i>et al.</i>	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422019000300021&script=sci_arttext	2019	ARTIGO: Motrivivência
14	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DESCONSTRUINDO O DISCURSO NEOLIBERAL.	NOVAES, Renato Cavalcanti; DA SILVA TRIANI, Felipe; TELLES, Sílvia de Cássio Costa.	https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2373	2020	ARTIGO: Humanidades & Inovação
15	UMA VISÃO PANORÂMICA DA LDB À BNCC: AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA.	DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda.	https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/44876	2016	ARTIGO: Motrivivência
16	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL. “RUIM COM ELA, PIOR SEM ELA”.	BETTI, Mauro.	https://www.academia.edu/download/56084298/BLOG_BNCC_Ruim_com_ela_pior_se_m_ela.pdf	2017	ARTIGO: Blog do Cev
17	EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA PRELIMINAR DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	DA SILVA, Amanda Moreira; ALVES, Marcelo Paraíso; DE SOUZA, Nádia Maria Pereira.	https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9881	2020	ARTIGO: Educação em Revista
18	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: DESAFIOS DA ESCOLA REPUBLICANA	HOLANDA, George Ivan da Silva; LASCH, Jane	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-	2021	ARTIGO: Motrivivência

		Vanusa; DIAS, Rodrigo Francisco	80422021000100333&script=sci_arttext		
19	NA CORDA BAMBA DE SOMBRINHA: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO FIO DA HISTÓRIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO	JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira; BARRETO, Samara Moura	https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/93798	2023	ARTIGO: Motrivivência
20	EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: NOTAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DAS PRÁTICAS CORPORAIS E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.	FURTADO, Renan Santos; NETO, Gabriel Pereira Paes; DO ESPÍRITO SANTO, Vanessa Costa.	https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3541	2021	ARTIGO: Humanidades & inovação
21	REFORMA DO ENSINO MÉDIO, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: CONTRADIÇÕES SOCIETÁRIAS E POLITECNIA	MALDONADO, Daniel Teixeira; DA SILVA VELLOSO, Livia Roberta; DOS SANTOS FREIRE, Elisabete.	https://periodicos.furg.br/redsi/article/view/14397	2022	ARTIGO: Revista Didática Sistemática
22	EDUCAÇÃO FÍSICA E BNCC: ATUALIZAÇÃO DE UM PROJETO TUPINIQUIM DE EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL	GARCIA, Lênin Tomazett; RODRIGUES, Aneleyce Teodoro; TAVARES, Raquel Nunes.	https://www.revista.ueg.br/index.php/praxia/article/view/10621	2020	ARTIGO: Praxia-Revista on-line de Educação Física da UEG
23	CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A IMPLANTAÇÃO DA BNCC	ROMIG, Igor Darlan Krause <i>et al</i>	https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/86495	2022	ARTIGO: Motrivivência
24	EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES E FRAGILIDADES	NETO, Gabriel Paes; DE SOUSA DIAS, Alder; DO ESPÍRITO SANTO, Vanessa Costa	https://periodicosletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/16510	2021	ARTIGO: Revista Educação e Emancipação
25	INFLUÊNCIAS, IMPLICAÇÕES E RESQUÍCIOS DAS PROPOSIÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.	GANDARELA, Larissa <i>et al</i> .	https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernodfisica/article/view/27511	2021	ARTIGO: Caderno de Educação Física e Esporte
26	BNCC E SUAS CONCEPÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira.	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-81062023000100102&script=sci_arttext	2023	ARTIGO: Educação: Teoria e Prática
27	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: TENSIONAMENTOS E DEMARCAÇÕES.	LORO, Alexandre Paulo <i>et al</i> .	https://www.academia.edu/download/105727728/pdf.pdf	2021	ARTIGO: Revista Educação (UFSM)
28	AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA: POSSÍVEIS AVANÇOS EM RELAÇÃO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.	ROSA, Joselaine Schutz; COLOMBO, Bruno Dandolini.	https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/6151	2024	ARTIGO: Revista Criar Educação
29	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A EFETIVAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES	FRANCK, Marciane; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; BAGNARA, Ivan Carlos.	https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2175	2023	ARTIGO: Revista Thema
30	REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPO DE IMPLANTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR..	SILVA, Antônio Carlos Santos. ET. AL	https://periodicos2.uesb.br/index.php/rsc/article/view/14521	2024	ARTIGO: Saúde. com
31	EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O QUE APREENDER DE DOCUMENTOS E PARECERES OFICIAIS?	Ellen Grace Pinheiro, Vânia de Fátima Matias de Souza; Larissa Michelle Lara	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792020000500739&script=sci_arttext	2020	Artigo: Práxis Educacional
32	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA: ANÁLISE DE TENDÊNCIAS E LACUNAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO BRASIL	Raquel Nunes Tavares; Lênin Tomazett Garcia; Aneleyce Teodoro Rodrigues	https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32889	2019	ARTIGO: Revista Movimento
33	IMPLICAÇÕES POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA CONSTELAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	Felipe De Marco Pessoa, Luciana Pedrosa Marcassa	https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43339	2021	ARTIGO: Germinal: Marxismo e educação em debate



Apêndice B – Textos destacados na leitura das publicações – fichamento

PUBLICAÇÃO	CATEGORIA	TEXTO DESTACADO
1 - NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. Revista brasileira de ciências do esporte, v. 40, p. 215-223, 2018.	SUPERAÇÃO BNCC	Em hipótese alguma minha relutância significa a defesa de que cada escola ou professor possa ensinar o que quiser e se quiser. Penso, sim, que todas as crianças têm que aprender a ler, da mesma forma que precisam saber o que são, como são e o que significam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Esse deveria ser o limite das chamadas aprendizagens essenciais. Algo completamente distinto é especificar o gênero textual a ser lido e quando isso acontecerá, qual aspecto da prática corporal deverá ser ensinado e em que momento. É com esse ímpeto que a BNCC pretende invadir as salas de aula pelo país afora e determinar o que deve ser ensinado, mesmo sem conhecer as crianças, jovens e adultos que lá estão, como vivem, o que pensam, sabem e fazem. (Neira, 2018, p. 217)
	REFORMA EMPRESARIAL	Parece óbvio que o tipo de aprendizagem esperada e a visão instrumental que caracteriza o ensino do componente objetivam simplesmente preencher postos de trabalho para os setores médios e inferiores de uma sociedade cada vez mais complexa, cujas ocupações laborais solicitam sujeitos adaptados e capazes de resolver problemas. Compreensão do mundo e, principalmente, leitura crítica nem foram cogitados. (Neira, 2018, p. 218)
	REFORMA EMPRESARIAL	a BNCC sugere ao professor a direção oposta daquela que tem tomado a educação física contemporânea. A ausência de criticidade é alarmante. O documento homologado volta-se para a conformação e aceitação de um desenho social injusto, num momento histórico em que os professores deveriam ser apoiados na elaboração de currículos democráticos e democratizantes. (Neira, 2018, p. 222)
	REFORMA EMPRESARIAL	o fortalecimento da dimensão técnica somado à ausência da crítica leva à conclusão que a BNCC não passa de mais uma investida dos setores conservadores. (Neira, 2018, p. 222)
2 - NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. Motrivivência, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.	CONTEXTO	Em maio de 2015, 116 pessoas foram convidadas para trabalhar na construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O grupo foi composto por professores da Educação Básica indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), representando todos os estados da Federação, e pesquisadores vinculados a 35 universidades. Constituíram a equipe da Educação Física seis professores da Educação Básica e seis professores universitários, sob a coordenação de um assessor, também professor do Ensino Superior. (p. 189)
	CONTEXTO	Desde o primeiro momento, todas as decisões foram tomadas de maneira conjunta (quer seja na área, no segmento ou no componente, a depender do caso), e permeadas de debates, intercâmbio de argumentos e escrutínios por parte dos envolvidos. Os procedimentos adotados permitem afirmar que a redação final de cada parágrafo é produto de consensos no interior do grupo. (p.189)
	CONTEXTO	Num viés crítico, elucidam-se, diante de um processo de disputas políticas pela redemocratização brasileira, outras possibilidades de compreensão do papel do Estado. Ainda que de forma contraditória, aparatos normativos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394- 96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), terminaram permitindo/desencadeando espaços para elaborações e debates curriculares, indo além do que, prescritivamente, tem sido produzido por especialistas ou mesmo governos mais autocráticos na tradição brasileira, dando aos sujeitos e unidades escolares chances de construir propostas curriculares (LOPES, 2004 e SOUZA JÚNIOR, 2007). (p.190)
	CONTEXTO	Os indicadores disponíveis até o presente momento sinalizam que o processo de construção da BNCC deu-se de outra maneira. Desde o início dos trabalhos, o assunto faz parte da agenda de debates de inúmeras reuniões, seminários e eventos em que professores da Educação Básica, pesquisadores e profissionais ligados aos mais variados setores da educação têm apresentado críticas e sugestões. A primeira versão do documento ficou disponível para consulta pública, recebendo uma grande quantidade de contribuições. Para além das pessoas que

		individualmente se cadastraram, na plataforma on-line, escolas e outras entidades inseriram seus comentários e sugestões, elaboraram pareceres e documentos a respeito. (p.191)
	CONTEXTO	Os jornais de grande circulação dedicaram matérias e editoriais, foram criados grupos nas redes sociais e transmitiram-se entrevistas com especialistas pela televisão aberta e fechada. (p.192)
	CONTEXTO	A partir da leitura e discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), das pesquisas sobre os currículos estaduais e da realização de seminários em que foram apresentadas e discutidas experiências curriculares internacionais, chegou-se a um termo do texto que deveria ser produzido. Algo, até então, inexistente no país: um material abrangente o suficiente para propiciar a identificação de diferentes grupos e realidades e que pudesse orientar a elaboração de propostas curriculares. (p.193)
	CONTEXTO	A partir da plataforma, que dispunha de ferramentas para envio de sugestões após o cadastro pessoal ou institucional, o texto recebeu contribuições de vários tipos, oriundas de pessoas, escolas ou organizações distribuídas por todo o território nacional. (p.194)
	SUPERAÇÃO BNCC	SOBRE O COLETIVO DE AUTORES: suas contribuições foram decisivas para a transformação da base teórica do componente (da psicobiologia para as ciências humanas) e redefinição do seu objeto de estudo (do exercício físico e movimento para a cultura corporal). A influência dessa concepção nas propostas curriculares não pode ser desprezada. A investigação realizada por Gramorelli (2014) constatou sua hegemonia nos documentos estaduais e o trabalho de Rocha <i>et al.</i> (2015) evidenciou sua presença na maioria dos trabalhos que se debruçam sobre o debate curricular da Educação Física. (p.195)
3 - MARTINELI, Telma Adriana Pacifico <i>et al.</i> A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. Motrivivência, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016.	REFORMA EMPRESARIAL	A continuidade de políticas governamentais conservadoras, nos planos econômico e social, é assegurada por organismos e organizações internacionais. Houve uma “[...] intervenção sistemática e direta do Banco Mundial, na redefinição das políticas para a educação pública” (SILVA, 2002, p. 4). (p. 78)
	REFORMA EMPRESARIAL	Os princípios estéticos de fruição e desenvolvimento do potencial criativo, para que o aluno se expresse e formule perguntas, também é uma necessidade desse momento político, social e principalmente econômico. Em tempos de crise, o desenvolvimento da subjetividade e da capacidade criativa é almejada, pois a partir delas o indivíduo pode criar e recriar novos produtos e produções; essa capacidade deve ser desenvolvida desde a infância, momento em que a educação escolar pode desempenhar um importante papel.(p. 78–79)
	REFORMA EMPRESARIAL	As concepções de ética, de política e de estética que fundamentam as duas versões preliminares da Base, respondem, em última análise, a um conjunto de reformas e de ações políticas nos vários segmentos sociais, para garantir uma formação com fins de disseminar valores e princípios necessários ao modelo de organização social vigente e às necessidades de reestruturação produtiva. (p. 79)
	REFORMA EMPRESARIAL	“A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão na sociedade capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’”. “[...] Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema” (Mészáros, 2008, p. 15 <i>apud</i> Martineli <i>et al.</i> , 2016, p. 79).
	REFORMA EMPRESARIAL	Vale ressaltar que, nos princípios políticos da Base, a oportunidade e a informação, a leitura crítica dos conteúdos e a centralidade do trabalho são limitadas, pois estão fundamentadas nos interesses da classe dominante e alicerçadas na venda e na compra da força de trabalho, e, portanto, a construção de uma sociedade livre, igual e fraterna torna-se impossível. (p. 79)
	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	A predominância desta concepção fenomenológica/sociológica pode ser explicada a partir da análise do contexto histórico e político e da proliferação da ideologia neoliberal e se expressa no âmbito da produção científica, convergente com essa ideologia, seus princípios e orientações. Desse contexto emergiu, disseminou e ganhou força a compreensão da educação física centrada no sujeito e na subjetividade humana, como a concepção apresentada na BNCC. (p. 81)
	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	Mello (2009, p.69, <i>apud</i> Martineli <i>et al.</i> , 2016, p. 82) afirma que nesta perspectiva subjetivista o “corpo se torna a própria subjetividade compreendida como sentimentos, vontades, desejos” para a conservação da forma de sociabilidade atual, isso porque a dicotomia entre corpo e

		consciência torna-se presente, inclusive na educação física, tratando o corpo como instrumento de um espírito independente ou como próprio homem sensível sem racionalidade. (p.82)
	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	visto que ao contrapor-se ao paradigma da aptidão física, tem orientado-se por uma perspectiva subjetivista, esvaziada de conteúdo e que desvaloriza a mediação do professor (DUARTE, 2004 <i>apud</i> Martineli <i>et al.</i> , 2016, p. 82).
	REFORMA EMPRESARIAL	O tipo de formação presente na Base, determina um desenvolvimento unilateral, destituído da capacidade crítica do sujeito em processo de escolarização, necessário à reprodução do capital, no processo de reestruturação produtiva (p. 91)
	SUPERAÇÃO BNCC	Na atual conjuntura mundial e nacional, faz-se necessário uma educação e uma educação física como componente curricular, que sejam pautadas na valorização da história, da cultura e técnica da cultura corporal, na importância da mediação do professor para a aprendizagem do aluno e na formação da consciência crítica frente à realidade social, com vistas a sua transformação. (p. 92)
4 - BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. Revista práxis educacional, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	Ramos (2006) analisou a noção de competência em propostas educacionais, especialmente a brasileira, e conclui que a categoria competência secundariza os conhecimentos de base científica e está mais articulada com o conhecimento tácito, pois a competência é indissociável da ação. O que é observado na BNCC, já que se estabelece que “[...] os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências [...]” (BRASIL, 2018a, p. 11 <i>apud</i> BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020, p. 665).
	REFORMA EMPRESARIAL	Nessa perspectiva, conhecimento bom é conhecimento útil à vida produtiva laboral. Com efeito, considerando as exigências atuais do modo de produção capitalista, os conhecimentos relacionados à educação física tendem a ser secundarizados, reduzidos ou até suprimidos do currículo. (p. 661)
	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	A categoria central para compreender as atividades humanas – em geral e aquelas ligadas ao campo da educação física em específico, é o trabalho ⁷ e não a linguagem. O trabalho, como já exposto por Marx, é, em última análise, o mediador das relações sociais, pois as demais atividades têm suas gêneses ligadas ao trabalho, ou seja, são desdobramentos históricos dessa atividade vital. (p.670)
	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	CONCEITO DE CULTURA CORPORAL [...] fenômeno das práticas [corporais] cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, p. 3 <i>apud</i> BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020, p.670)
	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	Desse modo, ao tratar o objeto da educação física como linguagem/linguagem corporal, e não como trabalho/cultura corporal, como demonstrado por esses autores, oferece-se uma abordagem distorcida dos fenômenos da cultura (corporal), que por sua vez dificulta a apropriação das diversas e diferentes determinações que constituem e explicam esses fenômenos.(p.671)
	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	Observa-se, então, que a forma como a BNCC do ensino médio aborda o objeto da educação física não oferece a fundamentação que favoreça o trato pedagógico do problema central das atividades desse componente curricular, elemento fundamental para se apropriar a essência da atividade em questão, e do qual decorrem outros conteúdos e significações, que constituem e caracterizam determinada atividade. Além do mais, a compreensão correta do objeto de ensino da educação física é fundamental pois, conforme alerta Nascimento (2018), está ligada e tem implicações diretas no “como se ensina” e na finalidade pedagógica. (p.671)
5 - BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto;	CONTEXTO	Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as)alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, p. 61 <i>apud</i> BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p.101).

DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física?. Motrivivência, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.	ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO	ISSO MUDOU NA 3ª VERSÃO OU AINDA ESTÁ PRESENTE? Nesses termos, entende-se que existem conhecimentos produzidos culturalmente e oriundos de várias instâncias que devem fazer parte da BNCC, os quais são considerados essenciais e aos quais todos os sujeitos devem ter acesso durante a Educação Básica. Tais conhecimentos curriculares devem ser complementados por uma parte diversificada no currículo escolar (p.100).
	CONTEXTO	Cabe, então, ao Estado, juntamente com os atores sociais que atuam diretamente com a Educação Básica, elaborar quais são os “conhecimentos universais” que devem fazer parte da BNCC. Tal proposição foi posta em discussão de maneira mais objetiva no Plano Nacional de Educação correspondente aos anos de 2014 a 2024. (p.101)
	CONTEXTO	De forma mais específica, o PNE (BRASIL, 2014) estabelece que o Estado brasileiro deve, de maneira colaborativa com entidades ligadas a Educação, estabelecer e implantar a BNCC. Esse documento norteador e regulamentador do currículo escolar deve conter quais são os direitos e os objetivos de aprendizagem em cada ano da Educação Básica.(p.101 e 102)
	SUPERAÇÃO BNCC	Um programa de aulas que imponha que o basquetebol deva ser ensinado a partir da quinta série, no segundo bimestre do ano, seguindo a mesma estrutura pedagógica tida como universal, estará, no mínimo, desconsiderando as especificidades locais. Não estará respeitando a tradição histórica e a dinâmica cultural do grupo (DAÓLIO, 2002,p.18-19, <i>apud</i> BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p.109).
	SUPERAÇÃO BNCC	Daólio (2002) afirma que os grandes planejamentos, além de não contemplarem todas as realidades, podem ser utilizados como modelos estanques para o desenvolvimento das aulas (P.109)
	SUPERAÇÃO BNCC	Do mesmo modo, Neira e Nunes (2006) se posicionam com certa restrição às propostas curriculares que não são desenvolvidas pelo próprio professor. Os autores defendem a proposta de currículo multicultural e indicam que é preciso considerar as experiências dos estudantes como conteúdos a serem explorados e incorporados nas aulas de EF escolar. A escolha dos conteúdos deve ser diferente em cada escola, partindo do projeto político pedagógico e considerando as características da comunidade local. (P.109)
	SUPERAÇÃO BNCC	Ressalta-se, então, a necessidade de a comunidade escolar, sobretudo, os professores, assumir o protagonismo, organizar o próprio planejamento e a implementação das práticas de ensino a partir das problemáticas inerentes ao contexto sociocultural do qual fazem parte. (P.110)
6 - RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. Motrivivência, v. 28, n. 48, p. 32-41, 2016.	ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO	A BNCC, diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), explicita o que o professor tem que ensinar e o que os alunos têm que aprender (p.33)
	CONTEXTO	Oferecer elementos para a estruturação de aproximadamente 60% dos currículos das secretarias e unidades escolares de educação básica, sendo que o restante poderá ser estruturado a partir da diversidade da cultura regional e local (p.33)
	REFORMA EMPRESARIAL	O que chama a atenção nessa matéria da Nova Escola é que ela foi publicada no ano de 2014, quase um ano antes de se iniciar os trabalhos das comissões de especialistas. Entretanto, diferentes pessoas entrevistadas pela revista, ligadas a fundações de educação, ao mercado editorial, às secretarias de educação e ao MEC, já destacavam a importância da BNCC, principalmente, para o mercado editorial, para os testes em larga escala e para as mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores. Nesse sentido, parece que existem diferentes interesses públicos e privados, políticos e econômicos, para além dos interesses ligados à necessária construção de uma base nacional de saberes escolares e a melhoria da qualidade da educação brasileira. (p. 33-34)
	REFORMA EMPRESARIAL	INFLUÊNCIA DE GESTÃO (EXEMPLO INGLATERRA) Um estudo que compara políticas de inovação curricular desenvolvidas no Brasil, na Inglaterra e na Espanha, de Moreira (1999), nos alerta que a maior parte dessas políticas é marcada pela descontinuidade, o que tem levado à repetição de erros, à utilização ineficaz de recursos humanos e materiais. Ou seja, a cada mudança de partido ou grupo político no poder, uma nova reforma curricular é iniciada pelas secretarias de educação e pelo MEC (p.34)
	CONTEXTO	Das 20 metas para serem alcançadas em 10 anos, quatro falam sobre a BNCC. (p.34)

	CONTEXTO	Em 2014, a segunda Conferência Nacional de Educação (CONAE) produz um documento como referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular. De 17 a 19 de junho de 2015, foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, e em seguida foi publicada a Portaria n. 592 de 17 de junho de 2015, que instituiu a Comissão de Especialistas para elaboração de proposta da BNCC. Em 30/07/2015 é lançado o portal da BNCC que estabelece canais de comunicação e participação da sociedade nesse processo, conforme informações disponíveis em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br , em linha do tempo. (p.35)
	REFORMA EMPRESARIAL	A reforma educacional na Inglaterra, que foi desenvolvida a partir de 1987, mostra como a implantação de um Currículo Nacional acabou por “[...] estabelecer um maior controle sobre a escola por meio de um currículo detalhado e prescritivo associado à aplicação de exames externos como instrumentos de avaliação da escola pelo desempenho dos alunos nos testes” (MOREIRA, 1999, p.137). O resultado da pesquisa realizada por este autor indica um conjunto de ações consideradas desastrosas para a educação escolar, uma vez que ao dar ênfase a atividades preparatórias para os exames externos, o resultado foi o empobrecimento pedagógico e a diminuição de práticas de avaliação formativas. Difundiu-se entre os professores um sentimento de desvalorização profissional e houve uma forte reação a todo processo, obrigando as autoridades educativas a revisões consecutivas do currículo e do formato dos exames, gerando ainda mais confusão e ceticismo no meio escolar. Na experiência inglesa fica evidente, também, a tensão entre autonomia e controle, quando se tentam produzir mudanças na escola. Nesse caso, as consequências negativas resultantes do fortalecimento de apenas um dos polos, no caso um forte controle sobre as escolas. (MOREIRA, 1999, p. 137-138). (p.36)
	ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO	A questão que ponho inicialmente é se a BNCC da forma como está sendo apresentada, não se caracteriza mais como um currículo máximo. A quantidade de objetivos propostos, no caso do componente curricular Educação Física, já é suficiente para preencher todo o tempo pedagógico, que em geral, essa disciplina dispõe no currículo escolar, em média duas aulas semanais, sendo que no ensino médio, em muitos casos, se limita a uma aula semanal. A parte diversificada, da qual fala o documento preliminar, pode ser comprometida a depender da quantidade de objetivos propostos por ciclo. (p.37)
	ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO	A proposta preliminar da BNCC no campo da Educação Física expressa a dificuldade em se padronizar objetivos e conteúdos desse componente curricular ao longo das séries e ciclos de escolarização, a partir de critérios tradicionalmente reconhecidos e válidos para outras disciplinas como a matemática, as ciências e as línguas. Observa-se que ainda não temos um consenso na área sobre essa questão. (p.38)
	CONTEXTO	Por fim, ressalto que em diversas reuniões de discussão sobre a BNCC, das quais participei, desde o mês de novembro de 2015, na cidade de Goiânia, identifiquei que muitos professores e professoras da rede estadual de educação de Goiás, da rede federal de ensino e também da Universidade Federal de Goiás, têm expectativas positivas em relação à abertura do MEC para considerar as diversas contribuições apresentadas à proposta preliminar. (p.40)
7 - MOREIRA, Laine Rocha <i>et al.</i> <i>Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco.</i> Motrivivência, v. 28, n. 48, p. 61-75, 2016.	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	Um currículo aponta diretamente para uma concepção de homem e de sociedade, que se tem e que se pretende formar (p.62)
	REFORMA EMPRESARIAL	O currículo como parte da realidade complexa e contraditória da sociedade capitalista, está inserido em meio a interesses econômicos e políticos, sendo, portanto, palco de conflitos, onde estão em jogo os sentidos que distintos grupos sociais pretendem disputar e atribuir. Nas últimas décadas do século XX, a preocupação em torno das questões curriculares, no Brasil, vem ganhando espaço nas discussões das políticas educacionais nacionais, com vistas a atender as exigências concernentes aos organismos internacionais. Notamos que as políticas curriculares advêm de forma hierárquica, não provocando e/ou permitindo realmente, a efetiva participação da comunidade escolar – reais conhecedores da complexidade da prática educacional. (p.62)
	CONTEXTO	Desde 1990, as ações do Ministério da Educação (MEC) passaram a incluir as políticas educacionais, tendo dentre suas competências, a educação básica, e sendo a Secretaria de Educação Básica (SEB), vinculada ao MEC, a responsável pela elaboração e implementação da política curricular para este segmento escolar, por meio de indicações curriculares norteadoras, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 determina que a União, Estados e Municípios devem estabelecer, de maneira

		conjunta, diretrizes norteadoras que busquem organizar currículos, assegurando-se uma base nacional comum. Atendendo a este princípio, o MEC lançou em 2015 a Base Nacional Comum Curricular (BNC) — uma outra proposta curricular, que tem como premissa o atendimento ao aspecto legal, amparado pela Carta Magna, de 1988 (Art. 210), a qual determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2012, p. 147) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo Art. 26 determina que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum” [...] (BRASIL, 1996, p. 01). (P.62-63)
	REFORMA EMPRESARIAL	aumento do espaço dado aos modelos internacionais, apontando para um movimento crescente de incorporação de forças privadas no campo do currículo. Freitas (2012) já criticava esse movimento, apontando a ação dos “reformadores empresariais ¹⁰ ” na educação pública. (p.64)
	REFORMA EMPRESARIAL	PRAGMATISMO EDUCACIONAL Caberia então, para os reformadores empresariais, ao se estabelecer um currículo comum, a resolução dos problemas educacionais mais urgentes, como a redução do analfabetismo, por exemplo, assim como, a contribuição para a resolução de problemas sociais, como a redistribuição de renda, redução das desigualdades culturais e econômicas. (p.65)
	REFORMA EMPRESARIAL	OBSOLESCÊNCIA / DESVALORIZAÇÃO DA ESCOLA Com, nem sempre declarados, interesses econômicos na solução para problemas da educação, veementemente descrito como a “crise da educação”, defendem a necessidade de “currículo claro e objetivo” que nos deem caminhos para superar a “falta de preparo dos professores” e a “inadequação do material didático”; assim, alimentando uma dicotomia escola-sociedade calcada na ideia de “obsolescência da escola” e incompetência ou despreparo dos professores (SÜSSEKIND, 2014, p. 1515). <i>apud</i> (p.65)
	REFORMA EMPRESARIAL	Se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Freitas (2012, p. 383) <i>apud</i> (p.65-66)
	REFORMA EMPRESARIAL	DESCARACTERIZAÇÃO / DEMONIZAÇÃO DO PROFESSOR / PUNIÇÃO DOCENTE As consequências desse processo são apresentadas por Duarte (2001), como a expropriação da escola de sua tarefa social: a transmissão do saber objetivo, cientificamente organizado e sistematizado, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor, na própria negação do ato de ensinar. Há também o processo de “demonização dos professores”, em virtude do fracasso dos alunos nas avaliações padronizadas; competição entre profissionais e escolas; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, fraudes, aumento da segregação socioeconômica no território, aumento da segregação socioeconômica dentro da escola, precarização da formação do professor. (p.67)
	REFORMA EMPRESARIAL	A educação, como processo formativo, está sendo reduzida a aprendizagem nas teses dos reformadores empresariais. Não sabendo como lidar com a educação (uma relação ampla entre educandos e educadores) eles a reduziram a aprendizagem (um resultado do aluno, medido pelo seu desempenho em testes de habilidades e competências). Com esta redução, a noção de qualidade fica igualmente reduzida à pontuação que o aluno obtém. Toda a complexidade e riqueza da ação educativa desaparece e com isso, as soluções mágicas e as receitas, tomam lugar da boa educação (p.67)
	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	Portanto, definem as práticas corporais como abstrações, sem nexos com a realidade concreta e reduzindo sua concepção ao lazer e à saúde, que também são tratados no manuscrito como idealizados, desconsiderando a concretude da existência humana, tendo em vista que na sociedade capitalista, o lazer e a saúde são tratados como mercadorias, que estão acessíveis a poucos, ou seja, àqueles que concentram a riqueza e dela podem usufruir, comprando este lazer e saúde, diferentemente da maioria da população, alijada dos direitos anunciados na Carta Magna. (p.70)

	REFORMA EMPRESARIAL	As reflexões teóricas realizadas neste artigo, possibilitam-nos concluir que o processo que desencadeou a elaboração do manuscrito das BNC foi mediado pelos interesses dos reformadores empresariais, que estabelecem aliança com o poder público, com implicações para as políticas oficiais para garantir ações pedagógicas da educação básica, a concepção de sociedade, de ser humano e de educação, orientadas pela e para a mercantilização da vida (p.72)
	SUPERAÇÃO BNCC	Dessa forma, propomos uma inversão na lógica hierárquica na elaboração do manuscrito, ou seja, que este seja construído e debatido pela comunidade escolar e acadêmico-científica, por meio de fóruns, reuniões, congressos, antes de sua promulgação e aplicação, favorecendo a sistematização de um documento norteador das ações pedagógicas da/ na escola, alinhadas aos interesses da classe trabalhadora, no que diz respeito, ao processo de apropriação do conhecimento sistematizado na educação básica — levando em consideração que já existem currículos sendo desenvolvidos nas escolas brasileiras, frutos da própria realidade a qual estão inseridos (reflexão da comunidade escolar) (p.73)
8 - SANTOS, Marcio Antonio Raiol; BRANDÃO, Pedro Paulo. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural?. Horizontes, v. 36, n. 1, p. 105-118, 2018.	REFORMA EMPRESARIAL	Além disso, segundo Chirinéa e Brandão (2015), essa lógica responsabiliza a escola e os professores pelos possíveis fracassos na obtenção das metas estabelecidas, sem levar em consideração outros fatores que contribuem para o insucesso nas avaliações, como o sucateamento das escolas, a desvalorização e a precarização do trabalho docente e o currículo que não atende aos interesses do público que adentra o espaço escolar (p.112)
	REFORMA EMPRESARIAL	PROFESSOR TRANSMISSOR ESVAZIAMENTO DE CONTEÚDO A prioridade em relação à obtenção de resultados, que leva à padronização do currículo, foi percebida no estreitamento de alguns campos do conhecimento, como a própria Educação Física, em favor dos conhecimentos da Língua Portuguesa e da Matemática, que são as disciplinas presentes nos sistemas de avaliação. A redução do papel, não apenas da Educação Física, mas de todo o currículo, de acordo com Moreira <i>et al.</i> (2016), reduz também a função social da escola e o trabalho do professor a um ofício de transmissão de saberes, ao invés de ensino dos conhecimentos, esvaziando a escola de conteúdo.(p.112)
9 - NEIRA, Marcos Garcia. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. Educação é a base?: 23 educadores discutem a BNCC, 2019.	CONTEXTO	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao menos na sua primeira e segunda versões, tinha como intuito apoiar os sistemas na elaboração de suas propostas ou na reorientação das existentes. Não se tratava de uma relação de conteúdos a serem ensinados obrigatoriamente, nem tampouco aprendizagens que todos os estudantes deveriam alcançar. Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio na construção de currículos estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. Ela poderia inspirar professores a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade. Afinal, o que se ensina, o como se ensina e o que e como se avalia, tem que ser uma decisão de cada instituição e explicitada no seu projeto pedagógico (P. 159)
	CONTEXTO	em abril de 2017, foi divulgada a chamada terceira versão da BNCC. "Mais enxuta!", como alardearam seus artífices na grande mídia, mas com sérios problemas no que respeita à concepção de educação que perpassa o documento, a começar pela ausência do documento voltado à última etapa da Educação Básica. Elaborado por um grupo reduzido, o caminho percorrido frustrou os setores que clamavam pelo diálogo quando, após cinco encontros regionais de difícil acesso, em dezembro daquele ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o documento sem alterações significativas, sendo sequência, homologado pelo Ministro da Educação. (p.160)
	SUPERAÇÃO BNCC	Ao submeter a BNCC de Educação Física ao confronto com a teorização curricular e denunciar o retrocesso que ela representa, busco chamar a atenção para os riscos de sua implementação sem a devida crítica e, assim, colaborar com aqueles que, pelo país afora, preferem resistir a sucumbir aos ditames de uma proposta que não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino do componente. (p.161)
10 - IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando	SUPERAÇÃO BNCC	Cabe esclarecer ainda, a diferença entre BNCC e currículo. A Base é uma referência nacional obrigatória, mas não é o currículo. Seu papel é o de orientar a revisão e a elaboração dos currículos nos Estados, Municípios e escolas privadas. O referido documento estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir, enquanto o currículo define como alcançar esses objetivos, em outros termos, a BNCC indica o ponto

Carlos. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. Corpoconsciência, p. e15228-e15228, 2023.		onde se quer chegar e o currículo traça o caminho até lá. As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos, assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos pedagógicos (BRASIL, 2018). (p.4-5)
	SUPERAÇÃO BNCC	A partir do reconhecimento da importância dos meios estruturantes do currículo, torna-se relevante analisar como os professores podem conhecer, compreender e se apropriar da BNCC, adequando a proposta a cada contexto específico de atuação (BOSCATTO <i>et al.</i> , 2016) (p.5)
	CONTEXTO	Por meio da Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015 do Diário Oficial da União (BRASIL, 2015), que instituiu a comissão de especialistas para a elaboração da BNCC, na área da Educação Física escolar, foi formado um grupo com sete professores/pesquisadores universitários e seis professores da Educação Básica. O critério de escolha dos pesquisadores baseou-se no fato de haverem participado da elaboração de algum documento curricular (proposta estadual, municipal ou federal).(p.5)
	CONTEXTO	A 1ª versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. Nesse período, recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação – além de pareceres de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da segunda versão (NEIRA <i>et al.</i> , 2016). (p.6)
	CONTEXTO	Com o impeachment de Dilma Rousseff, houve uma revisão da 2ª versão do documento no governo de Michel Temer por novas equipes de especialistas que redigiram a 3ª versão. Cabe destacar que na área da Educação Física a professora Suraya Cristina Darido recebeu convite para integrar a equipe dos especialistas e indicou o professor André Luís Ruggiero Barroso para seguirem no trabalho da 3ª versão. de acordo a própria professora Suraya, as mudanças em relação à proposta da 2ª versão, foram basicamente uma redução e/ ou junção dos direitos de aprendizagem (habilidades e competências), além da supressão de valores que eram atrelados à cada ciclo do Ensino Fundamental e abordavam temáticas como gênero, etnia e equidade social (BETTI, 2018). Apesar do cenário descrito, é necessário reconhecer que, pelo menos para a Educação Física, foi garantida uma certa continuidade do trabalho elaborado pelo grupo que redigiu a 1ª e 2ª versões do documento e, tal aspecto é mencionado por Betti (2018), que observou um enxugamento progressivo do texto entre a 1ª e a 3ª versões, ou seja, a estrutura fundamental foi mantida, porém com reduções de conteúdo. Para o autor, os cortes no texto introdutório acabaram por dificultar sua compreensão na versão final, por outro lado, a redução do número de habilidades (objetivos de aprendizagem) torna a BNCC mais realista e/ou factível para o contexto escolar brasileiro. (p.6-7)
	SUPERAÇÃO BNCC	Pode-se dizer que a BNCC é um “divisor de águas” para a Educação Física escolar? A resposta é “depende”, pois o olhar individual pode dirigir para uma resposta negativa ou positiva, de acordo com o lugar que se ocupa para responder e da perspectiva de Educação Física que se tem. O fato é, que após mais de 20 anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que também recebeu uma “enxurrada” de críticas à época, a Educação Física se mantém presente como componente curricular na BNCC, ocupando seu espaço, para alguns, incipiente, quase invisível e, para outros, a presença é fundamental para discutirmos “de dentro” o real lugar da Educação Física no processo de escolarização de crianças e jovens. (p. 7-8)
	SUPERAÇÃO BNCC	O ideal seria que a proposição da BNCC (BRASIL, 2018) não correspondesse a 100% do programa da disciplina de Educação Física, destinando espaço para que os interesses locais fossem incluídos e tematizados. Neste sentido, as escolas das redes públicas e privadas poderiam, no momento de elaboração do Projetos Políticos Pedagógicos, prever uma forma de garantir ao aluno acesso tanto às temáticas previstas no documento federal, quanto outras, que tenham relação com os contextos locais, dada a diversidade cultural do país. (p.8)
	SUPERAÇÃO BNCC	A despeito de todas as críticas que o documento recebe e problemas enfrentados na sua elaboração, a ausência da Educação Física num documento federal dessa importância acarretaria impactos dificilmente superáveis, o que queremos dizer é, se os desafios a serem enfrentados com a presença da Educação Física na BNCC já são muitos, imaginemos em que situação estaríamos com sua ausência? (p.11)
	SUPERAÇÃO BNCC	Insistimos na importância do investimento na formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, para que de forma autônoma, reflexiva e conhecedores de suas realidades, possam usufruir do documento da melhor forma possível, adaptando-o às realidades de cada um e, quem sabe num futuro não tão distante, seja desejável e exequível que a disciplina caminhe de outra forma, com outros debates, com

		envolvimento e participação de todos aqueles que atuam na área, mas para o momento histórico atual, a BNCC se faz relevante e necessária para avançarmos no contexto da justificativa e da manutenção da Educação Física na estrutura curricular escolar como um dos elementos que contribui para a formação dos estudantes que estão na escola. (p.11)
11 - SOUZA, Adriano Lopes de <i>et al.</i> A base nacional comum curricular e seus desdobramentos para a educação física. Motrivivência, v. 31, n. 59, 2019.	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	Conforme pontua Sacristán (2000), o currículo escolar situa-se em um terreno político e não apenas pedagógico e cultural, no qual elaboram-se propostas curriculares em função de um demarcado projeto de escolarização, que, por sua vez, alinha-se com a formação de um determinado tipo de homem/mulher para agir adequadamente em um tipo específico de sociedade. (p.3)
	CONTEXTO	Não obstante, a ideia de uma base curricular comum para a educação nacional brasileira não emergiu nos dias atuais, mas já estava prevista desde a Constituição da República Federativa do Brasil (Art. 210), ao fazer referência a uma fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1988); perpassando pela própria LDB (Art. 26), estendendo tal indicação para toda a Educação Básica (BRASIL, 1996); e constando, ainda, no PNE, a partir das suas metas estruturantes (BRASIL, 2014). (p.3)
	SUPERAÇÃO BNCC	Por isso, de acordo com Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), a BNCC aponta para a necessidade de indicar objetivos de aprendizagem que o processo de ensino deverá proporcionar aos estudantes. Em resumo, o argumento utilizado é de que compete a Base dar um rumo para a educação, e ao currículo, por sua vez, traçar o melhor caminho para se chegar até lá (P.4)
	SUPERAÇÃO BNCC	ao considerarmos que a BNCC prevê uma reorientação (obrigatória) nos currículos de todas as escolas do Brasil (p.4)
	CONTEXTO	Ora, tais indicações dão a entender que o documento possui um caráter eminentemente democrático e horizontal, diferindo-se de determinadas propostas curriculares que eventualmente emergem de forma vertical, isto é, de cima para baixo, sem a devida participação daqueles que realmente convivem cotidianamente com a complexidade inerente à prática educativa. Contudo, embora a decisão de ouvir diferentes segmentos e sujeitos escolares seja bastante adequada ao que o documento se propõe, é preciso ter presente que algumas circunstâncias externas às questões educativas acabaram motivando a perda de diferentes (e, talvez, pertinentes) contribuições. Dentre tais circunstâncias, nos chamou a atenção o conflituoso clima político instaurado no ano de 2016, culminando no impeachment da antiga presidente e, por tabela, acarretando uma série de inflexões na estrutura educacional vigente, visando servir aos interesses políticos e financeiros das elites (SOUZA, 2016), o que, em termos práticos, levou a uma reorganização na comissão de especialistas (P.5)
	CONTEXTO	Enfim, aspectos como esses permitem-nos questionar a alegada construção democrática expressa documentalmente e midiaticamente, de tal modo que a sua construção parece-nos ter sido democrática apenas na “entrada”, mas, não na “saída”. (p.5)
	ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO	No que diz respeito a sua estrutura, por sua vez, verifica-se que o referido documento divide-se em cinco grandes áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso ¹), nas quais situam-se os seus respectivos componentes curriculares (equivalente às disciplinas escolares), cada qual contendo suas respectivas competências específicas, embora todos compartilhem a necessidade de abordar temas contemporâneos cujo conteúdo afeta a vida humana em escala local, regional e global, tais como: educação para o trânsito, educação dos direitos humanos, saúde, sexualidade, mundo do trabalho, etc. A recomendação é de que tais temáticas sejam tratadas preferencialmente de forma integrada, transversal e contextualizada. Todavia, embora a inclusão das mesmas seja importante para desenvolver no aluno um compromisso social, não se percebe no manuscrito a devida clareza/consistência quanto a constituição de um trabalho efetivamente integrador e/ou interdisciplinar. (p.6)
	REFORMA EMPRESARIAL	Em tese, tais considerações aos aspectos valorativos denotam um entendimento ampliado de educação, equivalendo, por exemplo, às três dimensões do conteúdo apresentados por Coll <i>et al.</i> (2000), quais sejam: conceitual – o que eu devo saber; procedimental – o que eu devo saber fazer; e atitudinal – como eu devo ser. Aliás, esta situação também foi identificada no estudo realizado por Lopes, Tavares e Santos (2017), a respeito do material curricular do estado de São Paulo, contendo propostas didático-pedagógicas que transcendiam os limites do ensino à dimensão técnico - instrumental no âmbito da EF, tanto em relação aos conteúdos atitudinais quanto à forma de organização curricular. Por outro

		lado, não podemos deixar de assinalar que a utilização do termo “competência” na BNCC também reflete (de forma anunciada) o ressoar do processo de internacionalização das políticas, em conformidade com os documentos publicados pela UNESCO e com as avaliações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ambos com enfoque nos resultados em detrimento dos processos (formação instrumental), destoando da justificativa conjecturada alhures. (p.6)
	SUPERAÇÃO BNCC	Sacristán (2000) corrobora a importância de desenvolvermos uma prática contextual a partir de um “currículo em ação”, isto é, um currículo que leve em consideração os aspectos políticos, culturais, econômicos e sociais de uma determinada realidade escolar. Ora, tal como foi discutido anteriormente, em tese, a Base não deve inviabilizar essas particularidades, nem tampouco anular a autonomia da escola e/ou do professor. De acordo com Neira e Souza Júnior (2016), tanto as secretarias de educação, como as escolas podem olhar para esse documento apenas como uma referência para planejar as suas propostas, pois a BNCC não diz qual brincadeira, dança, luta, esporte, ginástica ou prática corporal de aventura devem ser tematizados, nem tampouco como fazê-lo ou avaliá-lo, cabendo à escola decidir. Mas, tal como mencionado acima, essa é a proposição teórica. Resta-nos saber se, na prática, essa suposta autonomia irá se confirmar ou se ela se manterá apenas no campo propositivo das ideias. (p.11)
	ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO	FLEXIBILIDADE NOS OBJETOS DE CONHECIMENTO NA BNCC / ONDE? (VERIFICAR) sustenta que o agrupamento dos objetos de conhecimento nestas unidades didáticas consiste apenas em um arranjo possível (não único), dando a entender que, a princípio, cada unidade escolar poderá dispor da flexibilidade e da autonomia necessárias para reorganizá-los na elaboração de seus currículos, de acordo com a sua realidade contextual. (P. 10-11)
12 - BETTI, Mauro. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental. “Ruim com Ela, Pior Sem Ela”. Blog do Cev, v. 1, 2017.	SUPERAÇÃO BNCC	a Base Nacional Comum Curricular não é, a rigor, um currículo (currículo não é listagem de conteúdos e objetivos), mas “curricular” está em seu título. Mas ela será lida como se fosse um currículo. Não seria problema se indicasse parâmetros e princípios mais gerais, todavia ela detalha minuciosamente as “habilidades” (ou “objetivos de aprendizagem” ou “competências”, afinal pouca gente sabe mesmo qual a diferença entre essas denominações/concepções). Com isso, ficaram definidos pontos de chegada, mas nada se fala sobre os caminhos que podem ser trilhados até eles (o “como”). (p.1)
	REFORMA EMPRESARIAL	Não tenho dúvida que a principal finalidade política da BNCC, nos termos em que foi configurada, é definir uma “métrica” para a avaliação (quantitativa) em larga escala que facilite a terceirização das escolas públicas e alimente o mercado de assessoria pedagógica, cujos interessados já estão a postos, sem dúvida (será que na Educação Física também?). (p.1)
	SUPERAÇÃO BNCC	As duras e consistentes críticas formuladas por várias associações educacionais, bem como por eminentes pesquisadores da área pedagógica, me fazem concluir em relação à BNCC em geral que “ruim sem ela, pior com ela”. Mas em relação à BNCC da Educação Física, diria que “ruim com ela, pior sem ela”, apesar das fragilidades e omissões. Em primeiro lugar, evidentemente, porque seria um enorme retrocesso se a BNCC não incluísse a Educação Física. Segundo, porque ela apontou algumas boas direções, caminhos que ainda precisam ser trilhados. Em suma, a BNCC-EF ainda precisa ser construída. Só temos um esboço. (p.2)
13 - SILVA, Amanda Moreira da; ALVES, Marcelo Paraíso; DE SOUZA, Nádia Maria Pereira. Educação Física na BNCC: uma análise da proposta preliminar do documento curricular do Estado do Rio de Janeiro.	SUPERAÇÃO BNCC	a proposta é um retrato enxuto da BNCC e apresenta uma cópia integral dos quadros que contém as habilidades. Em relação à Educação Física o cerne do documento consiste em repetir as competências específicas contidas na BNCC. (p.138)
	REFORMA EMPRESARIAL	elaboração de currículos referenciados em competências e habilidades é uma tendência verificada em grande parte das reformas educacionais implantadas desde a década de 1990 em que o enfoque é voltado para as avaliações internacionais. Desta maneira, sob a lógica do mercado e das agendas dos organismos internacionais, nos restaram avaliações padronizadas e currículos por competências. (p.141)
	CONTEXTO	No âmbito das políticas educacionais, a feitura acelerada por um pequeno grupo de “especialistas”, sem ampliar devidamente a discussão com os profissionais da educação, é negar novamente o debate, fator tão criticado por diversas entidades, associações, sindicatos etc., durante a elaboração da BNCC, em nível nacional. Portanto, cabe a defesa de uma pauta baseada no reconhecimento do potencial de reflexão dos

Educação em Revista, v. 21, n. 2, p. 137-150, 2020.		docentes a respeito da política educacional em curso no Brasil, esta que tem por objetivo a consolidação de um determinado projeto de sociedade. (p.147)
14 - JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira; BARRETO, Samara Moura. Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio. Motrivivência, v. 35, n. 66, p. 1-17, 2023.	CONTEXTO	Após quase 30 anos de regime democrático vividos no Brasil e a ascensão de um governo com princípios populares (gestão Lula-Dilma 2003-2016), instalou-se um golpe jurídico-midiático-parlamentar que mudou os rumos das políticas públicas no país (SAVIANI, 2018). (p.3)
	REFORMA EMPRESARIAL	Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi promulgada e as suas intencionalidades político-pedagógicas potencializaram reformas educacionais em todo território brasileiro. Grupos empresariais e conservadores se alinham no discurso para defender o referido currículo nacional, produzindo uma educação acrítica, bancária, desigual, completamente submissa ao mercado de trabalho contemporâneo, no qual o(a) trabalhador(a) se torna empreendedor(a) de si mesmo(a) para sobreviver (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). (p.3)
	REFORMA EMPRESARIAL	falta de legitimidade em uma sociedade em que o mundo do trabalho não requer mais corpos fortes e saudáveis, seja seus princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos, que se distanciam de uma educação eficiente, avaliada por testes e que leve em consideração apenas os saberes que formam as juventudes para se adaptar às demandas empreendedoras do trabalho contemporâneo. (p.6)
	REFORMA EMPRESARIAL	Dessa forma, Neira (2018) ressalta que existem incoerências e inconsistências na BNCC e que os(as) professores(as) precisam assumir uma postura crítica, combativa e questionadora em relação a essa política conservadora que está sendo imposta aos(as) estudantes brasileiros(as). Ressaltamos que esse processo de resistência se torna cada dia mais urgente, pois, em diálogo com Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), enfatizamos que a reforma do Ensino Médio incorporou na educação pública comportamentos e processos típicos do campo empresarial, dentre eles, a meritocracia, a competição, a gestão por resultados, a concorrência, a desregulamentação, o pagamento por mérito ou incentivos, fomentando uma maior participação da iniciativa privada. (p.11)
	REFORMA EMPRESARIAL	Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017, p. 62) explicam essa conjuntura ao afirmarem que no atual Ensino Médio busca-se “impor o profissionalismo estreito e precoce, a retirada de conhecimentos fundamentais à formação estética, ética e crítica dos(das) estudantes, em troca de uma falsa flexibilidade curricular”. Dessa forma, com um discurso político voltado para a profissionalização precoce da classe trabalhadora, alguns componentes vistos como desnecessários para esse projeto podem desaparecer do currículo escolar. (p.11)
	REFORMA EMPRESARIAL	educadores(as) assistem de forma estarecida a plataforma do seu trabalho potencializada por sistemas de ensino sob controle das entidades financeirizadas. (p. 11)
	REFORMA EMPRESARIAL	Assim, percebe-se a lógica de mercado com grande intensidade moldando a função da escola, o ser professor, a formação dos sujeitos e suas subjetividades, os processos pedagógicos e o currículo, que são projetados pelo engodo do espírito empreendedor, do individualismo e da competitividade, levando o(a) trabalhador(a) a acreditar na ilusão de que ele(ela) é o único responsável por suprir suas condições de vida (BARBOSA; DEIMLING, 2022). (p.12)
	REFORMA EMPRESARIAL	É, pois, necessário nos comprometermos com uma política educacional para as juventudes que denuncia a segregação e marginalização social cuja práxis pedagógica esteja alicerçada e fundamentada pelos conceitos de formação politécnica e <i>omnilateral</i> (RAMOS, 2017), estabelecendo a categoria trabalho como princípio educativo e não condição de exploração pela produção de mão de obra barata em mercadorização juvenil. (p.13)
15 - FURTADO, Renan Santos; PAES NETO, Gabriel Pereira; ESPÍRITO SANTO, Vanessa Costa do.	SUPERAÇÃO BNCC	Portanto, consideramos que as práticas político-pedagógicas transgressoras produzidas por docentes de Educação Física (MALDONADO; NEIRA, 2022; MALDONADO, 2023) precisam ser consideradas na elaboração de um currículo nacional, potencializando a intelectualidade do professorado para a organização de um sistema educativo que efetivamente possibilite a construção do pensamento crítico e politizado das juventudes brasileiras. (p.14)
	REFORMA EMPRESARIAL	Nessa mesma perspectiva, Hypolito (2019) e Furtado e Silva (2020) apontam que as atuais políticas voltadas para a escolarização básica apresentam uma gama de elementos contraditórios entre a proposta de educação integral centrada no pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser humano (que se tornou praticamente um jargão das reformas atuais educacionais) e as orientações políticas suscetíveis à economia neoliberal, que sinalizam para mercantilização da educação escolar e, por consequência, para processos de “formação” cada vez mais flexibilizados e permeados por um certo pragmatismo epistemológico. (p.214)

Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: notas sobre a organização do conhecimento das práticas corporais e a perspectiva da educação integral. Humanidades & inovação, v. 8, n. 44, p. 213-226, 2021.	REFORMA EMPRESARIAL	Discursivamente, percebe-se a narrativa de que a BNCC está fundamentada em uma concepção de Educação Integral, colocada como desenvolvimento humano global. Contudo, segundo Hypolito (2019), essa política tem sido estruturada com e a partir de interesses articulados a modelos de educação, que são suscetíveis à economia neoliberal, o que pode inviabilizar projetos efetivos de incentivos e implementação da melhoria da educação básica pública, sobretudo de educação integral e de ampliação de experiências nas escolas, assim como de materiais, e de condições aos professores e gestores para o desenvolvimento das demandas da escola. O que se tem visto é que o campo da educação, como um todo, tem passado por reformas, principalmente a datar dos anos 1990, com vistas a instalar um projeto global de mercantilização da educação. Nessa direção, Freitas (2014) explicita que os reformadores neoliberais têm pressa em definir os objetivos de ensino, sem fazer uma maior reflexão sobre os objetivos da formação humana. (p.215)
	REFORMA EMPRESARIAL	Nessa direção, Lopes (2018, p. 26) contribui da seguinte maneira: A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações. (p.216)
	REFORMA EMPRESARIAL	Para o debate aqui proposto, interessa a reflexão sobre quais as implicações da busca pela padronização das aprendizagens para uma formação integral ou global? E mais, se as formas de avaliação externas em geral privilegiam competências e habilidades cognitivas, o que fazemos então com uma série de experiências com o corpo e com o movimento que traduzem aprendizagens que estão para além da mera representação conceitual? No limite, é preciso pensar o que faremos com a educação física, e com os seus conhecimentos que se constituem pela experiência de modo relacional, e que não podem ser mensurados no modelo de questões como, por exemplo, ocorre no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)? Em decorrência das afirmações acima apresentadas, compreende-se que a educação com qualidade no Brasil deva visar à formação humana integral, ou, como defendem Ramos (2012), Moura (2013) e Ciavatta (2014), uma educação omnilateral que contribua para a formação global do sujeito. (p.216-217)
	REFORMA EMPRESARIAL	Desse modo, por todo o exposto sobre a BNCC e sua relação com a política de orientação neoliberal para com a educação escolar básica, ratifica-se que ter a educação integral como fundamento deste documento é, no mínimo, uma contradição ou mesmo uma falácia discursiva, sobretudo se se considerar a realidade de abandono político-social e de precarização em que a educação brasileira se encontra. (p.217)
	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	Neira (2018) constata que o documento não deixa explícita a sua concepção de cultura corporal. Dado que corrobora com estudos que indicam que o principal ponto em comum entre os críticos do documento é a falta de clareza em muitos aspectos teórico-conceituais (SANTOS; BRANDÃO, 2018; BETTI, 2018; FURTADO; BETTI, 2019; FURTADO; COSTA, 2020), inclusive sobre o sentido da prática educativa e a constituição da identidade do educador no contexto da frágil herança epistemológica da educação física com a problemática educacional (FENSTERSEIFER; SILVA, 2015). (p.218)
	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	Nessa perspectiva, a BNCC enfatiza o praticismo, sobretudo ao abordar objetos de conhecimento que valorizam o movimento humano em uma perspectiva orientada pela racionalidade técnica e instrumental de corpo e movimento. Talvez isso se torne ainda mais evidente, devido a BNCC falar em práticas corporais codificadas. O que se entende então, é que os signos e códigos sobre as práticas corporais já foram produzidos e devem apenas ser transmitidos para os alunos. Em acordo com Bracht (2007) e Betti e Gomes-da-Silva (2019), entende-se que os fenômenos da CCM devem ser tratados em sua incompletude. Ou seja, é preciso existir mediação entre o ensino dos códigos já existentes sobre as práticas corporais, e a possibilidade da produção de novos signos e formas de compreender esse campo da cultura humana. (p.218)
	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	Em síntese, tem-se uma BNCC limitada ao mero discurso ideológico e que não se apropria com maior rigor das discussões pedagógicas e epistemológicas do campo da Educação Física e ao se considerar esses aspectos, concorda-se com Neira (2018, p. 219), ao levantar crítica à BNCC na medida em que esta desconsidera que a “ocorrência social das manifestações da cultura corporal é significada de muitas outras maneiras: como campo de exercício profissional, competição, religiosidade, estética etc.”. Motivo pelo qual se defende uma formação ampla, plural

		e humanista, que de acordo com Fensterseifer (1999, p.168), seja capaz de oportunizar “aos seus sujeitos um domínio cognitivo-instrumental das atividades vinculadas à cultura corporal de movimento”, que possam vivenciar e reconstruir “a normatividade social que condiciona as atividades referidas” e que garanta “o espaço de manifestação de sua sensibilidade estético-expressiva, condição de afirmação das identidades pessoais”. (p.223)
	SUPERAÇÃO BNCC	Por todos os elementos expostos neste trabalho, acredita-se que a BNCC não deve ser entendida como o currículo final da educação física. Se assim for, as chances para o trabalho colaborativo, para a inovação pedagógica e para formação integral serão mínimas. No caso da educação física, necessita-se orientar esse componente curricular para além do modelo de competências e habilidades de primazia cognitiva, assim como, precisam-se rever as possibilidades de organização do conhecimento da disciplina para além dos critérios geográficos ou das classificações. Somente assim, com criticidade, diálogo e ação prática será possível trazer “a base para o nosso lado” e atuar no sentido do pleno desenvolvimento dos estudantes por via do universo das práticas corporais. (p.223)
16 - HOLANDA, George Ivan da Silva; LASCH, Jane Vanusa; DIAS, Rodrigo Francisco. A Educação Física na BNCC: desafios da escola republicana. Motrivivência, v. 33, n. 64, 2021.	SUPERAÇÃO BNCC	BNCC representa “[...] claramente uma luta política e histórica da Educação Física, qual seja, combater um currículo informal que apresenta apenas um conteúdo ou conjunto semelhante de conteúdos (geralmente esportivos).” No entanto, o autor destaca que é preciso os sistemas de ensino estarem atentos para que não organizem seus currículos de modo engessado. (p.9)
	CONTEXTO	Notamos, a partir de todas essas características apontadas acerca da BNCC, que a base nacional, além de um documento que encontra prerrogativa legal, também se apresentava como uma possível solução para alguns problemas presentes na área (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; SILVA; MARTINS; SILVA, 2017; NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016), principalmente a elaboração e consolidação de um currículo nacional. Entretanto, a construção, a implementação e, sobretudo, a efetivação de políticas para a Educação em uma sociedade republicana e democrática devem garantir os trâmites legais, assegurando assim um processo democrático, sob o risco de se configurarem processos autoritários e impositivos. (p.9)
	CONTEXTO	Para Neira (2017), o processo de elaboração da BNCC se divide em duas etapas notadamente opostas. A primeira, denominada pelo autor como BNCC-II, engloba as fases preliminares da construção da base até a finalização da segunda versão do documento; e a segunda fase, denominada BNCC-III, a qual se consolidou como a versão final homologada. Na visão de Neira e Souza Júnior (2016), a BNCC, em sua segunda versão, guardava características democráticas, e sua implementação possibilitaria a construção de uma sociedade mais justa e digna. Para esses autores, o maior traço que evidenciava isso se deu no processo de construção do documento no qual a participação de diversos setores da sociedade foi garantida via reuniões e seminários, além do recurso de contribuição por plataforma on-line que havia sido disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC). (p.10)
	CONTEXTO	Na visão de muitos autores, a BNCC-II possibilitaria dar legitimidade ao currículo escolar da EF, uma vez que, além de potencializar a formação de sujeitos críticos, colaboraria para democratizar o conhecimento da área, já que construiria um corpo de conteúdos “obrigatórios” a serem tematizados em todas as escolas do país (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016; BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; SILVA; MARTINS; SILVA, 2017). (p.10)
	CONTEXTO	Na visão de muitos autores, a BNCC-II possibilitaria dar legitimidade ao currículo escolar da EF, uma vez que, além de potencializar a formação de sujeitos críticos, colaboraria para democratizar o conhecimento da área, já que construiria um corpo de conteúdos “obrigatórios” a serem tematizados em todas as escolas do país (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016; BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016; SILVA; MARTINS; SILVA, 2017). (p.11)
	CONTEXTO	Para Neira (2017, p. 1), naquela conjuntura, a sociedade brasileira assistia “[...] à retirada de seus direitos e o franco caminhar para um regime antidemocrático estimulado por setores conservadores e empresariais, bem representados nas políticas educacionais em curso.” O que impedia, na visão do autor, que a BNCC fosse levada adiante (p.12)
	CONTEXTO	Para González (2016), não garantir a participação de toda a comunidade na elaboração da terceira versão da base seria um erro grave e um ato que poderia causar “[...] uma perda de legitimidade irrecuperável para o documento curricular” (Ibid., p. 1). (p.12)

	CONTEXTO	Refletindo sobre a elaboração do documento, Chan Vianna (2016, p. 17-18) argumenta que a missão de construir a BNCC deveria ser cuidadosa, observando princípios democráticos para não correr o risco de “[...] ser repelida ou ignorada pela comunidade e, mais sério, não desarticular as bases que tornam a disciplina viva na escola, mesmo que de forma precária em algum sentido.” Desse modo, em um dos pareceres sobre a terceira versão da BNCC, o autor se posiciona favorável à ampliação do debate acerca do documento, já que em seu entendimento “[...] ainda é necessário muito avanço e consenso para que a BNCC seja realmente o que se pretende e não mais um documento desmobilizador das iniciativas positivas existentes em diversas escolas no Brasil” (Ibid., p. 20). (p.12)
	CONTEXTO	Nesse sentido, Neira (2017) enfatiza que as mudanças feitas na terceira versão modificaram substancialmente o conteúdo da BNCC, causando-lhe danos irreparáveis. Segundo Neira (2017, p.5), a terceira versão da base nacional apresenta uma grande fragilidade que promove um verdadeiro “[...] esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado.” Com essa constatação, torna-se necessário refletir o quanto de democrático foi o processo de construção da versão final do documento. A análise desse momento dificulta a defesa da BNCC-III como uma representação do desejo (republicano) da sociedade com relação aos caminhos que deve tomar a educação nacional. (p.12-13)
	CONTEXTO	Assim, em vez de a base poder possibilitar a resolução de um antigo impasse, qual seja, organizar a “bagunça interna”, possibilitando assim a consolidação de um currículo comum para a área em função do processo pouco democrático da elaboração da BNCC-III, o que se “conquistou” para a sociedade foi um documento dúbio e com pouca legitimidade (NEIRA, 2017). Por consequência, a EF parece ter sido pouco valorizada na BNCC-III, principalmente no ensino médio. Esse fato evidencia que, embora as bases nacionais sejam parte necessária de um projeto de sociedade republicana e democrática, é imperativo que, no processo de elaboração de tais normativas, o respeito ao processo democrático seja resguardado. (p.14)
	CONTEXTO	No entanto, talvez em função da pouca experiência democrática do país (RIBEIRO, 2008, 2013), o que se viu foi um ambiente instável e pouco democrático no qual seria impossível tomar qualquer decisão, sobretudo com relação ao destino da Educação de toda uma nação. (p.15)
17 - GARCIA, Lênin Tomazett; RODRIGUES, Aneleyce Teodoro; TAVARES, Raquel Nunes. Educação Física e BNCC: atualização de um projeto tupiniquim de educação pública no Brasil. Praxia-Revista on-line de Educação Física da UEG, v. 2, p. e2020008-e2020008, 2020.	SUPERAÇÃO BNCC	O futuro destas tendências históricas dependerá das possibilidades de organização e resistência das classes trabalhadoras de cada nação, e no limite das possibilidades de conjunção de forças num plano internacional de forma a enfrentar os ataques a um projeto educativo de interesse dos trabalhadores. (Garcia; Rodrigues; Tavares, 2020, p. 8)
	CONTEXTO	MUDANÇA NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO BNCC 2ª VERSÃO PARA ÚLTIMA VERSÃO (3ª) Num tempo em que os ventos de elaboração e construção da BNCC apontavam inflavam a ampla participação, o momento inspirava a comunidade acadêmica, escolar e política em torno da temática com certo consenso em prol da defesa da educação pública e gratuita, socialmente referenciada; o Brasil vive uma guinada política à direita, e todo esse processo é convertido numa tomada de decisões que praticamente desconsidera todo o trabalho, todos os sujeitos e partícipes, privilegiando a iniciativa privada e atualiza a tomada de decisões “pelo alto”, causando uma distensão entre a sociedade civil e a sociedade política, confirmando a vocação bonapartista do Estado Brasileiro, que repõe e desenvolve os padrões de dominação externa. (Garcia; Rodrigues; Tavares, 2020, p. 10)
	CONTEXTO	O acontecimento observado na elaboração da BNCC reflete a imagem cristalina em movimento de como as elites brasileiras confirmam o seu projeto de nação, sempre quando necessário, indo às vias de uma autocracia, convocando todo o aparato jurídico-burocrático do Estado a lhe servir como necessário for para a implementação das reformas que lhe aprovarem. (Garcia; Rodrigues; Tavares, 2020, p. 11)
	SUPERAÇÃO BNCC	O que pretendemos, no entanto, é vislumbrar na realidade em que vivemos, a necessária e inegável ação coletiva enquanto forma estrutural de combater o avanço dos ataques à Educação Física. Importante postular que defendemos e reconhecemos a necessidade de uma BNCC a organização da política curricular, contudo, da forma como se desenvolveu a sua elaboração já representa desde então um retrocesso à participação e democratização da educação. (Garcia; Rodrigues; Tavares, 2020, p. 12)
	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	É bem verdade que o corpo é educado no ambiente escolar pelos seus ritos, tempos e espaços. Contudo, a única disciplina que o tem enquanto constitutivo do fazer educativo e enquanto elemento central na elaboração do seu saber escolar, é a Educação Física. As outras disciplinas podem

		ensinar sobre o corpo e necessariamente o tematizam em seus saberes, mas a única responsável por transmitir os conhecimentos corporais acumulados pela humanidade ao longo de sua história, em forma de saber escolar, é a Educação Física. Esses argumentos são um simples exemplo da forma como devemos agir pelo convencimento da sociedade em geral sobre perspectiva ontológica da educação do corpo, pois é definidora de nossa condição humana. (Garcia; Rodrigues; Tavares, 2020, p. 13)
18 - ROMIG, Igor Darlan Krause <i>et al.</i> Conteúdos de Educação Física escolar e a implantação da BNCC. <i>Motrivivência</i> , v. 34, n. 65, 2022.	SUPERAÇÃO BNCC	Pesquisa com professores e alunos do município de Canguçu RS, percebeu predomínio de modalidades esportivas nas aulas de Educação Física dos 8º e 9os anos do Ensino Fundamental, apesar da BNCC, prevalece ensino centrado nos esportes com aprovação dos estudantes.
19 - GANDARELA, Larissa <i>et al.</i> Influências, implicações e resquícios das proposições didático-pedagógicas críticas da Educação Física escolar brasileira na Base Nacional Comum Curricular. <i>Caderno de Educação Física e Esporte</i> , v. 19, n. 3, p. 125-133, 2021.	CONTEXTO	Entretanto, a terceira versão, que está em vigor, sofreu algumas alterações sem consulta pública, havendo a exclusão de temas como raça, gênero e sexualidade, sendo que tais mudanças ocorreram em meio a um contexto de grande turbulência no contexto político, considerando o processo de impeachment de 2016, o qual traz ao poder um grupo político de ideais conservadores (CÁSSIO, 2018). (p.128)
	SUPERAÇÃO BNCC	A princípio, em relação ao desenvolvimento dos conteúdos dentro do processo de ensino, a BNCC não apresenta métodos que orientem o ensino dos conteúdos obrigatórios, tem como foco principal uma organização e sistematização dos conteúdos Influências, implicações e resquícios das proposições didático-pedagógicas críticas da Educação Física escolar brasileira na Base Nacional Comum Curricular da EF, ou seja, prioriza “o que ensinar” e “em que momento”, em detrimento de “como ensinar” e de “por que ensinar” (embora para essas duas últimas, podemos pensar em aproximações quanto às oito dimensões do conhecimento, mas são inferências possíveis, não apontadas no documento). Importante destacar que, por ser um documento normativo, não poderia trazer um método específico obrigatório, considerando que se deve ter assegurado dentro do processo educacional a diversidade de concepções pedagógicas (BRASIL, 1996). (p.129-130)
	REFORMA EMPRESARIAL	explicita-se, na BNCC, que, no geral, o objetivo da formação escolar é manter “o mercado do trabalho” com conhecimento técnico, ou seja, uma perspectiva conformista dentro dos pressupostos do sistema capitalista mundial. (p.130)
	SUPERAÇÃO BNCC	Contudo, notam-se pequenas variações para além dos conteúdos hegemônicos, por exemplo, a crítico-superadora possibilita que malabares, atividades circenses e capoeira sejam classificadas como “práticas corporais”, entretanto, quando se trata da BNCC, nota-se a necessidade de classificar todos os conteúdos de acordo com as unidades temáticas estabelecidas, não apresentando grande flexibilidade para novos conteúdos. (p.131)
	SUPERAÇÃO BNCC	Porém, em relação à BNCC, identifica-se uma estrutura na organização dos conteúdos que não possibilita espaço para alterações e implementações de novos conteúdos, dificultando as adequações aos diferentes contextos, o que pode ser visto por parte do campo da EF como um aspecto positivo, porque, enfim, passamos a ter uma sistematização, mas, por outro lado, outros setores da EF identificam nessa sistematização um fechamento quanto a outras possibilidades de trabalhar outros conteúdos não-hegemônicos. (p.131)
	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	Sendo assim, como uma forma de provocar novas reflexões e investigações sobre o tema, encerramos essa análise com a seguinte indagação: por que, ao se lançar um documento normativo que contemple todo território brasileiro, bem como, que considere a riqueza histórica que vem se acumulando no campo pedagógico e sociocultural da EF brasileira, passa-se a silenciar construções críticas e progressistas que, se implementadas e consolidadas no contexto escolar, poderiam garantir a presença de uma EF com viés mais social e cultural no trato com seus conteúdos nas escolas? (p.132)
	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	No entanto, percebemos aqui que, mesmo que em alguns pontos existam determinadas aproximações entre a BNCC e as proposições didático-pedagógicas críticas/ progressistas formuladas no início da década de 1990, em muitos aspectos identificamos um distanciamento ou mesmo um silenciamento deste documento em relação às proposições aqui analisadas. (p.132)

	REFORMA EMPRESARIAL	Ao se lançar um documento normativo que contemple todo território brasileiro, optou-se por silenciar um debate histórico com relação aos conhecimentos teóricos, críticos e reflexivos (os quais eram o maior enfoque das proposições críticas), que, se implementados e consolidados no contexto escolar, poderiam garantir a presença de uma EF com viés mais social e cultural. (p.132)
20 - MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. BNCC e suas concepções político-pedagógicas para a educação e educação física: algumas aproximações. Educação: Teoria e Prática, v. 33, n. 66, 2023.	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	Compartilhando do mesmo processo reflexivo, Cazumbá (2018) afirma que o documento da BNCC, no empenho do “aprender a aprender”, apresenta aproximações perceptíveis com a teoria construtivista, sendo uma perspectiva a-histórica, objetivando a adaptação do homem a realidade e afastando-o da realidade concreta (p.5)
	REFORMA EMPRESARIAL	As políticas neoliberais aliadas à filosofia pós-moderna e às concepções pedagógicas baseadas no construtivismo, segundo Duarte (2005), determinam o âmbito social, incluindo a educação, isso causa consequências drásticas para a manutenção das desigualdades. No que tange a formação de professores, Duarte (2005) descreve as políticas neoliberais como totalizantes e totalitárias, com o ideário baseado na ilusão de que o indivíduo é responsável por tudo – portanto tudo depende dele – e com a naturalização das desigualdades. A própria figura do professor que ministra aulas em locais improvisados e inserido em uma realidade pobre tal qual dos alunos, reforçando a ideia de que a manutenção da sua condição social jamais será alterada, independentemente de seu esforço individual ou coletivo, é visto como algo natural e saudável. Esse processo individualista ² é ainda mais aparente com o aumento do desemprego, em que cada vez mais os indivíduos precisam renunciar a seus direitos para “ter um lugar ao sol” no mundo competitivo de “cada um por si”, aumentando assim a exploração (DUARTE, 2005) (p.7)
	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	Assim, objetivando compreender a BNCC por meio das contradições de classe e interesses de quem a escreveu, concluímos que as concepções político-pedagógicas fundamentadoras do documento colaboram para um esvaziamento histórico e para a manutenção e perpetuação de uma sociedade desigual, dividida em classes, sendo a continuação de um processo iniciado na década de 1990, integrante das políticas neoliberais e pós-modernas. (p.13)
21 - LORO, Alexandre Paulo; NUNES, Meire Aparecida Lôde. Base nacional comum curricular de educação física: tensionamentos e demarcações. Educação UFSM, v. 46, 2021.	SUPERAÇÃO BNCC	Os professores serão aqueles que materializarão (ou não) as propostas educacionais na prática pedagógica, havendo a possibilidade de ruptura ou continuação ideológica. (p.6)
	CONTEXTO	Nos termos em que foi configurada a BNCC, ficou enxuta quando comparada às versões anteriores. Pragmática e com padronização genérica, lembra um manual técnico. Ao indicar parâmetros gerais, estabelece uma espécie “métrica” em larga escala. (p.10)
	REFORMA EMPRESARIAL	A análise internacional da BNCC por entidades privadas tende a desvalorizar/deteriorar a imagem do público e, em contrapartida, “exaltar as bondades do privado” (MORGADO, 2003), minimizando o papel do Estado. Esse processo emite um discurso falacioso, criando o mito político eficiente que celebra a “superioridade” da gestão do setor privado em “parceria” com o Estado, sobre/contra a modalidade conservadora e burocrática de administração do setor público. (p.16)
22 - PINHEIRO, Ellen Grace; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; LARA, Larissa Michelle. Educação física na base nacional comum curricular: o que apreender de documentos	SUPERAÇÃO BNCC	houve “excesso de exemplos de conteúdos” que acabam se configurando como modelos que podem inibir “a autonomia das instituições de ensino” (p.752)

e pareceres oficiais?. Revista Práxis Educativa, v. 16, n. 41, p. 739-768, 2020.		
23 - TAVARES, Raquel Nunes; GARCIA, Lênin Tomazett; RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. Base Nacional Comum Curricular e Educação Física: análise de tendências e lacunas da produção acadêmica no Brasil. Revista de Educação, Niterói, v. 6, n. 11, p. 185-207, 2019.	SUPERAÇÃO BNCC	Segundo Arroyo (2016), a partir do momento em que se retira do professor o direito de definir o que ensinar, como ensinar e como avaliar o seu trabalho, desqualifica-se também a sua ação docente. (p.201)
	SUPERAÇÃO BNCC	Para esse autor, a BNCC não concebe a Educação Física como formação ampla que visa a formar o sujeito crítico, compreendendo que, ao longo da história, muitos desses corpos foram constituídos por lutas sociais. Por fim, ele enfatiza que a Base está centrada em ensinar apenas conteúdos, o que a distanciaria da função “constitucional de formação humana plena”. Diante dessa constatação, a Educação Física não avança. Para tanto, seria necessária uma proposta para o componente que reafirmasse o direito à educação entendida como formação humana plena, ou seja, intelectual, ética, cultural, corpórea. (ARROYO, 2016, p. 30). (p.201)
	CONCEITOS E CONCEPÇÕES	Por meio da análise comparativa das duas versões (BNCC-II e BNCC-III), o autor constata a omissão referente à preocupação com a diversidade, a questão de gênero, a etnia e a classe. Enquanto a versão da BNCC-II afirmava o compromisso na construção do sujeito, reconhecedora das diferenças presentes na sociedade, a BNCC-III faz mera alusão aos princípios éticos, políticos e estéticos, sem uma explicação contundente. Além disso, existe a amputação dos antigos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OAD), os quais favoreciam o reconhecimento das diferenças. Outro ponto de destaque no texto é a substituição dos conceitos de “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” para o de desenvolvimento de “competências e habilidades”. Tal proposição enfatiza as características das políticas internacionais, ou seja, propõe trabalhadores competentes o suficiente para atender às diversas demandas de um mercado em constante transição. (p.202)
	REFORMA EMPRESARIAL	Destacamos as principais: interesses não puramente pedagógicos; prevalência de interesses privados dos empresários da educação; atendimento às exigências referentes aos organismos internacionais; desqualificação da ação docente; política de responsabilização dos professores; empobrecimento das aprendizagens ao se limitar aos domínios avaliáveis exigidos nas avaliações externas; controle dos conteúdos, dos objetivos e da formação docente. Dessa maneira, para esses autores, a Base viria para estabelecer e para ajustar o sistema educacional brasileiros aos interesses empresariais, por meio do controle das escolas, da formação dos professores e do mercado editorial dos livros didáticos. (p.203 -204)
24 - PESSOA, Felipe De Marco; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Implicações políticas da Educação Física na construção da base nacional comum curricular. Germinal: Marxismo e educação em debate, v. 13, n. 2, p. 874- 887, 2021.	SUPERAÇÃO BNCC	Por fim, consideramos que apesar do amplo esforço dos especialistas e forças políticas que construíram a BNCC no âmbito da educação brasileira, esta política será objeto de resistência e de tantas outras reformas e adaptações pelas escolas, professores, alunos e trabalhadores em educação. Primeiro, por não ter sido construída de forma realmente democrática como se apregoou e, segundo, por não resolver os problemas centrais da escola, atribuindo-lhe inclusive novos problemas, como o acirramento da competição, da responsabilização e do controle do trabalho pedagógico dos professores e gestores escolares. (p.885)

Educação Física Crítico-Superadora [en]frente à BNCC

Caminhos para a organização do trabalho pedagógico

Ronyson Camilo Soares
Lênin Tomazett Garcia (Orientador)



Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação Física

Soares, Ronyson Camilo

Educação Física Crítico-Superadora [en]frente à BNCC [E-book]:
Caminhos para a organização do trabalho pedagógico / Ronyson Camilo Soares.
- 2026.

53 f.:

Orientador: Prof. Dr. Lénin Tomazett Garcia

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação Física (FEF), Programa de Pós-Graduação em Educação
Física em Rede, Goiânia, 2026.

1. Currículo. 2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 3.
Educação Física Escolar. 4. Pedagogia Crítico-superadora. 5. Reforma
Empresarial da Educação.

I. Garcia, Lénin Tomazett, orient. II. Título.

CDU 796

SUMÁRIO

I - Apresentação	4
II - Introdução	5
III - BNCC e Pedagogia Crítico-Superadora: tensões e possibilidades	8
IV - Princípios curriculares para a seleção de conteúdos	11
V - Princípios metodológicos do trabalho pedagógico	17
VI - Caminhos para uma Educação Física Crítico Superadora frente à BNCC	25
VII - Avaliação como princípio pedagógico norteador	46
VIII - Considerações finais	49
Referências	51

I Apresentação

Este eBook constitui o Produto Educacional desenvolvido no decorrer do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), vinculado à Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Tem como finalidade oferecer subsídios teórico-metodológicos para professores de Educação Física que atuam na Educação Básica.

A proposta aqui apresentada parte da compreensão de que o trabalho pedagógico em Educação Física não pode se restringir ao cumprimento formal de competências e habilidades prescritas nos documentos curriculares a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para além disso, defende-se que os conteúdos da cultura corporal sejam tratados como produções humanas historicamente constituídas, permeadas por contradições sociais, políticas, econômicas e culturais, as quais devem ser objeto de reflexão junto aos estudantes.

Nesse sentido, o material busca contribuir para a construção de práticas pedagógicas orientadas pela Pedagogia Crítico-Superadora, tomando as prescrições curriculares vigentes como ponto de partida, mas não como objetivos finais da ação docente. Por isso, o ponto central desta produção é propor estratégias pedagógicas que se apropriem das determinações postas pela BNCC e por seus documentos derivados, convertendo-as em objeto de tensão e reinterpretação, de modo a subordiná-las a um projeto educativo comprometido com a formação crítica, omnilateral e emancipadora dos estudantes.

Este eBook não pretende apresentar um modelo pronto ou prescritivo, mas oferecer elementos para reflexão e planejamento, reconhecendo que cada professor, em sua realidade concreta de trabalho, deverá reelaborar criticamente as proposições aqui sistematizadas.

II Introdução

Em tempos de aprofundamento da racionalidade neoliberal, reafirmar a necessidade de uma formação crítica impõe-se como exigência histórica. No contexto atual, marcado pela hegemonia de uma racionalidade orientada pelo mercado, observa-se a progressiva internalização de valores vinculados ao neoliberalismo, inclusive por sujeitos situados nas posições mais subalternas da estrutura social. Esse processo evidencia a eficácia de mecanismos ideológicos que naturalizam determinadas formas de organização da vida social, frequentemente em oposição aos interesses históricos da classe trabalhadora (Frigotto, 2003; Mészáros, 2008).

A chamada reforma empresarial da educação se insere nesse movimento mais amplo, expressando a reconfiguração das políticas educacionais segundo princípios próprios da lógica empresarial. Trata-se de um processo que implica, entre outros aspectos, a conversão de direitos públicos em serviços passíveis de gestão, mensuração e controle, subordinando a educação, antes concebida como direito social, à lógica da prestação de serviços orientada por critérios de eficiência, eficácia e produtividade, em detrimento de uma formação humana mais ampla. Nesse contexto, observa-se a incorporação de uma racionalidade gerencial no interior das instituições públicas, marcada pela centralidade de metas, indicadores de desempenho e mecanismos de responsabilização.

Essa dinâmica se materializa, de forma particularmente perversa, na atribuição de responsabilidade aos sujeitos que se encontram na ponta do processo (professores e estudantes) pelos resultados de um sistema que apresenta limites estruturais desde suas próprias concepções e pela insuficiência na garantia de condições objetivas para sua efetivação. Paralelamente, consolida-se uma lógica de competitividade e comparabilidade, que institui rankings, avaliações padronizadas e formas de classificação entre escolas, redes e sujeitos, contribuindo para a fragmentação do trabalho pedagógico e

para a intensificação de processos de hierarquização no interior do sistema educacional (Beltrão; Taffarel, 2018; Freitas, 2012, 2018).

Diante desse contexto, a mediação da escola torna-se essencial, uma vez que lhe cabe superar a lógica do desenvolvimento de “competências e habilidades” (categorias que carregam implicações de caráter instrumental e adaptativo) e comprometer-se com a ampliação das formas de pensamento, possibilitando aos sujeitos em formação a apropriação dos nexos constitutivos da realidade, transcendendo suas aparências imediatas. Trata-se, portanto, de reconhecer o conhecimento como mediação fundamental para a compreensão crítica do mundo e para a atuação consciente sobre ele (Saviani, 2008, 2011).

É nesse horizonte que se insere a retomada da Pedagogia Crítico-Superadora, compreendida como uma exigência das próprias condições históricas atuais, e não como perspectiva ultrapassada ou anacrônica. Em um contexto de intensificação do controle curricular, da padronização dos processos educativos e da centralidade das avaliações externas, torna-se ainda mais necessária a afirmação de propostas pedagógicas comprometidas com a formação omnilateral dos sujeitos (Soares et al., 1992).

A Base Nacional Comum Curricular, embora apresente alguns avanços pontuais (como o reconhecimento da diversidade cultural e a ampliação do repertório de práticas corporais), mantém limites estruturais significativos. Esses limites se expressam, sobretudo, na centralidade atribuída às competências e habilidades, na fragilidade da explicitação das finalidades educativas, na ausência de uma problematização das condições sociais inerentes ao processo educativo e na concepção de avaliação orientada pela lógica da mensuração (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020; Garcia; Rodrigues; Tavares, 2020; Martineli et al., 2016; Moreira et al., 2016; Neira, 2018; Neira; Souza Júnior, 2016; Novaes; Triani; Telles, 2020; Paes Neto; Dias; Espírito Santo, 2021).

Mesmo diante dessas determinações, não se propõe uma recusa imediata da BNCC, uma vez que sua implementação se encontra sustentada por diversos mecanismos de controle, com destaque para as avaliações externas. Por outro lado, tampouco se assume uma postura de aceitação acrítica e conformada. A perspectiva aqui adotada parte do entendimento de que, diante da impossibilidade de sua negação integral no plano das políticas educacionais, torna-se necessário apreendê-la em sua totalidade contraditória. Nessa direção, assume-se uma atuação pedagógica orientada pelo princípio da superação por incorporação, por meio do qual os elementos formais do currículo prescrito (como competências e habilidades) são apropriados criticamente e ressignificados no interior do trabalho pedagógico.

Assim, as habilidades deixam de ser compreendidas como ponto de chegada (como preconiza a BNCC) e passam a operar como ponto de partida para a organização do ensino. A partir delas, busca-se instaurar processos de problematização, análise e síntese que conduzam à apropriação do conhecimento em níveis mais elaborados, orientando o trabalho pedagógico para além da adaptação às exigências postas, em direção à formação de sujeitos capazes de compreender e transformar criticamente a realidade.

É nessa abordagem que se insere a proposta aqui apresentada, que busca delinear caminhos para uma Educação Física escolar orientada pela Pedagogia Crítico-Superadora, atuando no interior das contradições do currículo vigente e afirmando, mesmo sob condições adversas, a possibilidade de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana.

III BNCC e Pedagogia Crítico-Superadora: tensões e possibilidades

A Pedagogia Crítico-Superadora emerge no campo da Educação Física escolar como resultado do esforço coletivo de professores e pesquisadores comprometidos com a construção de alternativas pedagógicas capazes de superar os limites das abordagens tradicionais. Sistematizada na obra Metodologia do Ensino de Educação Física (Soares et al., 1992), essa perspectiva representa uma inflexão significativa na área ao romper com modelos centrados na aptidão física e no rendimento motor, historicamente associados a uma compreensão biologizante e tecnicista da disciplina.

Nessa perspectiva, a Educação Física tem seu foco reorientado para a reflexão sobre a cultura corporal, o que redefine o objeto de conhecimento da área, compreendendo jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas como produções humanas historicamente construídas, carregadas de significados sociais, políticos e culturais. Essa mudança, além da ampliação do repertório de vivências corporais, implica uma transformação qualitativa na forma de tratá-las pedagogicamente, orientando o ensino para a compreensão crítica dessas manifestações.

A Pedagogia Crítico-Superadora fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e percebe a escola como uma instância determinada pelas contradições sociais, desmascarando a suposta neutralidade ideológica e política atribuída a essa instituição no meio social. Tomar a cultura corporal como objeto de conhecimento possibilita que os estudantes compreendam as práticas corporais em sua relação com as condições concretas de existência, superando leituras naturalizadas e descontextualizadas.

À luz dessa perspectiva, uma análise crítica da Base Nacional Comum Curricular evidencia que o documento não enfrenta as determinações estruturais que organizam a sociedade. Ao contrário, tende a silenciar as contradições de classe, dificultar a compreensão crítica da realidade, naturalizar as desigualdades sociais e subordinar

o conhecimento à lógica do desempenho individual.

Essa orientação se materializa, no plano curricular, na centralidade atribuída às competências e habilidades, que passam a organizar o currículo e orientar o trabalho pedagógico. O documento privilegia aquilo que os estudantes devem ser capazes de fazer, reduzindo o conhecimento à sua dimensão operacional e esvaziando sua historicidade e suas determinações sociais. Nesse processo, as práticas corporais são frequentemente tratadas de forma fragmentada, desvinculadas de seus contextos de produção e de seus significados mais amplos.

Além disso, a BNCC se insere em um conjunto mais amplo de políticas educacionais que articulam currículo, avaliação, formação docente e gestão escolar, forjando um sistema de regulação do trabalho pedagógico. Esse sistema, sustentado por avaliações padronizadas e mecanismos de responsabilização, tende a restringir a autonomia docente e a delimitar o campo de possibilidades no interior da escola. Dessa forma, o currículo deixa de operar apenas como orientação pedagógica e passa a atuar como instrumento de controle (Freitas, 2018; Sacristán, 2000, 2013).

No entanto, o documento apresenta lacunas e inconsistências internas que limitam a plena realização da conformação curricular que ele próprio intenta. Essas contradições abrem possibilidades de intervenção pedagógica, na medida em que a ausência de uma fundamentação teórica mais consistente pode ser compreendida não apenas como limite, mas também como espaço de disputa, permitindo a mobilização de diferentes perspectivas pedagógicas na organização do ensino (Betti, 2017; Neira, 2018; Novaes; Triani; Telles, 2020).

É nesse interstício que se insere a atuação docente. O trabalho pedagógico se constitui como espaço de mediação, no qual o professor interpreta, seleciona, organiza e desenvolve os conteúdos

a partir de sua própria intencionalidade formativa, não se restringindo à mera execução de prescrições. Assim, mesmo diante das determinações impostas, é possível tensionar o currículo prescrito e afirmar outras direções pedagógicas.

Aqui reside a ideia de superação por incorporação: tomar os elementos formais da BNCC, especialmente as competências e habilidades, como ponto de partida (e não como finalidade) do processo educativo. Apropriadas criticamente, essas prescrições são ressignificadas e passam a operar como mediações para a construção de práticas pedagógicas orientadas por outros fundamentos. Nesse ínterim, deixam de atuar como limites e tornam-se disparadores da problematização dos conteúdos, possibilitando a articulação entre o saber cotidiano dos estudantes e o conhecimento sistematizado da cultura corporal, com vistas à elaboração de sínteses mais complexas.

Dessa forma, a Educação Física orientada pela Pedagogia Crítico-Superadora não se coloca fora ou contra a BNCC de maneira abstrata, mas atua no interior de suas contradições. É nesse espaço que se torna possível transformar um instrumento de regulação curricular em mediação para a emancipação, reafirmando a escola como instância de formação humana e não apenas de adequação às demandas do mercado.

Nos próximos tópicos, apresentaremos os princípios curriculares e metodológicos da Pedagogia Crítico-Superadora (Soares et al., 1992). Esses princípios asseguram que a prática pedagógica ultrapasse a dimensão meramente técnica, constituindo-se em mediação para a compreensão crítica da realidade social. Para isso, o Coletivo de Autores organiza suas proposições em dois planos que se articulam: os princípios curriculares, que orientam a seleção dos conteúdos, e os princípios metodológicos, que orientam como esses conteúdos são ensinados. Vamos explorar cada um deles.

IV Princípios curriculares para a seleção de conteúdos

A definição dos conteúdos a serem trabalhados na Educação Física escolar é uma ação profundamente vinculada a um projeto de formação humana, que expressa determinadas concepções de sociedade, de conhecimento e de educação. Nesse sentido, a seleção de conteúdos constitui um momento central do trabalho pedagógico, pois define quais saberes serão socializados e quais permanecerão à margem do currículo escolar.

Na perspectiva da Pedagogia Crítico-Superadora, a seleção dos conteúdos orienta-se por três princípios fundamentais:

- **Relevância social do conteúdo**
- **Contemporaneidade do conteúdo**
- **Adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos**

Vamos entender cada um deles, o que significam teoricamente e como se traduzem na prática.

Na perspectiva Crítico-Superadora, a seleção de conteúdos constitui um processo intencional, orientado por um projeto pedagógico comprometido com a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e intervir sobre ela. Desse modo, a seleção dos conteúdos expressa uma determinada concepção de formação humana e reafirma a escola como espaço de produção e socialização do conhecimento, em contraposição à lógica de adaptação às demandas do mercado.

Princípios curriculares para seleção de conteúdos:

1 - Relevância social do conteúdo

Um conteúdo é relevante quando ajuda os estudantes a compreenderem o mundo em que vivem, suas contradições, desigualdades e possibilidades de transformação. Isso significa perguntar: esse conteúdo contribui para que os estudantes entendam melhor a realidade social? Se a resposta for sim, ele merece espaço no currículo.

Como enfatiza o Coletivo de Autores, a relevância social do conteúdo

implica em compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social. (Soares et al., 1992, p. 31)

No trabalho pedagógico, isso significa que, além de ensinar as técnicas esportivas ou propor brincadeiras pelo prazer de realizá-las (o que também é importante), é fundamental incentivar os estudantes a pensarem criticamente sobre esse fazer. Isso envolve fazer perguntas como: de onde vem esse jogo? Quem pode praticá-lo? Por que alguns elementos da cultura corporal são mais valorizados que outros? Essas questões não são secundárias, elas fazem parte do próprio ensino.

Esse princípio coloca o conhecimento no centro do currículo. Isso representa uma oposição direta à lógica das competências e habilidades adotada pela BNCC, que tende a tratar os conteúdos como meios para o desenvolvimento de habilidades individuais mensuráveis. Sob a perspectiva Crítico-Superadora, selecionar conteúdos significa interrogar seus nexos com a realidade concreta e sua capacidade de contribuir para a compreensão crítica do mundo.

Enquanto a BNCC compreende os conteúdos como instrumentos para o desenvolvimento de habilidades individuais, desvinculadas das relações sociais que as produzem, a Pedagogia Crítico-Superadora os concebe como mediações fundamentais da formação humana. Nessa perspectiva, a Educação Física, ao tematizar a cultura corporal, deve priorizar conhecimentos que ajudem os estudantes a compreender criticamente a realidade, reconhecendo suas contradições e possibilidades de transformação.

Princípios curriculares para seleção de conteúdos:

2 - Contemporaneidade do conteúdo

Reconhecer e valorizar a historicidade dos conteúdos não significa que o currículo deva ficar preso ao passado. Significa compreender que a história é um processo em permanente construção, do qual o presente também faz parte. Por isso, é fundamental garantir que os estudantes tenham acesso ao que existe de mais atual na produção do conhecimento e nas manifestações da cultura corporal, estabelecendo um diálogo constante entre a experiência vivida e os desafios do tempo presente.

Para a pedagogia Crítico-Superadora, a seleção dos conteúdos

deve garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica. (Soares et al., 1992, p. 31)

Esse princípio evidencia que o currículo deve ampliar a visão de mundo dos estudantes, possibilitando o acesso às produções da cultura corporal que, muitas vezes, lhes são negadas fora do espaço escolar. No entanto, contemporaneidade não significa apenas incluir

práticas da moda nas aulas, incorporar a diversidade cultural de forma superficial ou adequar o currículo às demandas imediatas do mercado de trabalho, como frequentemente ocorre em propostas curriculares orientadas pelo pragmatismo, a exemplo da BNCC. Significa compreender o presente como resultado de processos históricos marcados por determinações econômicas, políticas e culturais que conformam as práticas corporais e influenciam os processos educativos.

Nessa perspectiva, a contemporaneidade se concretiza quando o currículo possibilita aos estudantes compreenderem criticamente as contradições do seu tempo, estabelecendo conexões entre o que vivem e as estruturas sociais mais amplas que determinam sua própria realidade.

A compreensão crítica da contemporaneidade implica reconhecer o contexto vivido como mediação concreta para a apropriação do conhecimento. Valorizar o local e as experiências corporais dos estudantes não significa tomá-los como um fim em si mesmos, mas problematizá-los à luz das relações sociais que os constituem, ampliando a compreensão da realidade e criando condições para a apropriação dos conhecimentos mais elaborados da cultura corporal.

Princípios curriculares para seleção de conteúdos:

3 - Adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos

Além de selecionar um conteúdo relevante e contemporâneo é preciso que ele seja trabalhado coerentemente ao momento do desenvolvimento dos estudantes. Como afirma o Coletivo de Autores, é necessário:

ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e às suas possibilidades enquanto sujeito histórico. (Soares et al., 1992, p. 31)

Isso significa considerar o conhecimento prévio dos estudantes, bem como suas práticas sociais e possibilidades enquanto sujeitos históricos, estabelecendo uma relação dialética entre suas condições reais e o conhecimento sistematizado. Ou seja, partir do que os estudantes já sabem, de suas experiências concretas, do saber cotidiano, para conduzi-lo a formas mais elaboradas de pensamento, sem, contudo, simplificar sem critérios ou banalizar os conhecimentos.

Essa relação dialética é o que Saviani (1984) descreve como a passagem do senso comum ao saber científico (do saber espontâneo à cultura elaborada) por meio do acréscimo de novos saberes que enriquecem e superam os primeiros, pela via da apropriação crítica do conhecimento. Essa é uma diferença significativa em relação à BNCC, que parece partir do cotidiano para permanecer no cotidiano. Na perspectiva crítico-superadora, ao contrário, o cotidiano constitui o ponto de partida, mas não o ponto de chegada. Ele é tomado como mediação para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos mais elaborados produzidos historicamente, ampliando sua compreensão da realidade e potencializando o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e sociais.

Nessa perspectiva, adequar o conteúdo significa organizá-lo sistematicamente, respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos sem abdicar da complexidade do conhecimento, assegurando a continuidade, a totalidade e o aprofundamento crítico ao longo de toda a escolarização.

Esse princípio se ancora no princípio metodológico da espiralidade, que veremos em detalhes na próxima seção: os conteúdos retornam ao longo do processo educativo em níveis progressivamente mais complexos, em crescentes graus de abstração e generalização. Cada retomada não é repetição, é aprofundamento qualitativo, no qual o ensino atua como mediação consciente e planejada para o desenvolvimento do pensamento teórico.

A observância desses três princípios é fundamental para uma Educação Física que vá além do cumprimento normativo. Além de reconhecê-los teoricamente é preciso compreender como se traduzem em procedimentos concretos; e é aí que entram os princípios metodológicos da pedagogia Crítico-Superadora.

V Princípios metodológicos do trabalho pedagógico

Se os princípios curriculares apontam caminhos para o que ensinar, os princípios metodológicos de organização e sistematização do conhecimento orientam acerca de como ensinar, ou seja, de como apresentar o conhecimento aos estudantes. São eles que garantem a coerência entre os objetivos formativos, os conteúdos e os meios pedagógicos, isto é, a própria forma do trabalho docente.

O Coletivo de Autores aponta quatro princípios centrais que orientam o trabalho docente:

- **Confronto e contraposição dos saberes**
- **Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade**
- **Espiralidade da incorporação das referências do pensamento**
- **Provisoriedade dos conhecimentos**

Vamos entender cada um deles.

Princípios metodológicos do trabalho pedagógico:

1 - Confronto e contraposição dos saberes

Os estudantes não chegam à escola desprovidos de conhecimentos, pois trazem consigo saberes produzidos em suas relações sociais, expressos em suas experiências corporais, crenças e formas de compreender a realidade. Nessa perspectiva, a tarefa pedagógica consiste em colocar esses conhecimentos em confronto e contraposição com o conhecimento científico sistematizado, criando condições para a superação do senso comum.

O confronto do saber popular (senso comum) com o conhecimento científico universal selecionado pela escola, o saber escolar, é, do ponto de vista metodológico, fundamental para a reflexão pedagógica. Isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento. (Soares et al., 1992, p. 31)

Esse princípio tem implicações diretas no contexto da BNCC. Embora prescritas como aprendizagens a serem alcançadas, as habilidades podem

ser ressignificadas como ponto de partida, e não como finalidade do trabalho pedagógico. Tomadas como tematização inicial, convertem-se em mediações formais a partir das quais o professor instaura um movimento de síncrese¹ (Saviani, 2025), dialogando com os estudantes e mobilizando suas experiências corporais e conhecimentos cotidianos.

Esse momento inicial, constitui-se como ponto de partida necessário para que suas limitações e contradições emergjam no próprio processo educativo. A mediação pedagógica intencional organiza, então, percursos que conduzam à superação do imediato, objetivando a formulação de sínteses coletivas com os estudantes. A lógica proposta consiste em tomar as habilidades da BNCC (que, em muitos casos, pouco se diferenciam do senso comum), articuladas aos saberes empíricos trazidos pelos estudantes, como expressão inicial do senso comum e, a partir delas, alcançar conceitos mais elaborados, favorecendo a passagem do conhecimento empírico à apropriação crítica do saber científico.

O confronto entre os saberes cotidianos dos estudantes e o conhecimento científico sistematizado constitui elemento central do trabalho pedagógico. A tarefa educativa consiste em criar mediações que permitam problematizar o senso comum e ampliar as formas de compreensão da realidade, sem ignorar as experiências concretas trazidas pelos alunos. Nessa perspectiva, as habilidades da BNCC podem ser tomadas como ponto de partida das aulas, articulando-se aos saberes empíricos dos estudantes para favorecer a apropriação crítica do conhecimento científico.

1 Para Saviani (2025, p.03) o conhecimento “configura um movimento que parte do todo caótico (síncrese) e atinge, por meio da abstração (análise), o todo concreto (síntese)”.

Princípios metodológicos do trabalho pedagógico:

2 - Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade

Na vida cotidiana, a realidade não se apresenta em pedaços ordenados e sequenciais. Ela é complexa, contraditória e simultânea. Por isso, o currículo crítico-superador recusa a ideia de que certos conhecimentos só podem ser abordados depois de outros, como se o aprendizado obedecesse a uma fila determinada por pré-requisitos. Antes,

os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea. Esse princípio confronta o etapismo, ideia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos 'pré-requisitos' do conhecimento. (Soares et al., 1992, p. 32)

Esse princípio parte da premissa de que o conhecimento não se organiza, no real, de forma linear, progressiva e compartimentalizada. A realidade social, histórica e cultural apresenta-se aos sujeitos de maneira complexa, contraditória e simultânea, exigindo do processo educativo um movimento de apreensão que não fragmenta artificialmente os fenômenos nem subordina o acesso ao conhecimento a uma lógica rígida de pré-requisitos.

Essa lógica sequencial está fortemente demarcada na BNCC, que considera determinados conteúdos 'adequados' apenas a faixas etárias específicas, enquanto outros são sistematicamente adiados sob o argumento de que os alunos 'ainda não estão prontos'. Além disso, esse etapismo serve à subordinação do currículo a interesses burocrático-administrativos, fortalecendo mecanismos de controle do trabalho docente por meio de avaliações externas e sistemas de monitoramento de resultados.

Mesmo dentro do marco normativo da BNCC, a afirmação do princípio da simultaneidade é possível, desde que assumida como opção político-pedagógica consciente. Isso implica romper com a ideia

de unidades temáticas como etapas fechadas, compreendendo-as como referências flexíveis e passíveis de articulação. Na prática, a simultaneidade se materializa quando o ensino da cultura corporal incorpora, de forma articulada, discussões sobre origens históricas, significados sociais, disputas simbólicas e condicionantes de poder que perpassam as práticas corporais, recusando a fragmentação e o protelamento sistemático do conhecimento.

Na proposta Crítico-Superadora, a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade significa que os conteúdos de ensino devem ser organizados de modo a possibilitar aos estudantes o contato, desde os primeiros momentos da escolarização, com as diferentes dimensões da cultura corporal, suas determinações históricas, sociais, técnicas, políticas e culturais, ainda que em níveis distintos de aprofundamento. Essa lógica rompe a ideia de que certos conhecimentos só podem ser abordados após o domínio de outros, como se o aprendizado obedecesse a uma sequência natural, universal e cartesiana.

Princípios metodológicos do trabalho pedagógico:

3 - Espiralidade da incorporação das referências do pensamento

A espiralidade complementa e dá sentido à simultaneidade, evidenciando, juntas, uma concepção dialética de conhecimento e de currículo. Enquanto a simultaneidade garante que os conteúdos sejam apresentados em sua complexidade desde o início, criando condições para que a aprendizagem não seja concebida como simples acumulação de etapas, a espiralidade explica como as referências do pensamento são retomadas, reorganizadas e consolidadas no pensamento dos estudantes ao longo do processo

educativo, em um movimento contínuo de retomada e superação.

Como afirma Varjal (1991 apud Soares et al., 1992, p. 33), o conhecimento “é construído no pensamento de forma espiralada e vai se ampliando” (Varjal, 1991, p. 35 apud Soares et al., 1992, p. 33).

A cada novo ciclo, os estudantes retomam conteúdos já trabalhados, agora em um patamar qualitativamente superior, enriquecido por novas mediações teóricas e práticas. Os estudantes passam a relacionar os objetos de estudo a dimensões progressivamente mais complexas, formando nexos cada vez mais densos e elaborados. Os conteúdos, apresentados simultaneamente em sua complexidade inicial, reaparecem ao longo do processo educativo mediados por categorias teóricas mais ricas e por análises mais amplas da realidade social.

A BNCC também sugere essa retomada. No entanto, quando retoma objetos de conhecimento ao longo da escolarização, o faz de maneira limitada, variando experiências ou ampliando repertórios de práticas de modo aparentemente arbitrário, sem um movimento sistemático de incorporação de novas determinações históricas, sociais e culturais. Com isso, dificulta que os estudantes avancem de uma compreensão mais imediata para uma compreensão progressivamente mais ampla e crítica da cultura corporal em sua totalidade.

O princípio da espiralidade da incorporação das referências do pensamento rompe com a concepção linear e fragmentada da aprendizagem. Em vez de organizar os conteúdos como uma sequência de habilidades isoladas, propõe retomadas sucessivas que aprofundam sua elaboração, ampliam as possibilidades de análise e favorecem a apropriação crítica do conhecimento científico. Partindo dos saberes empíricos e das experiências concretas dos estudantes, esse movimento promove a passagem do senso comum a formas cada vez mais elaboradas de compreensão da realidade.

Princípios metodológicos do trabalho pedagógico:

3 - Provisoriedade dos conhecimentos

O quarto princípio consolida a compreensão dialética dos demais na medida em que reconhece o caráter histórico, socialmente produzido e não definitivo dos saberes escolares. Assume que o conhecimento não é eterno, neutro ou universal, mas construído por sujeitos concretos, em contextos específicos e a serviço de determinados projetos sociais.

Como afirma o Coletivo de Autores:

a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos. (Soares et al., 1992, p. 22)

Compreender esse princípio implica explicitar a historicidade dos conteúdos, retraçando sua gênese, suas transformações e os interesses sociais aos quais estiveram vinculados. É isso que possibilita aos estudantes perceberem-se como sujeitos históricos, capazes não apenas de compreender a realidade, mas também de transformá-la.

No âmbito da pedagogia Crítico-Superadora, esse princípio assume papel central na formação do pensamento crítico. Possibilita aos estudantes compreenderem os conhecimentos como totalidade em movimento, mediados por contradições e mudanças qualitativas, com sentidos e significados que emergem de uma dada realidade cultural. Nessa lógica:

o conhecimento é tratado metodologicamente de forma a favorecer a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. É organizado de modo a ser compreendido como provisório, produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos (Soares et al., 1992, p. 40-41).

Esse olhar sobre o conhecimento evidencia limites estruturais da BNCC. Quando submete o currículo a mecanismos de avaliação em larga escala, a política curricular vigente reforça uma concepção de conhecimento como produto acabado, a ser adquirido e demonstrado

pelos estudantes em determinados momentos do percurso escolar. Nesse contexto, o erro, a dúvida e a contradição deixam de ser compreendidos como dimensões constitutivas do processo de aprendizagem e passam a ser tratados como insuficiências individuais a corrigir.

Entretanto, mesmo diante das exigências de padronização impostas pela BNCC, é possível construir práticas pedagógicas que reafirmem o caráter provisório do conhecimento. Isso exige compreender os objetos de conhecimento e as habilidades prescritas como construções históricas abertas à problematização, explicitando as condições de produção do conhecimento e as disputas teóricas e políticas que perpassam os saberes escolares. A provisoriedade se concretiza quando o ensino possibilita aos estudantes compreenderem que o conhecimento não apenas explica o mundo, mas também se transforma à medida que o próprio mundo se transforma, abrindo espaço para a crítica, a intervenção consciente e a superação das formas sociais existentes.

O princípio da provisoriedade dos conhecimentos parte do reconhecimento de que os conhecimentos científicos e culturais são construções históricas. Compreendê-los dessa forma pressupõe reconhecer sua objetividade e, ao mesmo tempo, admitir que se desenvolvem por meio de disputas, rupturas e superações, expressando interesses, projetos sociais e formas específicas de organização da vida coletiva. Seu caráter provisório decorre do próprio movimento da realidade concreta, que se transforma continuamente e exige a permanente reelaboração das explicações construídas sobre ela.

Princípios que se articulam!

Os três princípios curriculares (Relevância social do conteúdo, Contemporaneidade do conteúdo e Adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos) orientam a seleção e a organização do que ensinar. Os quatro princípios metodológicos (Confronto e contraposição dos saberes, Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, Espiralidade da incorporação das referências do pensamento e Provisoriedade dos conhecimentos) orientam o modo como esse ensino se realiza. Essa distinção, contudo, possui caráter apenas didático, pois, na prática pedagógica, tais princípios articulam-se de forma integrada e mutuamente implicada. Em conjunto, expressam a lógica dialética que sustenta a proposta Crítico-Superadora, garantindo que a Educação Física escolar não se limite à transmissão de técnicas corporais, mas se constitua como espaço de produção de consciência crítica.

Vale lembrar que isso não significa negar as técnicas e as habilidades. Como os próprios autores esclarecem, essa perspectiva "não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos, todavia não os coloca como exclusivos e únicos conteúdos da aprendizagem" (Soares et al., 1992, p. 41). As técnicas possuem lugar no processo educativo, mas articuladas a uma formação mais ampla, e não tomadas como finalidade última do ensino.

VI Caminhos para uma Educação Física Crítico Superadora frente à BNCC

A organização dos conteúdos constitui um dos momentos centrais do trabalho pedagógico, pois é por meio dela que as finalidades educativas se concretizam no currículo. Na perspectiva Crítico-Superadora, esse processo é intencional e orientado por uma compreensão crítica da realidade, reconhecendo os conteúdos como produções humanas historicamente constituídas e permeadas por relações sociais, culturais e políticas que não podem ser ignoradas.

Na proposta aqui delineada, as unidades temáticas e as habilidades previstas pela BNCC são tomadas como ponto de partida, e não como limite para a organização do ensino. Trata-se de um movimento de superação por incorporação, em que os referenciais da BNCC são apropriados criticamente e ampliados à luz da Pedagogia Crítico-Superadora, restituindo aos conteúdos suas determinações históricas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, a vivência das práticas corporais articula-se a processos de análise, problematização e síntese, favorecendo a apropriação crítica da cultura corporal e tensionando os limites do currículo prescrito em direção a uma formação humana de caráter omnilateral.

As sistematizações apresentadas a seguir possuem caráter exemplificativo e foram elaboradas a partir do Documento Curricular para Goiás para o 6º ano do Ensino Fundamental. Fundamentadas nos princípios da Pedagogia Crítico-Superadora, correspondem a um exercício de sistematização desenvolvido com o objetivo de oferecer possibilidades para a organização do ensino no contexto da BNCC. Não pretendem constituir uma nova prescrição curricular, mas subsidiar processos de apropriação, reelaboração e ressignificação pelos professores, de acordo com as condições concretas de cada realidade escolar.

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

As práticas corporais de aventura, em ambientes urbanos e na natureza, vêm conquistando espaço nos currículos escolares, impulsionadas especialmente pelas orientações da BNCC. Em geral, chegam às escolas apresentadas como experiências de desafio e superação de limites individuais, com ênfase na segurança e na integridade física.

Uma abordagem Crítico-Superadora, porém, exige ultrapassar essa dimensão imediata. Essas práticas precisam ser compreendidas como fenômenos sociais permeados por relações de classe, pela mercantilização do lazer e pela apropriação privada dos espaços naturais. O foco pedagógico, nesse sentido, passa da vivência individual para a análise das condições concretas que determinam quem tem acesso a essas práticas, quem delas participa e quais sentidos sociais lhes são atribuídos.

Tomando as habilidades previstas como ponto de partida, podem ser organizadas situações de ensino que coloquem em questão as desigualdades de acesso, os impactos ambientais e os interesses econômicos relacionados à expansão dessas práticas, abrindo caminho para uma leitura mais ampla e menos ingênua da realidade.

SÍNTESE PEDAGÓGICA!

Nas práticas corporais de aventura, não está em jogo apenas experimentar atividades ou dominar técnicas de segurança, mas compreender essas práticas como expressões de uma sociedade marcada por desigualdades no acesso ao lazer, pela mercantilização da natureza e pelas contradições entre consumo e preservação. Quando vivência, problematização e análise crítica se articulam, o conteúdo passa a funcionar como mediação para a compreensão das relações sociais que o constituem.

PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA

Conteúdos / Objetos de conhecimento	Habilidades (DC-GO)	Superação por incorporação
Práticas corporais de aventura urbana e na natureza: conceito; valores; características básicas; fundamentos técnicos de segurança	(GO-EF06EF18) Vivenciar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbana e na natureza, valorizando a segurança e integridade física individual e coletiva, respeitando o patrimônio natural e cultural, minimizando os impactos da degradação ambiental.	Revelar as condições desiguais de acesso às práticas de aventura, situando-as como privilégio de classe; problematizar a privatização dos espaços naturais e a mercantilização do lazer; evidenciar as contradições entre consumo da natureza e degradação ambiental; compreender a preservação como direito coletivo e não como responsabilidade individual.
	(EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.	Ampliar a noção de risco para além da dimensão técnica, incorporando sua dimensão social: quem pode se expor ao risco e em quais condições? Discutir como o risco também é socialmente distribuído e atravessado por desigualdades.

JOGOS ELETRÔNICOS

Os jogos eletrônicos ocupam hoje um lugar central na cultura juvenil e figuram entre as principais formas de lazer e sociabilidade de crianças e adolescentes. Uma leitura Crítico-Superadora exige compreendê-los como produtos da indústria cultural, inseridos em uma lógica de produção e consumo orientada pelo lucro. Exige, ainda, reconhecer que carregam valores, ideologias e representações que influenciam a forma como os sujeitos percebem o mundo, os outros e a si mesmos. A superação, aqui, perpassa a mudança do foco do consumo passivo para a análise crítica dessas produções, estimulando reflexões sobre os padrões de comportamento que difundem, as formas de representação de gênero, raça e violência e a relação cada vez mais estreita entre tempo livre e mercado.

SÍNTESE PEDAGÓGICA!

Os jogos eletrônicos são fenômenos sociais complexos, enraizados na dinâmica da indústria cultural e permeados por interesses econômicos e ideológicos que raramente aparecem na superfície. A problematização dessas dimensões pode favorecer a superação de uma relação meramente consumista com os jogos, desenvolvendo uma postura crítica diante das tecnologias e das formas contemporâneas de lazer. O conteúdo, então, deixa de ser apenas um espelho do universo juvenil e passa a operar como chave de leitura das relações sociais que estruturam a produção cultural na sociedade contemporânea.

JOGOS ELETRÔNICOS

Conteúdos / Objetos de conhecimento	Habilidades (DC-GO)	Superação por Incorporação
Jogos eletrônicos: conceito; história; valores; regras	(GO-EF06EF01) Vivenciar e refletir sobre os jogos eletrônicos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.	Compreender os jogos eletrônicos como mercadorias produzidas pela indústria cultural, analisando sua inserção na lógica do consumo; problematizar os valores e ideologias presentes nesses jogos, como individualismo, competitividade e naturalização da violência; discutir como diferentes grupos sociais se relacionam de forma desigual com o acesso e uso dessas tecnologias.
	(EF67EF02) Identificar as transformações das características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e das respectivas exigências corporais apresentadas por esses diferentes tipos de jogos.	Analisar o desenvolvimento tecnológico dos jogos em relação aos interesses econômicos que os impulsionam; discutir a crescente captura do tempo livre pelo mercado digital; problematizar a relação entre tecnologia, corpo e controle, evidenciando como novas formas de interação também produzem novas formas de exploração e dependência.

GINÁSTICA

A ginástica tem lugar historicamente consolidado na Educação Física escolar, na BNCC ela vem fortemente associada ao desenvolvimento da aptidão física, à promoção da saúde e à melhoria do desempenho corporal. Ocorre que, no contexto escolar, essa abordagem com frequência se reduz a práticas de condicionamento ou à reprodução de modelos esportivizados, esvaziando as dimensões históricas, culturais e sociais que a constituem.

A superação proposta passa pela ampliação crítica da compreensão da ginástica como manifestação da cultura corporal que expressa diferentes projetos de sociedade. Suas formas de organização, seus objetivos e seus significados variam historicamente, respondendo a interesses distintos relacionados tanto à formação militar e disciplinar quanto à difusão de padrões estéticos e de desempenho pela indústria cultural. O trabalho pedagógico, nesse sentido, extrapola a execução técnica e possibilita a problematização dessas determinações, promovendo reflexões sobre as finalidades sociais da ginástica, os padrões corporais hegemônicos, a relação entre corpo e mercado e as diferentes concepções de saúde presentes nessa manifestação da cultura corporal.

SÍNTESE PEDAGÓGICA!

O corpo que pratica ginástica não existe fora das relações sociais, ele é constantemente produzido, ressignificado, controlado e, muitas vezes, mercantilizado. Problematizar os padrões corporais, os discursos sobre saúde, a esportivização das práticas gímnicas e os interesses econômicos que permeiam essas manifestações possibilita compreender a ginástica para além do condicionamento físico e da execução técnica, favorecendo a construção de uma consciência crítica sobre o corpo e sobre a sociedade que o produz.

GINÁSTICA

Conteúdos / Objetos de conhecimento	Habilidades (DC-GO)	Superação por Incorporação
Ginástica geral: conceito; elementos gímnicos; fundamentos técnicos; fundamentos de segurança	(GO-EF06EF20) Vivenciar diferentes modalidades das ginásticas (ginástica artística, rítmica, natural, etc.), identificando e refletindo sobre as esportivizadas.	Problematizar a esportivização da ginástica, analisando como determinadas modalidades ganham visibilidade em detrimento de outras; discutir os critérios que definem quais práticas são valorizadas socialmente; compreender a ginástica como expressão de diferentes contextos históricos e culturais.
	(GO-EF06EF21) Experimentar a ginástica de condicionamento físico, identificando, apropriando e analisando características histórico-culturais, valores, normas, objetivos e técnicas presentes nessa modalidade.	Desnaturalizar os discursos sobre saúde associados à ginástica de condicionamento físico, analisando sua relação com o mercado fitness; discutir a construção social dos padrões de corpo e beleza; problematizar a transformação do corpo em mercadoria e instrumento de capital simbólico e econômico.

GINÁSTICA

Conteúdos / Objetos de conhecimento	Habilidades (DC-GO)	Superação por Incorporação
Ginástica geral: conceito; elementos gímnicos; fundamentos técnicos; fundamentos de segurança	(EF67EF09) Construir, coletivamente, procedimentos e normas de convívio que viabilizem a participação de todos na prática de exercícios físicos, com o objetivo de promover a saúde.	Contrapor a noção individualizante de saúde à perspectiva de saúde coletiva; discutir as condições sociais que possibilitam ou dificultam o acesso às práticas corporais; promover práticas gímnicas orientadas pela cooperação, inclusão e autonomia, em oposição à lógica do desempenho e da competição.

JOGOS DE SALÃO

Os jogos de salão costumam ser compreendidos na Educação Física escolar a partir de sua contribuição ao raciocínio lógico, à tomada de decisão e à socialização. Essa compreensão funcional, embora contemple aspectos relevantes, não alcança a complexidade dessa manifestação da cultura corporal.

A ampliação crítica propõe compreender os jogos de salão como manifestação da cultura corporal que expressa diferentes formas de organizar a vida coletiva. Suas regras, dinâmicas e objetivos são construídos historicamente e revelam valores, interesses e relações de poder presentes em cada contexto social. O trabalho pedagógico, nesse sentido, possibilita problematizar a centralidade da competição, os critérios de vitória e derrota, as relações de cooperação e conflito estabelecidas durante o jogo, bem como criar formas alternativas de participação e organização das regras, favorecendo a compreensão de que os jogos também constituem espaços de disputa de valores e projetos de sociedade.

Como elemento da cultura corporal, os jogos de salão são produções sociais que expressam formas específicas de organizar a vida coletiva. Suas regras, dinâmicas e objetivos refletem valores historicamente construídos, como competição, mérito individual e hierarquização.

SÍNTESE PEDAGÓGICA!

Na perspectiva Crítico-Superadora, os jogos de salão constituem um espaço de produção e reprodução de valores sociais. A problematização da lógica da competição, da naturalização da vitória e das regras estabelecidas favorece a compreensão crítica das relações sociais e a experimentação de formas mais solidárias de sociabilidade.

JOGOS DE SALÃO

Conteúdos / Objetos de conhecimento	Habilidades (DC-GO)	Superação por Incorporação
Jogos de salão: conceito; história; regras; fundamentos técnicos e táticos	(GO-EF06EF22) Vivenciar diversos jogos de salão que auxiliem no aprimoramento do pensamento estratégico.	Problematizar a centralidade do pensamento estratégico voltado à vitória, discutindo como a lógica da competição estrutura as relações sociais; analisar o jogo como espaço de construção de valores, questionando a naturalização da disputa como modelo dominante de interação.
	(GO-EF06EF23) Identificar, apropriar e analisar características histórico-culturais, valores, normas, regras, objetivos e fundamentos presentes em diferentes tipos de jogos de salão.	Evidenciar que as regras dos jogos são construções históricas e expressam formas específicas de organização social; discutir como essas regras podem ser modificadas coletivamente; propor formas de jogar orientadas pela cooperação, pela inclusão e pela construção coletiva, em contraposição ao individualismo competitivo.

LUTAS

As lutas constituem uma manifestação da cultura corporal produzida historicamente, na qual se expressam diferentes formas de organização social, valores, conflitos e relações de poder. Embora a BNCC reconheça aspectos históricos e culturais, sua organização curricular privilegia conhecimentos técnicos, táticos e de segurança, com ênfase no controle do corpo e no respeito ao adversário. Em contraposição a essa perspectiva, propõe-se superar tanto a associação imediata entre luta e violência quanto sua redução a uma modalidade esportiva ou ao domínio de técnicas corporais. As lutas passam a ser compreendidas como expressões culturais marcadas por disputas sociais, frequentemente vinculadas às experiências de resistência de grupos subalternizados diante de diferentes formas de dominação social, racial e econômica.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico busca evidenciar os processos históricos que constituíram essas manifestações, analisando as condições sociais de seu surgimento, sua apropriação por diferentes grupos e as transformações ocorridas ao longo do tempo. Isso implica problematizar os processos de marginalização e de posterior institucionalização de determinadas lutas, bem como discutir sua inserção contemporânea na indústria cultural e no mercado esportivo, compreendendo as contradições que atravessam essas formas de apropriação.

SÍNTESE PEDAGÓGICA!

As lutas são manifestações da cultura corporal produzidas historicamente em meio a disputas de poder, processos de resistência e enfrentamentos sociais. Sua abordagem na Educação Física favorece a superação de visões estereotipadas e a compreensão de seus significados históricos, sociais e culturais para além de sua dimensão técnica, esportiva ou competitiva.

LUTAS

Conteúdos / Objetos de conhecimento	Habilidades (DC-GO)	Superação por Incorporação
Lutas do Brasil: conceito; elementos constitutivos; características e técnicas básicas; valores	(EF67EF14) Experimentar e fruir diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.	Desmistificar a associação entre luta e violência, evidenciando seu caráter cultural e histórico; compreender as lutas como práticas socialmente construídas, que expressam formas de organização e resistência de diferentes grupos sociais.
	(EF67EF15) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do Brasil, respeitando o colega como oponente.	Problematizar a noção de oponente, discutindo as diferenças entre confronto simbólico e conflito social real; analisar os valores envolvidos nas lutas, como respeito, disciplina e autocontrole, em contraposição à lógica da agressividade e da dominação.
	(GO-EF06EF24) Analisar as lutas do Brasil diante dos contextos históricos, políticos, sociais e econômicos.	Resgatar as lutas brasileiras como formas históricas de resistência de povos subalternizados (negros, indígenas, camponeses); discutir processos de criminalização e posterior valorização dessas práticas; problematizar sua apropriação pelo mercado e sua transformação em espetáculo; afirmar seu potencial emancipatório.

ESPORTES

Os esportes constituem uma das manifestações mais difundidas da cultura corporal e expressam valores, interesses e contradições produzidos historicamente nas diferentes formas de organização social. Na Educação Física escolar, ocuparam posição hegemônica durante grande parte de sua trajetória e, ainda hoje, mantêm forte presença no currículo, frequentemente associados ao desenvolvimento de habilidades técnicas e ao respeito às regras.

Uma abordagem Crítico-Superadora exige compreendê-los como produções sociais historicamente determinadas, e não como fenômenos naturalmente positivos. Isso implica problematizar as contradições do esporte contemporâneo, especialmente em sua forma de alto rendimento, marcada pela mercantilização, pela espetacularização, pela produção de ídolos e por processos de exclusão relacionados às desigualdades de gênero, raça e classe. Também é necessário distinguir o esporte de rendimento do esporte de participação, compreendendo-os como expressões de projetos sociais distintos e ampliando as possibilidades de apropriação crítica dessa manifestação da cultura corporal.

SÍNTESE PEDAGÓGICA!

Os esportes são fenômenos históricos e sociais marcados por interesses econômicos, disputas simbólicas e desigualdades estruturais frequentemente invisibilizadas nas aulas. Compreendê-los requer reconhecer não apenas suas dimensões técnicas e táticas, mas também as contradições da mercantilização, da espetacularização e dos processos de exclusão. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico pode favorecer experiências esportivas orientadas pela inclusão, pela cooperação e pela reflexão crítica sobre a lógica competitiva.

ESPORTES

Conteúdos / Objetos de conhecimento	Habilidades (DC-GO)	Superação por Incorporação
Esportes e paradesporto de marca; de precisão; de rede/parede; de invasão; de campo/taco; história; conceito; valores; regras; fundamentos técnicos e táticos	(GO-EF06EF03) Vivenciar e fruir diversas modalidades esportivas e paradesportivas, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.	Problematizar o esporte como fenômeno social, analisando suas diferentes formas de manifestação; discutir o protagonismo para além da lógica do desempenho, valorizando a participação coletiva; evidenciar desigualdades no acesso às práticas esportivas, especialmente no que se refere a classe, gênero e deficiência.
	(GO-EF06EF04) Praticar esportes usando habilidades técnico-táticas básicas e respeitando regras.	Questionar a centralidade das habilidades técnico-táticas como critério de participação; discutir o papel das regras como construções sociais, passíveis de transformação; propor adaptações que favoreçam a inclusão e a participação de todos.

ESPORTES

Conteúdos / Objetos de conhecimento	Habilidades (DC-GO)	Superação por Incorporação
Esportes e paradesporto de marca; de precisão; de rede/parede; de invasão; de campo/taco; história; conceito; valores; regras; fundamentos técnicos e táticos	(EF67EF07) Propor e produzir alternativas para experimentação e prática dos esportes não disponíveis na comunidade.	Analisar as condições materiais que limitam o acesso a determinadas práticas esportivas; discutir a desigualdade na distribuição de equipamentos e espaços; estimular a criação coletiva de alternativas que enfrentem essas limitações.
	(EF67EF06) Analisar as transformações na organização e na prática dos esportes em suas diferentes manifestações.	Desvelar o esporte de alto rendimento como expressão do capital: espetáculo, mercadoria e instrumento ideológico; discutir sua relação com mídia, patrocínio e consumo; contrapor o esporte de rendimento ao esporte de participação, evidenciando projetos de sociedade distintos; problematizar processos de exclusão e seleção presentes no esporte contemporâneo.

JOGOS POPULARES

Os jogos e brincadeiras da cultura popular constituem um patrimônio cultural produzido e transmitido pelas classes populares ao longo de gerações. Neles se expressam modos de vida, formas de organização social e valores construídos coletivamente, muitas vezes à margem das instituições formais e dos circuitos dominantes de legitimação cultural.

No contexto contemporâneo, contudo, essas manifestações vêm sendo progressivamente invisibilizadas e substituídas por formas de lazer mediadas pelo mercado, sobretudo aquelas vinculadas à indústria cultural e às tecnologias digitais. Tal movimento relaciona-se à desvalorização dos saberes populares e à difusão de padrões culturais hegemônicos orientados por referências globais de consumo e sociabilidade.

Nessa perspectiva, o ensino dos jogos e brincadeiras populares deve assumir o compromisso de resgatar, valorizar e problematizar esse patrimônio cultural, reconhecendo-o como expressão da cultura da classe trabalhadora e evidenciando os processos históricos que contribuíram para sua marginalização.

SÍNTESE PEDAGÓGICA!

Os jogos populares expressam a cultura corporal produzida pelas classes populares ao longo da história, revelando formas de resistência, sociabilidade e construção coletiva. Na Educação Física escolar, essas práticas podem ser resgatadas, assim como problematizados os processos que contribuíram para sua marginalização diante dos padrões culturais hegemônicos. Nessa perspectiva, deixam de ser reduzidas ao plano estritamente lúdico e passam a constituir mediações para a compreensão crítica das relações sociais e para a valorização da cultura popular como produção da classe trabalhadora.

JOGOS POPULARES

Conteúdos / Objetos de conhecimento	Habilidades (DC-GO)	Superação por Incorporação
Brincadeiras e jogos da cultura popular, cooperativos e competitivos, do Brasil e do mundo: conceito; história; valores; regras	(GO-EF06EF25) Vivenciar e criar diferentes jogos populares nacionais e mundiais, de características cooperativas e competitivas, apropriando-se de valores e regras, problematizando suas interfaces com as relações sociais.	Evidenciar o apagamento das culturas populares como resultado de processos históricos de dominação simbólica; discutir a substituição das brincadeiras tradicionais por formas de entretenimento mercantilizadas; valorizar o saber-fazer das classes populares como produção cultural legítima; problematizar as relações entre cooperação e competição presentes nos jogos.

DANÇAS

A dança acompanha o desenvolvimento histórico da humanidade, constituindo uma forma de expressão por meio da qual diferentes sociedades produzem e ressignificam valores, crenças, identidades e modos de vida. Como manifestação da cultura corporal, materializa dimensões simbólicas, estéticas, políticas e afetivas que articulam corpo, música, linguagem e relações sociais.

No contexto escolar, porém, sua abordagem frequentemente se restringe à reprodução de coreografias ou à valorização de aspectos técnicos e estéticos. Na perspectiva crítico-superadora, torna-se fundamental compreendê-la como um campo de disputas culturais, no qual diferentes projetos de sociedade, valores e identidades entram em confronto.

O trabalho pedagógico pode evidenciar porque determinadas manifestações são legitimadas, enquanto outras, frequentemente oriundas das classes populares e de grupos historicamente marginalizados, permanecem invisibilizadas ou são apropriadas de forma descontextualizada. As danças constituem, ainda, um espaço privilegiado para discutir relações de gênero, raça, classe e sexualidade, possibilitando compreender como essas determinações se expressam em sua produção, circulação e apropriação social.

SÍNTESE PEDAGÓGICA!

Compreender a dança como manifestação da cultura corporal pressupõe ir além da execução de movimentos e da reprodução de coreografias. Seus diferentes estilos e significados se constituem nas relações de poder, nas disputas culturais e nas desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a dança constitui uma mediação para problematizar quais manifestações são valorizadas ou marginalizadas e promover a compreensão crítica das relações de gênero, raça, classe e sexualidade presentes na cultura.

DANÇAS

Conteúdos / Objetos de conhecimento	Habilidades (DC-GO)	Superação por Incorporação
Danças do Brasil e do mundo: conceito; elementos constitutivos; técnicas básicas	(GO-EF06EF11) Vivenciar diferentes formas de dança, contemplando as danças urbanas e identificando seus elementos constitutivos.	Problematizar a valorização diferencial entre manifestações culturais, evidenciando como danças de origem periférica muitas vezes são marginalizadas; discutir a apropriação cultural e a transformação dessas práticas em produtos de consumo; compreender a dança como expressão de identidade e resistência.
	(EF67EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos por diferentes grupos sociais.	Analisar as danças urbanas como expressões de contextos sociais específicos, marcados por desigualdades e processos de resistência; discutir como essas manifestações são ressignificadas ao serem incorporadas pela mídia e pela indústria cultural.

DANÇAS

Conteúdos / Objetos de conhecimento	Habilidades (DC-GO)	Superação por Incorporação
Danças do Brasil e do mundo: conceito; elementos constitutivos; técnicas básicas	(GO-EF06EF26) Analisar questões sociais como gênero, classe, raça, sexualidade e as resistências expressas nas danças urbanas.	Evidenciar como gênero, raça e classe atravessam a produção e a legitimação das danças; problematizar padrões estéticos e corporais impostos socialmente; discutir a dança como espaço de afirmação identitária e de enfrentamento de opressões.
	(GO-EF06EF27) Desenvolver com autonomia a capacidade de criação, improvisação e apreciação em processos de composição coreográfica.	Valorizar a criação coletiva como forma de expressão e produção cultural; romper com modelos rígidos e padronizados de movimento; estimular a autonomia criativa articulada à reflexão crítica sobre os sentidos das práticas corporais.

As possibilidades de organização do ensino apresentadas neste capítulo somente adquirem coerência quando acompanhadas de uma concepção de avaliação compatível com os princípios que as orientam. Não faria sentido defender uma abordagem crítica dos conteúdos e, ao mesmo tempo, manter práticas avaliativas centradas na mensuração de desempenhos. Na perspectiva crítico-superadora, a avaliação integra o próprio processo pedagógico, articulando-se aos objetivos formativos, aos conteúdos e às mediações desenvolvidas nas aulas. É sob essa compreensão que se desenvolve a discussão apresentada a seguir.

Embora as avaliações externas e as exigências de padronização integrem a realidade da escola, elas não podem assumir a centralidade do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, seus limites e contradições precisam ser compreendidos e problematizados, inclusive com os estudantes, para que o processo educativo não seja reduzido ao treinamento para testes, à produção de indicadores ou ao cumprimento mecânico de habilidades prescritas.

VII Avaliação como princípio pedagógico norteador

Historicamente, a avaliação escolar tem sido marcada por práticas classificatórias e punitivas, voltadas à mensuração de desempenhos individuais e à seleção de estudantes (Escobar, 1997; Freitas, 1995; Luckesi, 2006). Essa lógica, reforçada no contexto da BNCC, especialmente por meio das avaliações externas e padronizadas, tende a reduzir o processo educativo à verificação fragmentada de habilidades, esvaziando sua dimensão formativa. Na Educação Física, manifesta-se, por exemplo, na valorização do desempenho técnico-motor como principal critério avaliativo, desconsiderando os processos de aprendizagem, as condições concretas dos estudantes e as dimensões sociais que permeiam o trabalho pedagógico.

Em contraposição a essa lógica, a Pedagogia Crítico-Superadora compreende a avaliação como parte integrante do processo pedagógico e comprometida com a formação crítica dos sujeitos. Seu propósito é acompanhar a aprendizagem em sua totalidade, identificando avanços, dificuldades e possibilidades de intervenção pedagógica. Dessa forma, a avaliação orienta o trabalho educativo ao longo de todo o processo, em vez de restringir-se a um procedimento classificatório realizado ao final (Freitas, 1995; Luckesi, 2006).

Sob essa compreensão, a avaliação deve indicar o grau de aproximação ou de distanciamento em relação ao eixo curricular que orienta o projeto pedagógico da escola (Soares et al., 1992). Para isso, organiza-se a partir de quatro princípios que formam uma totalidade: o sentido, a finalidade, o conteúdo e a forma da avaliação.

O **sentido** da avaliação está vinculado à concretização de um projeto político-pedagógico orientado pelos interesses da classe trabalhadora. Assim, a avaliação deixa de ser compreendida como um procedimento técnico neutro e passa a integrar um projeto histórico de formação comprometido com a transformação da realidade.

A **finalidade** da avaliação relaciona-se à capacidade de organizar,

identificar, compreender e explicar a realidade por meio do conhecimento sistematizado. Avaliar significa acompanhar o processo pelo qual os estudantes se apropriam do conhecimento e ampliam sua compreensão da realidade.

O **conteúdo** da avaliação deriva da cultura corporal e dos conhecimentos selecionados no currículo, mantendo coerência com os princípios que orientam o ensino. A atenção do professor dirige-se aos conhecimentos que efetivamente favorecem a formação crítica dos estudantes, evitando reduzir a avaliação a aspectos periféricos da prática pedagógica.

A **forma** da avaliação deve ser dialógica, participativa e processual, favorecendo a expressão dos estudantes, a reflexão coletiva e a construção compartilhada do conhecimento. Em lugar de restringir-se a provas e testes, amplia-se o conjunto de instrumentos e momentos avaliativos ao longo do processo educativo.

Essa concepção de avaliação confronta diretamente as políticas educacionais marcadas pela centralidade das avaliações padronizadas e pela lógica da responsabilização. Essas formas de avaliação frequentemente contribuem para a naturalização do chamado "fracasso escolar", ao atribuí-lo a características individuais dos estudantes e desconsiderar suas determinações sociais. Desse modo, a avaliação passa a legitimar desigualdades, reforçando processos de exclusão e hierarquização no interior da escola (Patto, 2022).

Diante desse contexto, torna-se fundamental reafirmar a avaliação como espaço de resistência pedagógica. Isso requer compreendê-la em toda a amplitude de suas dimensões e problematizar, com os estudantes, os próprios critérios e instrumentos de avaliação, formais e externos, evidenciando seus pressupostos, limites e implicações.

A avaliação também se produz nas dimensões informais do cotidiano escolar. Ela está presente nas interações, nas expectativas

construídas, nos critérios implícitos que orientam o reconhecimento dos saberes e nas formas de participação incentivadas ou silenciadas, podendo favorecer processos formativos ou mecanismos de controle e punição (Escobar, 1997; Freitas, 1995).

Mesmo diante das limitações impostas pelas políticas de padronização e controle, reconhecer a complexidade da avaliação abre possibilidades concretas de resistência pedagógica no interior da escola. Isso requer práticas avaliativas comprometidas com a formação dos estudantes, afastando-se da classificação, da seleção e do treinamento para resultados. Sob essa compreensão, a avaliação assume papel decisivo na produção do conhecimento, na problematização crítica da realidade e no fortalecimento da escola como espaço de formação humana e transformação social.

VIII Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste material partiram da compreensão de que o currículo se constitui como expressão de disputas sociais mais amplas, vinculadas a projetos históricos distintos. Nesse sentido, a análise das orientações curriculares vigentes evidenciou a presença de uma racionalidade alinhada às reformas educacionais de caráter empresarial, marcada pela centralidade das competências e habilidades, pela padronização dos processos educativos e pela intensificação dos mecanismos de controle, especialmente por meio das avaliações.

No âmbito da Educação Física, essas determinações se expressam na fragmentação dos conteúdos, na ênfase em desempenhos mensuráveis e na subordinação do trabalho pedagógico a uma lógica que tende a esvaziar sua dimensão crítica. Entretanto, essa conformação não se realiza de maneira absoluta, sendo imbricada por contradições que abrem possibilidades para a ação docente.

A proposta aqui apresentada fundamenta-se na Pedagogia Crítico-Superadora e orienta-se pelo princípio da superação por incorporação. O currículo prescrito é tomado como ponto de partida, e não como limite para a organização do ensino, sendo apropriado criticamente à luz dos referenciais teóricos adotados neste trabalho.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico e o currículo passam a ser compreendidos como espaços em disputa, nos quais a seleção, a organização e o tratamento dos conteúdos assumem centralidade na construção de sentidos. Ainda que o ponto de partida seja a organização curricular definida nos documentos oficiais, é na forma como os conteúdos são problematizados, articulados e desenvolvidos no cotidiano escolar que se criam condições para tensionar os limites do currículo prescrito e construir práticas comprometidas com a formação crítica dos estudantes.

As proposições apresentadas ao longo deste material, especialmente na organização dos conteúdos a partir das unidades

temáticas e na articulação com os princípios curriculares, metodológicos e avaliativos, não pretendem constituir um modelo acabado ou prescritivo, mas um exercício exemplificativo que apresenta mediações para o planejamento docente, passíveis de apropriação, reelaboração e transformação à luz das condições concretas de cada realidade escolar. Assim, esta proposta expressa uma possibilidade de resistência, afirmando que, mesmo sob condições adversas, a prática pedagógica não se reduz à execução mecânica de prescrições curriculares. Ainda existe, no interior do trabalho docente, um espaço de mediação no qual se torna possível tensionar as determinações postas e afirmar outras direções formativas. É nessa brecha que uma Educação Física comprometida com a formação crítica, com a ampliação das formas de pensamento e com a compreensão da realidade em sua complexidade encontra condições para se concretizar.

Assim, este material busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas orientadas pela superação de perspectivas que, à primeira vista, se apresentam como determinísticas. Sobretudo, busca abrir caminhos, em tempos pouco democráticos, para fortalecer a Educação Física escolar como espaço de formação humana, no qual o corpo, o movimento e a cultura se constituem como mediações fundamentais para a compreensão e transformação da realidade.

Referências

BELTRÃO, Jose Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 11, n. 21, p. 587, 2018.

BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES E TENDÊNCIAS PROMOVIDAS PELA REFORMA E PELA BNCC. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 16, n. 43, p. 656–680, 2020.

BETTI, Mauro. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental. Ruim com Ela, Pior Sem Ela. **Blog do Cev**, [s. l.], v. 1, 2017.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Transformação da Didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Experiência na disciplina escolar Educação Física**. 1997. - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1997.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5ªed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GARCIA, Lênin Tomazett; RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; TAVARES, Raquel Nunes. Educação Física e BNCC: atualização de um projeto tupiniquim de educação pública no Brasil. **Praxia - Revista on-line de Educação Física da UEG**, [s. l.], v. 2, p. e2020008, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico et al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, [s. l.], v. 28, n. 48, p. 76, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho).

MOREIRA, Laine Rocha et al. Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco. **Motrivivência**, [s. l.], v. 28, n. 48, p. 61, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 215–223, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, [s. l.], v. 28, n. 48, p. 188, 2016.

NOVAES, Renato Cavalcanti; TRIANI, Felipe da Silva; TELLES, Silvio de Cássio Costa. A educação física na Base Nacional Comum Curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. **Humanidades & Inovação**, [s. l.], v. 7, n.10, p. 70–84, 2020.

PAES NETO, Gabriel; DIAS, Alder De Sousa; ESPÍRITO SANTO, Vanessa Costa Do. Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: uma análise das contradições e fragilidades. **Revista Educação e Emancipação**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 139, 2021.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 5ªed. São Paulo, SP: Instituto de Psicologia - USP, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 7. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Em aberto**, [s. l.], v. 3, n. 22, p. 1–6, 1984.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação física**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1992. (Formação do Professor).