

**CURRÍCULO, EDUCAÇÃO  
FÍSICA E BNCC:  
IMPLICAÇÕES DA LÓGICA  
DAS COMPETÊNCIAS À LUZ  
DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA**

**CURRICULUM, PHYSICAL EDUCATION AND THE BNCC: IMPLICATIONS OF  
THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN LIGHT OF HISTORICAL-CRITICAL  
PEDAGOGY**

Ciências Humanas • 11/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/775873201](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775873201)

---

Lucas Xavier Brito<sup>1</sup>

Patrícia Moreira de Oliveira<sup>2</sup>

---

## RESUMO

O presente artigo analisa as relações entre currículo e Educação Física no contexto das políticas educacionais contemporâneas, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Fundamentado na teoria crítica e na pedagogia histórico-crítica, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-bibliográfica. A análise parte da compreensão do currículo como uma construção histórica e social, marcada por disputas em torno do conhecimento e da formação humana. Nesse sentido, problematiza-se a centralidade atribuída às competências e habilidades nas atuais orientações curriculares, destacando seus desdobramentos para a organização do ensino da Educação Física. A partir da análise de habilidades propostas pela BNCC, evidencia-se uma tendência à fragmentação do conhecimento e à ênfase em aspectos operacionais e atitudinais, em detrimento da apropriação de conteúdos sistematizados. Conclui-se que, embora a BNCC apresente avanços ao reconhecer a diversidade das práticas corporais, nesse caso, acaba limitando, ainda que de forma indireta, as possibilidades de uma formação crítica mais consistente. Por fim, defende-se a centralidade do conhecimento como princípio estruturante do currículo, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a formação emancipatória dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Currículo; Educação Física. BNCC. Pedagogia histórico-crítica. Formação emancipatória.

## ABSTRACT

This article analyzes the relationship between curriculum and Physical Education in the context of contemporary educational policies, with emphasis on the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC). Grounded in critical theory and Historical-Critical

Pedagogy, the study is characterized as a qualitative bibliographic research. The analysis is based on the understanding of curriculum as a historical and social construction, marked by disputes over knowledge and human formation. In this sense, the study problematizes the centrality of competencies and skills in current curricular guidelines, highlighting their implications for the organization of Physical Education teaching. By examining specific skills proposed in the BNCC, the study identifies a tendency toward fragmentation of knowledge and an emphasis on operational and attitudinal aspects, to the detriment of the appropriation of systematized knowledge. It concludes that, although the BNCC represents advances in recognizing the diversity of bodily practices, its curricular logic tends to limit the possibilities for a more consistent critical education. Finally, the article argues for the centrality of knowledge as a structuring principle of the curriculum, pointing to the need for pedagogical practices. Committed to emancipatory education.

**Keywords:** Curriculum. Physical Education. BNCC. Historical-Critical Pedagogy. Emancipatory Education.

## 1. INTRODUÇÃO

O currículo tem ocupado um lugar central nas discussões educacionais contemporâneas, sendo frequentemente compreendido como um espaço de disputas em torno do conhecimento, da formação humana e dos projetos de sociedade que se pretende construir. Longe de se configurar como um instrumento neutro, o currículo expressa escolhas, interesses e intencionalidades que estão diretamente relacionadas às condições históricas e sociais em que é produzido (Silva, 2010; Saviani, 2003).

No contexto brasileiro recente, esse debate ganha novos contornos com a implementação de políticas curriculares orientadas por princípios neoliberais, especialmente aquelas baseadas na lógica das competências, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De modo geral, tais políticas têm contribuído para processos de padronização do ensino e para uma certa redução do papel do conhecimento sistematizado na organização curricular, o que suscita questionamentos acerca da função social da escola.

No campo da Educação Física, essas tensões tornam-se ainda mais evidentes. Historicamente marcada por diferentes concepções — que vão desde abordagens biologicistas até perspectivas críticas — a área tem buscado afirmar-se como componente curricular comprometido com a formação integral dos estudantes (Darido; Rangel, 2005). No entanto, as atuais orientações curriculares parecem, em certa medida, tensionar esse movimento, ao privilegiarem práticas fragmentadas e, por vezes, pouco articuladas com uma compreensão mais ampla da realidade social.

Ao mesmo tempo, o avanço das teorias pós-críticas contribuiu para ampliar o debate educacional, sobretudo ao incorporar questões relacionadas à cultura, identidade e diversidade. Ainda assim, parte da literatura tem apontado que, quando essas abordagens não são articuladas a uma análise das condições materiais da sociedade, podem resultar em interpretações fragmentadas da realidade, o que limita o alcance crítico da educação (Silva, 2010; Moreira; Silva, 2011).

Diante desse cenário, parece pertinente retomar referenciais teóricos que permitam compreender o currículo em sua complexidade. Sob esse aspecto, a pedagogia histórico-crítica apresenta-se como uma possibilidade consistente, ao enfatizar o

papel estruturante do conhecimento sistematizado e sua importância para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade (Saviani, 2003; Saviani, 2008).

Assim, o presente artigo busca discutir as relações entre currículo e Educação Física no contexto contemporâneo, tomando como referência a teoria crítica e a pedagogia histórico-crítica. Mais especificamente, procura analisar em que medida as atuais orientações curriculares — com destaque para a BNCC — impõem limites à formação crítica dos estudantes, bem como apontar possibilidades de construção de alternativas pedagógicas orientadas por uma perspectiva emancipatória.

## **2. METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, orientada pelo referencial do materialismo histórico-dialético. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender o currículo e a Educação Física não de forma isolada, mas em suas relações com as determinações históricas, sociais e ideológicas mais amplas.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir da análise de obras consideradas relevantes no campo do currículo, da teoria crítica e da pedagogia histórico-crítica. Para a seleção dos autores, levou-se em conta, principalmente, sua contribuição para a compreensão das diferentes concepções de currículo, bem como sua presença consolidada no debate educacional (Gil, 2008; Minayo, 2014). Desse modo, foram mobilizados autores como Saviani, Apple, Giroux e Silva, entre outros.

Além disso, foram considerados estudos que tratam especificamente da Educação Física escolar, sobretudo aqueles vinculados à perspectiva crítico-superadora, buscando estabelecer aproximações entre o debate curricular mais amplo e as especificidades da área.

Do ponto de vista analítico, optou-se por uma leitura crítica e interpretativa das obras selecionadas, procurando identificar categorias centrais como conhecimento, ideologia e formação humana. Essas categorias foram analisadas de forma articulada, buscando compreender como se expressam nas diferentes concepções de currículo e quais são suas implicações para a Educação Física.

Por fim, a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi realizada à luz desse referencial, com o objetivo de problematizar seus fundamentos e suas possíveis repercussões no ensino da Educação Física. Mais do que uma análise descritiva do documento, buscou-se evidenciar suas contradições e limites, considerando o contexto mais amplo das políticas educacionais contemporâneas.

Como contribuição, o presente artigo busca não apenas retomar o debate teórico sobre currículo e Educação Física, mas também problematizar, de forma mais direta, as implicações das políticas curriculares contemporâneas, especialmente da BNCC. Ao articular diferentes referenciais teóricos com a análise desse documento, o estudo procura evidenciar alguns de seus limites, ao mesmo tempo em que reafirma a importância do lugar do conhecimento no currículo na organização do currículo. Espera-se, assim, colaborar com o aprofundamento das discussões na área e oferecer

elementos que possam subsidiar práticas pedagógicas mais críticas e comprometidas com a formação dos estudantes.

### **3. O CURRÍCULO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONSTITUIÇÃO SOCIAL**

A compreensão do currículo enquanto objeto de estudo exige o reconhecimento de sua constituição histórica e de sua inserção nas dinâmicas sociais mais amplas. Longe de ser uma construção neutra, o currículo emerge como expressão das relações de poder que estruturam a sociedade, refletindo interesses econômicos, políticos e culturais de determinados grupos sociais (Silva, 2010; Saviani, 2008). Dessa forma, sua análise demanda uma abordagem que considere as condições materiais de sua produção e as disputas ideológicas que o atravessam.

Historicamente, as primeiras formas de organização curricular remontam à Antiguidade e à Idade Média, quando o ensino estava fortemente vinculado às instituições religiosas. O modelo do trivium e do quadrivium, predominante nesse período, evidenciava uma seleção restrita de saberes, voltada à formação das elites e à manutenção da ordem social vigente (Manacorda, 2010). Tal configuração revela que, desde suas origens, o currículo esteve associado à legitimação de determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Com o advento da modernidade e a ascensão da burguesia, o currículo passa a incorporar novos conteúdos, especialmente aqueles relacionados às ciências naturais e à racionalidade técnica. Esse movimento está diretamente relacionado às transformações provocadas pela Revolução Industrial, que demandava uma força de

trabalho qualificada e adaptada às exigências do sistema produtivo (Saviani, 2003). Nesse contexto, a escola assume papel central na formação dos indivíduos, sendo o currículo reorganizado para atender às necessidades do capital.

No início do século XX, consolida-se a concepção tecnicista de currículo, fortemente influenciada pelo pensamento positivista e pela lógica da eficiência. Autores como Bobbitt e Tyler propuseram modelos curriculares baseados na definição de objetivos, na organização racional dos conteúdos e na avaliação sistemática dos resultados. Essa perspectiva compreende o currículo como um instrumento técnico, voltado à formação de indivíduos ajustados às demandas sociais, desconsiderando as dimensões críticas e culturais do processo educativo (Silva, 2010).

Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, emergem críticas contundentes a essa concepção. As teorias críticas do currículo passam a questionar sua suposta neutralidade, evidenciando seu papel na reprodução das desigualdades sociais. Assim, as discussões curriculares são percebidas como um território de disputa ideológica, no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade (Apple, 2006; Giroux, 1988). Essa mudança de perspectiva representa um avanço significativo na compreensão do papel da educação, ao deslocar o foco da eficiência técnica para as relações de poder e dominação.

No contexto brasileiro, tais discussões ganham força a partir da década de 1980, com a ampliação do acesso à educação e o fortalecimento das lutas por uma escola pública, gratuita e de qualidade. Nesse cenário, o currículo passa a ser concebido como instrumento fundamental na construção de uma educação

democrática, capaz de garantir o acesso ao conhecimento historicamente produzido (Saviani, 2008). No entanto, as contradições do sistema capitalista continuam a influenciar sua organização, evidenciando a necessidade de uma análise crítica permanente.

Além disso, é fundamental destacar que o avanço das teorias críticas do currículo esteve profundamente articulado às contribuições da sociologia da educação, especialmente a partir dos estudos de autores como Bourdieu e Bernstein, que evidenciaram os mecanismos pelos quais a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Bourdieu (1998) demonstra que o currículo escolar privilegia determinados capitais culturais, favorecendo grupos sociais que já possuem maior proximidade com os códigos legitimados pela escola, enquanto marginaliza aqueles oriundos das classes populares. De modo complementar, Bernstein (1996) analisa como a organização do conhecimento em códigos restritos e elaborados interfere diretamente no acesso e na apropriação dos conteúdos escolares, reforçando processos de exclusão. Essas contribuições ampliam a compreensão do currículo ao evidenciar que sua estrutura não apenas transmite conhecimentos, mas também regula formas de comunicação e de poder no interior das instituições educativas.

Nesse mesmo movimento, as discussões curriculares passam a incorporar análises mais aprofundadas sobre a relação entre ideologia e educação, especialmente a partir das contribuições de Althusser (1985), que compreende a escola como um aparelho ideológico do Estado. Nessa perspectiva, o currículo desempenha um papel central na reprodução das condições de produção, ao difundir valores, normas e conhecimentos que contribuem para a

manutenção da ordem social vigente. Tal compreensão reforça a ideia de que o currículo não pode ser analisado de forma isolada, mas deve ser compreendido como parte de um sistema mais amplo de reprodução social, no qual a educação atua como mediadora entre as estruturas econômicas e as práticas culturais.

A partir da década de 1990, com a intensificação dos processos de globalização e a consolidação do neoliberalismo como paradigma dominante, o currículo passa a sofrer novas reconfigurações, orientadas por uma lógica de mercado e por princípios de eficiência, competitividade e produtividade. Nesse contexto, organismos internacionais passam a influenciar diretamente as políticas educacionais, promovendo reformas curriculares centradas no desenvolvimento do modelo baseado em competências, frequentemente associadas às demandas do mundo do trabalho (Lopes; Macedo, 2011). Essa tendência resulta em uma progressiva padronização dos sistemas de ensino, na valorização de avaliações em larga escala e na redução do papel do professor a um executor de diretrizes previamente estabelecidas, o que limita a autonomia pedagógica e empobrece o processo educativo.

Diante dessas transformações, torna-se ainda mais evidente a necessidade de reafirmar uma concepção de currículo comprometida com a formação crítica e com a democratização do conhecimento. Nesse sentido, autores contemporâneos têm defendido a retomada de perspectivas que articulem a dimensão social, política e epistemológica do currículo, reconhecendo sua centralidade na construção de uma educação voltada à emancipação humana (Sacristán, 2013; Arroyo, 2011). Tal posicionamento implica compreender o currículo não apenas como prescrição oficial, mas como prática social concreta, vivenciada no

cotidiano escolar e atravessada por contradições, resistências e possibilidades de transformação. Assim, a análise histórica do currículo revela não apenas sua função reprodutiva, mas também seu potencial como instrumento de luta e de construção de alternativas educacionais mais justas e igualitárias.

#### **4. TEORIAS DO CURRÍCULO: TRADIÇÕES, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS**

As teorias do currículo constituem um campo plural e em constante disputa, podendo ser organizadas, de maneira didática, em três grandes vertentes: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. Cada uma dessas abordagens apresenta concepções distintas acerca da função da escola, do papel do conhecimento e da formação dos sujeitos.

As teorias tradicionais, influenciadas pelo positivismo e pelo funcionalismo, concebem o currículo como um conjunto neutro de conteúdos a serem transmitidos de forma eficiente. Nessa perspectiva, o foco recai sobre a organização técnica do ensino, a definição de objetivos e a mensuração dos resultados. O aluno é visto como receptor passivo do conhecimento, enquanto o professor assume o papel de transmissor (Silva, 2010). Essa abordagem, embora tenha contribuído para a sistematização do ensino, desconsidera as desigualdades sociais e as dimensões políticas da educação.

Em contraposição, as teorias críticas emergem a partir da influência do marxismo e das teorias sociais críticas. Autores como Apple e Giroux defendem que o currículo não é neutro, mas sim um instrumento ideológico que contribui para a reprodução das

relações de dominação (Apple, 2006; Giroux, 1988). Dessa maneira, o conhecimento escolar é visto como resultado de seleções culturais que privilegiam determinados grupos sociais. A educação, portanto, deve ser compreendida como prática política, voltada à emancipação dos sujeitos.

No Brasil, destaca-se a contribuição da pedagogia histórico-crítica, formulada por Saviani, que propõe a centralidade do conhecimento como condição para a transformação social. Essa perspectiva defende que a escola deve garantir o acesso aos saberes sistematizados, superando tanto o tecnicismo quanto o espontaneísmo pedagógico (Saviani, 2003; Saviani, 2008). O currículo, nesse contexto, assume papel fundamental na mediação entre o conhecimento científico e a formação dos estudantes.

Por outro lado, as teorias pós-críticas introduzem novas categorias analíticas, como identidade, cultura, gênero e etnia, ampliando o campo de investigação curricular. Essas abordagens enfatizam a pluralidade de saberes e a valorização das diferenças, contribuindo para o reconhecimento de grupos historicamente marginalizados (Moreira; Silva, 2011). Contudo, são alvo de críticas por fragmentarem a análise da realidade e por relativizarem o conhecimento científico, o que pode comprometer a construção de uma formação crítica mais abrangente.

Em vista disso, autores como Silva (2018) destacam que, embora as teorias pós-críticas tenham ampliado o debate, a teoria crítica ainda se mostra fundamental para compreender o currículo em sua relação com as estruturas sociais. A ausência de uma análise das determinações econômicas pode levar a uma compreensão

superficial das desigualdades, limitando o potencial transformador da educação.

Assim, a compreensão das teorias do currículo requer uma análise dialética, capaz de reconhecer suas contribuições e limites, bem como de situá-las no contexto das disputas sociais mais amplas.

Aprofundando essa análise, é importante considerar que as teorias críticas do currículo não se constituem como um bloco homogêneo, mas sim como um campo diversificado de abordagens que, embora compartilhem a crítica à neutralidade do conhecimento, apresentam diferentes ênfases analíticas. Desse modo, autores como Young (2007) defendem a necessidade de recuperar a centralidade do conhecimento no debate curricular, argumentando que a democratização da educação não pode prescindir do acesso ao chamado “conhecimento poderoso”, isto é, aquele produzido nas diferentes áreas do saber e capaz de ampliar a compreensão da realidade para além das experiências cotidianas. Essa perspectiva dialoga diretamente com a pedagogia histórico-crítica, ao reafirmar que a escola deve garantir o acesso aos conhecimentos sistematizados como condição para a emancipação intelectual dos sujeitos, evitando tanto o reducionismo tecnicista quanto o relativismo epistemológico.

Ao mesmo tempo, a crítica às teorias pós-críticas ganha maior densidade quando se considera o risco de desarticulação dos conteúdos no currículo, decorrente da ênfase excessiva nas identidades e nas diferenças culturais desvinculadas de suas determinações materiais. Embora seja inegável a importância de reconhecer e valorizar a diversidade, autores como Duarte (2010) alertam que a absolutização dessas categorias pode levar à

despolitização do debate educacional, ao deslocar o foco das desigualdades estruturais para aspectos exclusivamente simbólicos. Dessa forma, a ausência de uma análise articulada entre cultura, economia e política pode resultar em propostas curriculares que, embora progressistas em aparência, acabam por não enfrentar as raízes das desigualdades sociais, limitando seu alcance transformador.

Nesse contexto, a discussão sobre o currículo também passa a incorporar reflexões acerca do papel do professor como sujeito ativo no processo de construção curricular. Contrapondo-se à lógica prescritiva das reformas educacionais contemporâneas, autores como Sacristán (2013) defendem que o currículo deve ser compreendido como uma prática em ação, construída no cotidiano escolar a partir das interações entre professores, estudantes e contextos sociais específicos. Tal compreensão amplia o conceito de currículo para além dos documentos oficiais, reconhecendo a existência de um currículo real, vivido, que pode tanto reproduzir quanto resistir às imposições das políticas educacionais. Assim, a atuação docente assume um papel estratégico na mediação entre as diretrizes curriculares e as necessidades concretas dos alunos.

Por fim, é imprescindível considerar que o debate contemporâneo sobre as teorias do currículo está profundamente atravessado pelas transformações tecnológicas e pelas novas formas de produção e circulação do conhecimento. A expansão das tecnologias digitais e a intensificação da cultura midiática têm impactado diretamente os modos de ensinar e aprender, exigindo uma reflexão crítica sobre a incorporação desses elementos no currículo escolar (Kenski, 2012). No entanto, a simples inserção de tecnologias não garante, por si só, uma educação emancipatória, sendo necessário problematizar os

interesses que orientam seu uso e suas implicações para a formação dos sujeitos. Assim sendo, reafirma-se a importância de uma abordagem crítica do currículo que seja capaz de articular tradição e inovação, conhecimento científico e realidade social, contribuindo para a construção de práticas educativas comprometidas com a formação integral e com a transformação da sociedade.

## **5. CURRÍCULO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: FUNDAMENTOS PARA UMA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA**

A pedagogia histórico-crítica constitui-se como uma das mais relevantes contribuições teóricas para o campo educacional brasileiro, especialmente no que se refere à compreensão do currículo como instrumento de mediação entre o conhecimento historicamente produzido e a formação dos sujeitos. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, essa perspectiva parte do pressuposto de que a educação não pode ser compreendida de forma isolada das condições sociais, econômicas e políticas que estruturam a sociedade capitalista, sendo, desse modo, atravessada por contradições que expressam a luta de classes (Saviani, 2003; Saviani, 2008). Nesse sentido, o currículo deixa de ser concebido como um simples conjunto de conteúdos organizados de forma técnica e passa a ser entendido como uma construção histórica intencional, orientada por um projeto de formação humana que pode tanto reproduzir quanto transformar as relações sociais existentes.

Ao afirmar a organização do ensino a partir do conhecimento no processo educativo, a pedagogia histórico-crítica contrapõe-se tanto às abordagens tecnicistas, que reduzem o currículo a uma lógica instrumental voltada à eficiência e à adaptação dos indivíduos ao

mercado, quanto às perspectivas espontaneístas e relativistas, que tendem a esvaziar o papel do saber sistematizado em nome da valorização das experiências imediatas dos sujeitos (Saviani, 2008). Para essa corrente teórica, o acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico produzido historicamente pela humanidade constitui condição indispensável para que os indivíduos possam compreender a realidade em sua totalidade e, a partir dessa compreensão, atuar de forma consciente e transformadora. Assim, o currículo deve ser organizado de modo a garantir a apropriação desses saberes, articulando teoria e prática em um movimento dialético que possibilite a superação do senso comum.

Nesse contexto, a organização do trabalho pedagógico assume papel central, uma vez que não se trata apenas de definir quais conteúdos serão ensinados, mas de estabelecer as mediações necessárias para que esses conteúdos sejam efetivamente apropriados pelos estudantes. Saviani (2003) propõe um método pedagógico estruturado em cinco momentos — prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final —, os quais orientam a construção de um processo educativo capaz de promover a passagem do conhecimento empírico ao conhecimento científico. Tal proposta evidencia que o currículo, na perspectiva histórico-crítica, não pode ser fragmentado ou descontextualizado, mas deve estar articulado a uma compreensão ampla da realidade social, considerando suas múltiplas determinações.

Além disso, a pedagogia histórico-crítica estabelece uma crítica contundente às políticas educacionais de orientação neoliberal, que têm influenciado significativamente a organização curricular nas últimas décadas. Ao priorizarem o desenvolvimento de competências e habilidades, essas políticas tendem a reduzir o

conhecimento a um conjunto de saberes utilitários, voltados à empregabilidade e à adaptação dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória (Saviani, 2008). Essa lógica se expressa, por exemplo, na padronização dos currículos e na centralidade das avaliações em larga escala, que acabam por restringir a autonomia docente e limitar as possibilidades de construção de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

Dessa forma, a pedagogia histórico-crítica se apresenta como uma alternativa teórica e prática para a construção de um currículo comprometido com a transformação social, ao defender a escola como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento sistematizado e de formação de sujeitos críticos. Ao reconhecer o papel da educação na luta pela superação das desigualdades sociais, essa perspectiva reafirma a necessidade de um currículo que vá além da mera adaptação às demandas do capital, assumindo uma função social voltada à emancipação humana e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse horizonte teórico, é importante destacar que a pedagogia histórico-crítica também dialoga com a psicologia histórico-cultural, especialmente com as contribuições de Vygotsky, ao reconhecer que o processo de aprendizagem não ocorre de forma espontânea, mas depende de mediações intencionais que possibilitem a internalização dos conhecimentos socialmente produzidos (Vygotsky, 2001). Tal aproximação reforça a ideia de que o currículo deve ser organizado de modo a promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, superando práticas pedagógicas centradas apenas na repetição ou na experiência imediata. Dessa forma, o ensino assume um papel ativo na constituição do sujeito,

sendo o professor responsável por criar condições para que os alunos avancem para níveis mais elaborados de compreensão, o que exige uma seleção criteriosa e intencional dos conteúdos curriculares.

Além disso, ao enfatizar a centralidade do conhecimento, a pedagogia histórico-crítica se posiciona de maneira crítica frente às tendências contemporâneas que buscam flexibilizar ou diluir os conteúdos escolares em nome de uma suposta adaptação às demandas do mundo contemporâneo. A partir desse entendimento, autores como Duarte (2010) argumentam que o esvaziamento do currículo representa um risco significativo para a formação das classes populares, uma vez que restringe seu acesso aos conhecimentos mais elaborados, historicamente apropriados pelas elites. Assim, a defesa de um currículo consistente e sistematizado não deve ser compreendida como uma postura conservadora, mas como uma estratégia política voltada à democratização do saber e à ampliação das possibilidades de participação social dos sujeitos.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de compreender o currículo na perspectiva histórico-crítica como parte integrante de um projeto educativo mais amplo, que envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas a formação de uma consciência crítica capaz de interpretar e transformar a realidade. Assim sendo, Mészáros (2008) destaca que a educação, em uma sociedade capitalista, tende a reproduzir as condições de exploração, a menos que esteja orientada por um projeto contra-hegemônico. A pedagogia histórico-crítica, ao assumir explicitamente esse compromisso, propõe uma educação que vá além da adaptação dos indivíduos ao sistema vigente, buscando contribuir para a

construção de uma nova sociabilidade, pautada em princípios de justiça social e igualdade.

Nessa direção, torna-se relevante destacar que a pedagogia histórico-crítica também contribui para a redefinição do papel da escola enquanto instituição social, ao reafirmar sua função específica na socialização do conhecimento sistematizado. Diferentemente de concepções que atribuem à escola uma função meramente assistencial ou adaptativa, essa perspectiva compreende a instituição escolar como espaço privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade (Libâneo, 2012). Tal compreensão implica reconhecer que o currículo deve ser orientado por critérios que garantam a seleção e a organização dos conteúdos de forma a possibilitar a apropriação crítica do conhecimento, evitando tanto sua banalização quanto sua elitização. Assim, a escola assume um papel estratégico na luta pela democratização do saber, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais.

Além disso, a pedagogia histórico-crítica permite problematizar a relação entre currículo e cultura, ao evidenciar que a seleção dos conteúdos escolares não é neutra, mas resulta de disputas em torno da definição do que deve ser considerado conhecimento legítimo.

Forquin (1993) ressalta que o currículo escolar constitui uma forma específica de cultura, selecionada e organizada com base em critérios sociais e históricos, o que implica reconhecer sua dimensão política. Ao incorporar essa reflexão, a pedagogia histórico-crítica reforça a necessidade de um currículo que não apenas reconheça a diversidade cultural, mas que também garanta o acesso aos conhecimentos mais elaborados, possibilitando aos sujeitos

compreenderem criticamente as relações entre cultura, poder e sociedade.

Outro ponto fundamental refere-se à articulação entre currículo e prática pedagógica, especialmente no que diz respeito à superação da dicotomia entre teoria e prática. A pedagogia histórico-crítica propõe que o ensino não se restrinja à transmissão de conteúdos, mas que se constitua como um processo de mediação consciente, no qual o professor desempenha papel ativo na organização das situações de aprendizagem (Libâneo, 2012; Saviani, 2008). Essa mediação exige não apenas domínio do conteúdo, mas também compreensão das condições concretas em que o ensino se realiza, o que implica considerar as especificidades dos estudantes e do contexto escolar. Dessa forma, o currículo deixa de ser uma prescrição rígida e passa a ser compreendido como instrumento dinâmico, que orienta a prática pedagógica em direção à formação crítica.

Por fim, cabe ressaltar que a efetivação de um currículo fundamentado na pedagogia histórico-crítica enfrenta inúmeros desafios no contexto educacional contemporâneo, marcado por políticas de padronização, precarização do trabalho docente e desigualdades estruturais persistentes. Conforme apontam Libâneo (2012) e Saviani (2008), a materialização de propostas pedagógicas críticas depende de condições objetivas que garantam não apenas o acesso à escola, mas também a permanência com qualidade, o que envolve investimentos em formação docente, infraestrutura e valorização da carreira. Sob esse aspecto, a construção de um currículo emancipador não pode ser dissociada das lutas sociais mais amplas em defesa da educação pública, reafirmando que a

transformação da escola está intrinsecamente ligada à transformação da sociedade.

## **6. EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO: ENTRE A REPRODUÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

A inserção da Educação Física no campo curricular reflete, de maneira bastante evidente, as disputas teóricas e políticas que marcam a educação como um todo, evidenciando diferentes concepções de corpo, movimento e formação humana ao longo da história. Inicialmente, a área foi fortemente influenciada por perspectivas higienistas e militaristas, que concebiam o corpo como objeto de disciplinamento e controle, associando a prática da Educação Física à promoção da saúde e à preparação física dos indivíduos para o trabalho e para a defesa da nação (Darido; Rangel, 2005). Essa abordagem, alinhada aos interesses do Estado e das classes dominantes, contribuiu para a construção de uma concepção reducionista da área, centrada em aspectos biológicos e técnicos, desconsiderando suas dimensões culturais, sociais e históricas.

Com o avanço das teorias críticas, especialmente a partir da década de 1980, a Educação Física passa a ser ressignificada como componente curricular responsável pelo ensino da cultura corporal, compreendida como o conjunto de práticas sociais que envolvem o corpo e o movimento, tais como jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas (Soares et al., 1992). Essa mudança de perspectiva representa um marco importante na área, ao ampliar seu objeto de estudo e reconhecer seu potencial formativo, não apenas no desenvolvimento físico, mas também na formação crítica dos estudantes. Nesse contexto, o currículo de Educação Física passa a

ser concebido como espaço de mediação entre o conhecimento produzido historicamente e a realidade vivida pelos alunos.

Entretanto, as transformações mais recentes no campo das políticas educacionais têm imposto novos desafios à área, especialmente com a implementação de propostas curriculares orientadas por competências e habilidades, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora apresentada como instrumento de democratização do ensino, a BNCC tem sido criticada por sua tendência à padronização e à fragmentação do conhecimento, ao organizar os conteúdos de forma descontextualizada e desarticulada das condições concretas de produção das práticas corporais (Santos; Darido, 2024). No caso da Educação Física, essa lógica pode resultar na superficialização dos conteúdos e na perda de sua dimensão crítica, reduzindo o ensino a uma sequência de atividades sem aprofundamento teórico.

Essa lógica pode ser observada de maneira mais concreta na formulação de algumas habilidades presentes na BNCC para a Educação Física. Ao considerar, por exemplo, a habilidade EF67EF01, que propõe que os estudantes “experimentem e fruam diferentes práticas corporais”, nota-se que há uma ênfase significativa na vivência das práticas, o que, por si só, não é um problema. No entanto, o enunciado pouco explicita a necessidade de uma compreensão mais aprofundada dessas práticas em seus aspectos históricos e sociais.

De modo semelhante, habilidades como a EF89EF03, que orienta os alunos a “identificar e respeitar as diferenças individuais”, evidenciam uma preocupação importante com aspectos atitudinais. Ainda assim, quando tais elementos passam a ocupar uma posição

central no currículo, corre-se o risco de secundarizar o acesso ao conhecimento sistematizado, que é fundamental para uma formação crítica mais consistente.

A partir dessa compreensão, observa-se que a organização da BNCC tende a privilegiar descritores amplos, muitas vezes voltados à ação imediata, o que pode dificultar a construção de um ensino mais sistematizado. No âmbito da prática pedagógica, essas questões tornam-se ainda mais evidentes, de maneira que essas questões podem se traduzir em aulas centradas predominantemente na execução das atividades, sem que haja, necessariamente, um movimento de problematização ou de aprofundamento teórico.

Assim, embora a BNCC apresente avanços ao reconhecer a diversidade das práticas corporais, sua estrutura ainda revela limites importantes quando analisada sob uma perspectiva crítica, especialmente no que se refere ao papel estruturante do conhecimento e à possibilidade de uma formação que vá além da adaptação dos sujeitos às condições existentes.

Dessa forma, mais do que uma simples reorganização curricular, a BNCC expressa uma determinada concepção de formação que, ao privilegiar a operacionalização de habilidades, tende a limitar o acesso dos estudantes ao conhecimento em sua forma mais elaborada.

Diante desse quadro, parece pertinente situar essa discussão em um plano mais amplo. Isso porque os fundamentos que orientam a BNCC não se desenvolvem de maneira isolada, mas dialogam, ainda que de forma indireta, com determinadas perspectivas

contemporâneas do campo do currículo, especialmente aquelas vinculadas às abordagens pós-críticas.

Em certa medida, a influência das teorias pós-críticas e multiculturalistas no campo da Educação Física tem contribuído para a valorização da diversidade cultural e para o reconhecimento de diferentes manifestações corporais, o que representa um avanço significativo em relação às abordagens tradicionais. No entanto, tais perspectivas também são alvo de críticas, sobretudo quando tendem a relativizar o conhecimento e a fragmentar o currículo, priorizando experiências individuais em detrimento de uma compreensão mais ampla das determinações sociais (Moreira; Silva, 2011). Esse tratamento fragmentado pode dificultar a construção de uma consciência crítica, ao desconsiderar as relações entre cultura, poder e desigualdade.

Em contraposição a essas limitações, a perspectiva crítico-superadora emerge como uma proposta teórico-metodológica fundamentada na pedagogia histórico-crítica, que busca orientar a prática pedagógica na Educação Física a partir de uma compreensão crítica da realidade social. Essa abordagem defende a necessidade de sistematização dos conteúdos da cultura corporal, articulando-os a uma análise das condições históricas de sua produção e das relações de poder que os permeiam (Soares et al., 1992). Dessa forma, o currículo de Educação Física deixa de ser um espaço de mera reprodução de práticas e passa a constituir-se como um instrumento de formação crítica, capaz de contribuir para a emancipação dos sujeitos.

Por conseguinte, é importante destacar que a consolidação da Educação Física como componente curricular crítico também passa

pela incorporação de fundamentos teóricos oriundos das ciências humanas, especialmente da sociologia e da filosofia, que permitem compreender o corpo não apenas como dimensão biológica, mas como construção social e histórica. Autores como Bracht (1999) enfatizam que a Educação Física escolar deve superar a lógica da mera reprodução de técnicas esportivas, assumindo uma postura reflexiva diante das práticas corporais, analisando seus significados, suas origens e suas implicações sociais. Tal perspectiva amplia o papel da área no currículo, ao possibilitar que os estudantes compreendam criticamente fenômenos como a mercantilização do esporte, a padronização dos corpos e a influência dos meios de comunicação na construção de padrões estéticos e comportamentais, contribuindo para uma formação mais consciente e autônoma.

Além disso, a discussão contemporânea sobre a Educação Física no currículo também tem incorporado reflexões acerca da cultura corporal em sua dimensão ampliada, considerando as múltiplas formas de expressão e produção de sentidos presentes nas práticas corporais. Nesse contexto, autores como Betti (2003) defendem que o ensino da Educação Física deve possibilitar aos alunos não apenas a vivência das práticas, mas também sua compreensão crítica, articulando experiência, reflexão e conhecimento. Essa abordagem reforça a necessidade de um currículo que vá além da prática pela prática, incorporando elementos teóricos que permitam aos estudantes interpretar a realidade e posicionar-se diante dela. Assim posto, é possível afirmar que a Educação Física contribui para o desenvolvimento de sujeitos capazes de compreender o corpo como linguagem e como expressão cultural, ampliando sua participação social.

Por fim, é fundamental considerar que a efetivação de uma Educação Física crítica no currículo escolar está diretamente relacionada às condições concretas de trabalho docente e às políticas educacionais vigentes. Conforme apontam Kunz (2006) e Taffarel (2012), a implementação de propostas pedagógicas emancipadoras exige não apenas fundamentação teórica consistente, mas também investimentos em formação inicial e continuada, além de condições materiais adequadas para o desenvolvimento das aulas. Ao considerar o cotidiano escolar, é possível perceber que todas as dimensões que perpassam nos seus tempos e espaços são determinantes no processo de ensino-aprendizagem e nos caminhos formativos que serão adotados. A ausência dessas condições pode comprometer a realização de práticas pedagógicas críticas, mantendo a área presa a modelos tradicionais e tecnicistas. Assim, a consolidação de um currículo de Educação Física comprometido com a formação integral dos estudantes depende de uma articulação entre teoria e prática, bem como do fortalecimento das políticas públicas educacionais que garantam qualidade e equidade no ensino.

Por fim, é importante destacar que a construção de um currículo de Educação Física comprometido com a transformação social exige não apenas mudanças teóricas, mas também condições concretas de implementação, incluindo a formação inicial e continuada dos professores, a valorização da profissão docente e a garantia de condições adequadas de trabalho. Logo, a luta por uma educação pública de qualidade se articula diretamente à defesa de um currículo que reconheça a importância da Educação Física na formação integral dos estudantes, reafirmando seu papel na construção de uma sociedade mais justa, crítica e democrática.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que o currículo se configura como um campo de disputas teóricas, políticas e ideológicas, no qual se confrontam diferentes projetos de formação do sujeito e de sociedade. Longe de ser um instrumento neutro, o currículo expressa relações de poder e interesses historicamente situados, refletindo as contradições do modo de produção capitalista e suas implicações no campo educacional. Portanto, compreender o currículo exige reconhecê-lo como uma construção social dinâmica, atravessada por tensões entre reprodução e transformação, o que reforça a necessidade de uma abordagem crítica capaz de problematizar suas bases e seus desdobramentos na prática pedagógica.

Ao longo da discussão, foi possível identificar que as teorias tradicionais, embora tenham contribuído para a sistematização do ensino, apresentam limitações significativas ao desconsiderarem as dimensões sociais e políticas da educação, reduzindo o currículo a uma lógica técnica e instrumental. Por outro lado, as teorias pós-críticas, apesar de ampliarem o debate ao incorporar questões relacionadas à identidade, cultura e diversidade, também demonstram fragilidades quando tendem a fragmentar a análise da realidade e relativizar o papel do conhecimento científico. Nesse cenário, as teorias críticas, especialmente a pedagogia histórico-crítica, destacam-se como uma alternativa teórica consistente, ao articular a centralidade do conhecimento com a necessidade de transformação social, reafirmando a educação como prática política comprometida com a emancipação dos sujeitos.

No que se refere à Educação Física, o estudo evidenciou que sua trajetória no currículo escolar foi marcada por diferentes concepções, que variaram desde abordagens higienistas e tecnicistas até perspectivas críticas fundamentadas na cultura corporal. A incorporação de referenciais teóricos críticos permitiu à área ampliar seu objeto de ensino e reconhecer seu potencial formativo para além do desenvolvimento físico, contribuindo para a formação integral dos estudantes. No entanto, as políticas educacionais contemporâneas, especialmente aquelas orientadas por princípios neoliberais, têm imposto desafios significativos à consolidação dessa perspectiva, ao priorizarem a lógica das competências e habilidades em detrimento de uma formação crítica e contextualizada.

Diante desse contexto, reafirma-se a importância da pedagogia histórico-crítica e da perspectiva crítico-superadora como fundamentos para a construção de um currículo de Educação Física comprometido com a formação omnilateral dos sujeitos. Ao defender a centralidade do conhecimento sistematizado e sua mediação pedagógica, essas abordagens contribuem para a superação tanto do tecnicismo quanto do relativismo, propondo uma educação que possibilite aos estudantes compreenderem a realidade em sua totalidade e atuarem de forma consciente na transformação social. Assim, o currículo deixa de ser um instrumento de adaptação e passa a constituir-se como um meio de emancipação.

Por fim, destaca-se que a efetivação de um currículo crítico na Educação Física e na educação como um todo, depende não apenas de fundamentos teóricos consistentes, mas também de condições concretas de implementação, incluindo a valorização do trabalho

docente, a formação continuada e o fortalecimento das políticas públicas educacionais. Nesse sentido, a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora exige o enfrentamento das desigualdades estruturais e a defesa de uma escola pública comprometida com a democratização do conhecimento. Espera-se, portanto, que este estudo contribua para o aprofundamento das discussões sobre currículo e Educação Física, incentivando práticas pedagógicas que articulem teoria e prática em favor de uma formação crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

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

GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1988.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Wagner dos; DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física escolar e currículo: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Francisco Thiago. **Desafios e contribuições da teoria crítica para pensar o campo curricular no Brasil**. Revista *Projeção e Docência*, Brasília, v. 9, n. 2, p. 45-60, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

---

<sup>1</sup> Docente do Curso Superior de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Tocantins, Campus Miracema. E-mail: [lukas\\_xavier@uft.edu.br](mailto:lukas_xavier@uft.edu.br)

<sup>2</sup> Professora de Educação Física da rede municipal de Palmas-TO. E-mail: [pat.moreeira@gmail.com](mailto:pat.moreeira@gmail.com)

