

EDUCAÇÃO, TRABALHO E CULTURA CORPORAL: reflexões à luz da pedagogia histórico-crítica

Gabriel Garcia Borges Cardoso¹
Guenther Carlos Feitosa de Almeida²

RESUMO

Este trabalho teórico-metodológico, de cunho bibliográfico, fundamentado no materialismo histórico-dialético, procura investigar as aproximações entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. Buscamos analisar como o conceito de cultura corporal, proposto pela Abordagem Crítico-Superadora, configura-se como componente essencial para uma educação integrada e omnilateral. Este princípio, na tradição marxiana, define-se como horizonte de uma formação humana ampla e emancipatória, que supera a fragmentação do saber e a lógica adaptativa ao mercado. Assim, aproximamos essas teorias ao assumir a práxis dialética, o potencial formativo da Educação Física, a ampliação da educação frequentemente reduzida no contexto neoliberal. A cultura corporal, tratada de forma interdisciplinar, é apresentada como eixo vital para uma educação que articula dimensões intelectual, ética e física, formando indivíduos críticos e transformadores. Conclui-se que, longe de ser atividade secundária, a Educação Física revela-se fundamental para a formação omnilateral, constituindo-se como ato político de resistência ao metabolismo do capital.

Palavras-chave: Trabalho e Educação. Formação Omnilateral. Pedagogia Histórico-Crítica. Mudanças educacionais. Cultura Corporal.

EDUCATION, LABOR AND CORPORAL CULTURE: reflections in the light of historical-critical pedagogy

ABSTRACT

This theoretical-methodological work, bibliographic in nature and grounded in historical-dialectical materialism, seeks to investigate the connections between Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Overcoming approach in Physical Education. The central objective is to analyze how the concept of corporal culture, proposed by the critical-overcoming approach, constitutes itself as an essential component for an integrated and omnilateral education. This principle, reclaimed from the Marxian tradition, is defined as the horizon of a broad and emancipatory human formation, which overcomes the fragmentation of knowledge and the adaptive logic of the market. Thus, this study argues that the theoretical-methodological alignment between these theories, by assuming a dialectical praxis, enables

¹ Especialista em Educação Física Escolar (UFG). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação (IFG); Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4500-3489>. E-mail: gabrielgarcia.cardoso@gmail.com

² Doutor em Educação (PUC Goiás). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação (IFG); Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4153-9726>. E-mail: guenther.almeida@ifg.edu.br

the recovery of the formative potential of Physical Education, which is often diminished in the neoliberal context. Corporal culture, approached in an interdisciplinary manner, is presented as a vital axis for an education that articulates intellectual, ethical, and physical dimensions, forming critical and transformative individuals. It is concluded that, far from being a secondary activity, Physical Education, on these foundations, proves to be fundamental for omnilateral formation, constituting a political act of resistance beyond the metabolism of capital.

Keywords: Labor. Omnilateral Formation. Historical-Critical Pedagogy. Change Strategies. Corporal Culture.

EDUCACIÓN, TRABAJO Y CULTURA CORPORAL: reflexiones a la luz de la pedagogía histórico-crítica

RESUMEN

Este trabajo teórico-metodológico, de carácter bibliográfico y fundamentado en el materialismo histórico-dialéctico, busca investigar las conexiones entre la Pedagogía Histórico-Crítica y el enfoque Crítico-Superador de la Educación Física. El objetivo es analizar cómo el concepto de cultura corporal, propuesto por el enfoque crítico-superador, se configura como un componente esencial para una educación integral y omnilateral. Este principio, en la tradición marxista, se define como el horizonte de una formación humana amplia y emancipadora que supera la fragmentación del conocimiento y la lógica adaptativa del mercado. Así, acercamos estas teorías al asumir la praxis dialéctica, el potencial formativo de la Educación Física y la expansión de la educación, frecuentemente reducida en el contexto neoliberal. La cultura corporal, abordada de forma interdisciplinaria, se presenta como un eje vital para una educación que articula las dimensiones intelectual, ética y física, formando individuos críticos y transformadores. Se concluye que, lejos de ser una actividad secundaria, la Educación Física resulta fundamental para la formación omnilateral, constituyéndose en un acto político de resistencia al metabolismo del capital.

Palabras clave: Trabajo y educación. Formación omnilateral. Pedagogía histórico-crítica. Estrategia de aprendizaje. Cultura corporal.

INTRODUÇÃO

A formação humana é objeto constante de reflexões, propostas e debates no campo educacional. Recentemente, a partir dos desafios postos pelas reproduções econômicas das sociedades capitalistas, os debates educacionais no campo metodológico, filosófico e político foram intensificados.

Seja pela hegemonia de pedagogias que possuem como espaço único as demandas dos sujeitos e com isso observam apenas uma dimensão do processo formativo; seja pela emergência de tecnologias que recolocam novas necessidades materiais e subjetivas aos processos educativos, em especial os de matriz crítica.

Assim como indicado por Saviani (2021) e Duarte (2008), estamos em um momento social que agudiza as desigualdades entre classes, raças e gêneros, ao mesmo tempo em que a ideologia hegemônica liberal responsabiliza os indivíduos pelas consequências negativas do *status quo* social.

Neste contexto, emergem modelos de formação humana que aparentemente consideram as necessidades dos sujeitos, os colocando como o centro da pedagogia. Todavia, temos, ao longo do tempo, percebido que esta centralização, além de reduzir o potencial formativo dos estudantes, amplia o controle sobre o trabalho pedagógico (Duarte, 2008).

O presente texto, uma pesquisa teórico-metodológica, de cunho bibliográfica, sustenta-se no paradigma teórico do materialismo histórico-dialético para investigar as potencialidades da Educação Física, a partir da Abordagem Crítico-Superadora e de seu conceito de cultura corporal, enquanto componente essencial de um projeto formativo contra hegemônico. Este projeto tem como horizonte a Educação Profissional integrada e omnilateral, concebida não como treinamento adaptativo, mas como formação humana ampla e emancipatória (Almeida, 2025).

O conceito nuclear que orienta esta reflexão é o de omnilateralidade, recuperado da tradição marxiana. Como elucidam Barbosa e Castro (2019) e Barbosa (2024), a omnilateralidade define-se simultaneamente como a substância (o conteúdo) e o principal qualificativo (a forma) de uma educação emancipatória, cujo objetivo é educar “todos os lados” do ser humano. Seu fim último é a construção da integridade do indivíduo, compreendido como um ser social em permanente processo de aprendizagem e desenvolvimento, cuja busca pela completude se dá na relação com o outro e em um contínuo “auto fazer-se”. Trata-se de um princípio necessário para se pensar processos educativos “para além do metabolismo do capitalismo” (Manacorda, 2007), visando uma completude entre “fazer-pensar-fazer e sentir-pensar-agir” (Barbosa, 2024, p. 34).

A dimensão “integrada” deste projeto é crucial e carrega em si uma intensa disputa de projetos societários. Conforme Barbosa e Castro (2019), o termo comumente refere-se à integração entre a formação geral e a formação profissional. No entanto, sua operacionalização pode seguir duas vias antagônicas: a primeira, alinhada à perspectiva omnilateral, exige que os fundamentos pedagógicos estejam organicamente ligados aos políticos, através de um currículo integrado que forme pela práxis, capacitando o aprendiz a tornar-se um “dirigente político da vida social”; em

oposição direta, encontra-se a via tecnicista, submetida à lógica do mercado e à divisão social do trabalho, caracterizando uma “politecnia burguesa”.

Para realizar essa formação omnilateral, a interdisciplinaridade é apresentada por Barbosa (2024) como categoria epistemológica fundamental. Ela é definida não como uma justaposição de conteúdos, mas como a capacidade de ligar o verdadeiro que há entre as várias áreas do conhecimento, revelando a intercomunicação que as disciplinas têm na realidade objetiva. É uma postura teórica que exige perceber a totalidade dinâmica da realidade, opondo-se ao pensamento unidimensional, fragmentado, redefinido pela racionalidade do capital. O método dialético, que desvela as contradições presentes nas relações histórico-culturais, é o método privilegiado para uma interdisciplinaridade verdadeiramente transformadora.

Este projeto é, portanto, profundamente ético. Distingue-se uma moral burguesa, pautada no individualismo e que obscurece a luta de classes, de uma ética ontológico-histórica que “propõe agir emancipatoriamente no que há, a partir do que há, para além do que há” (Barbosa, 2024, p. 66). A educação omnilateral “se nutre da sociabilidade ética” (Barbosa; Castro, 2019, p. 32), fundamentando-se na justiça social e na inclusão como “unidade complexa do diverso, totalidade apreendida sem nenhum a menos” (Barbosa; Castro, 2019, p. 18). Nela, o trabalho é apreendido em seu sentido ontológico, como atividade que forja o ser humano em sua inteireza, e não em sua forma alienada sob o capital.

METODOLOGIA

A busca pelos movimentos do real nas concepções de formação humana não se limita à investigação de disputas conceituais ou etimológicas; antes, os textos encontram-se impregnados de sentidos mais amplos “[...] das condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 432).

A análise teórica, neste trabalho, buscou apreender como a proposta do Coletivo de Autores (2012) e a concepção de cultura corporal busca superar a dualidade entre indivíduo e sociedade e entre áreas do conhecimento, superando formações fragmentadas e reduzidas, contribuindo com a formação omnilateral. O eixo norteador da análise é a abordagem marxista de educação e formação.

Em Marx, a totalidade, as contradições e as mediações das relações sociais expressam as formas históricas de formação e ação humana no mundo (Netto, 2011).

O materialismo histórico-dialético, conforme Frigotto (2010), constitui-se como um método voltado a revelar as determinações da realidade social, configurando-se simultaneamente como uma concepção de mundo, um método de análise e uma práxis.

Enquanto concepção de mundo, a dialética evidencia que a realidade - especialmente no contexto da sociedade capitalista - é marcada por disputas cujo núcleo reside na ampliação do lucro em detrimento da valorização do ser humano.

No âmbito metodológico, o materialismo histórico-dialético orienta que o objeto de análise seja compreendido em suas particularidades, bem como em sua articulação com a totalidade social. Conforme indica Frigotto (2010, p. 84) “este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”.

Na apreensão dos objetos há que se buscar as determinações mais determinantes, suas mediações, seus modos de constituição e expor os achados revelando a essência dos processos.

Como práxis, o método revela que o processo de reflexão e conhecimento se articula com a ação visando conhecer e transformar a realidade. Como indica Frigotto (2010, p. 89):

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Esse movimento expressa a unidade entre a teoria e a ação transformadora: a práxis.

Dessa maneira o *corpus* de obras utilizadas nesse trabalho tem como eixo central não só a crítica às pedagogias hegemônicas da atualidade, mas também indicam caminhos de superação das contradições na direção de uma educação complexa, transformadora e libertadora. Partindo das indicações e lacunas apresentadas por Andrade (2022) buscamos a relação entre Cultura Corporal e Formação Omnilateral pelos seguintes blocos de obras:

- Relações fundamentais dos modelos de organização Neoliberal e Educação/Educação Física: Freitas (2018); Saviani (2021); Barbosa *et al.* (2019); Beltrão *et al.* (2020) e Almeida (2025);
- Educação Física, Cultura Corporal e Formação Humana: Coletivo de Autores (2012); Silva (2013); Teixeira e Taffarel (2021); Andrade (2022);
- Pedagogia Histórico Crítica e Educação Física: Galvão *et al.* (2019); Saviani (2025); Manacorda (2007).

Neste trabalho, partindo da conceituação de uma formação integrada omnilateral formulamos as seguintes núcleos analíticos: (1) análise de como a Educação Física, no contexto neoliberal, tem sido frequentemente reduzida e ameaçada de exclusão curricular, afastando-se de seu potencial formativo integral; (2) apresentação da Abordagem Crítico-Superadora, com seu conceito de cultura corporal, enquanto uma possibilidade concreta de resgatar essa dimensão omnilateral, articulando-se à Pedagogia Histórico-Crítica para forjar uma prática educativa contra hegemônica; e (3) reflexão de como a cultura corporal, tratada de forma interdisciplinar e integrada, pode ser um eixo vital para se pensar uma educação integrada e omnilateral.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NEOLIBERALISMO: MANIFESTAÇÃO HISTÓRICA DA FORMAÇÃO HUMANA

Ao analisar as raízes históricas e ideológicas das transformações recentes na educação brasileira, articulando-as ao avanço do neoliberalismo e ao surgimento de uma “nova direita” com projetos autoritários, Freitas (2018) demonstra que as reformas educacionais não são fenômenos isolados, mas parte de um movimento global que visa subordinar a educação aos interesses do mercado, reduzindo-a a um instrumento de padronização, competição e controle. Na década de 1990, a educação brasileira deu seus primeiros passos rumo à consolidação de um modelo de *accountability* (responsabilização). Esse processo teve como marcos centrais a elaboração dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs) e a implantação de sistemas de avaliação em larga escala, a exemplo do “Sistema de Avaliação da Educação Básica” (Saeb).

Neste contexto, Saviani (2021) ao analisar a apropriação do lema “aprender a aprender” pelos PCNs, apresenta que, embora o conceito remonte ao escolanovismo - cuja pedagogia deslocou o eixo educativo do lógico para o psicológico; dos

conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; da disciplina para a espontaneidade -, sua ressignificação atual vincula-se à lógica da empregabilidade. O que surgira como proposta de autonomia contra o sistema tradicional de ensino, transforma-se em imperativo de atualização constante para o mercado (Almeida, 2025).

Avançando nessa crítica, Freitas (2018) destaca que o neoliberalismo não é apenas um projeto econômico, mas também ideológico, com profundas implicações políticas. No campo educacional, a “nova direita” avançou com propostas como o “Movimento Escola sem Partido”, a padronização curricular (via Base Nacional Comum Curricular - BNCC) e a intensificação de avaliações externas, alinhadas a um modelo de gestão empresarial. Nessa perspectiva, as escolas são tratadas como empresas, onde professores e alunos são submetidos à lógica da competição e da meritocracia, naturalizando as desigualdades e justificando a exclusão como resultado do “mérito individual”. A educação não é, assim, um espaço de formação crítica e humanizadora. É, na realidade, instrumento de adaptação ao mercado, preparando os estudantes para uma competição permanente (Almeida, 2025; Freitas, 2018).

É nesse sentido que surgem as chamadas “pedagogias da competência”, um desdobramento da “pedagogia do aprender a aprender”, objetivando forjar comportamentos flexíveis para adaptação a sociedades onde a sobrevivência é desregulamentada. Nessa lógica, a satisfação de necessidades básicas - antes responsabilidade coletiva - transfere-se ao indivíduo, que, sob a “mão invisível do mercado”, torna-se responsável por sua própria subsistência (Ramos, 2002).

Diante desse quadro, impõe-se a questão: qual o papel da Educação Física nesse projeto? Podemos indicar resposta a partir da análise de Neira (2018) sobre a BNCC de Educação Física. Seu estudo demonstra que a BNCC consolida uma função instrumental e tecnicista para a área, alinhada às lógicas criticadas por Freitas (2018) e Saviani (2021).

Entretanto, antes de partirmos para a Educação Física, precisamos compreender as bases políticas e sociais que construíram tal documento. Assim como apresentam Barbosa *et al.* (2019), a elaboração da BNCC ocorreu em um cenário marcado por tensões políticas pós-*impeachment* de 2016 - golpe contra a presidente Dilma Rousseff, eleita pela maioria da população brasileira -, quando setores conservadores e “reformadores empresariais da educação” avançaram na agenda de privatização e regulação estrita da educação. O processo foi impulsionado por grupos

como o “Movimento pela Base” e o “Todos Pela Educação”, alinhados a organismos internacionais (Banco Mundial), que retomaram a política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Apesar da ampla rejeição por entidades acadêmicas (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped; Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope) e sindicais (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE), o governo Temer recompôs o Conselho Nacional de Educação com membros alinhados a seus interesses, enfraquecendo a participação democrática e acelerando a aprovação sob pressões conservadoras (como o combate à “ideologia de gênero”).

Embora o texto oficial da BNCC afirme ser apenas uma “referência” que respeita a autonomia dos entes federados, na prática, o “Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular” - ProBNCC (2018) transformou-a em prescrição curricular obrigatória, coordenada pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme). Essa contradição expõe a lógica hegemônica do documento: sob o discurso técnico de “operacionalidade”, ignorou contribuições de especialistas e professores durante a consulta pública (realizada em 2015), especialmente na Educação Infantil, enquanto mecanismos como a “Escola sem Partido” buscavam silenciar críticas ao projeto neoliberal. A BNCC consolida, assim, um modelo de regulação centralizada que serve aos interesses das classes dominantes, subordinando a formação humana às demandas do mercado (Barbosa *et al.*, 2019).

Quanto à Educação Física na BNCC, Neira (2018) identifica um retrocesso político-pedagógico ao ressuscitar princípios da racionalidade técnica do século XX, revestidos pela retórica neoliberal. A opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz a autonomia docente e as possibilidades formativas, corroborando a crítica de Saviani (2021) sobre as “pedagogias da competência” como mecanismos de adaptação ao mercado.

Ao mesmo tempo, Beltrão *et al.* (2020) apresentam que tanto a BNCC, quanto a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), foram implementadas em um cenário de autoritarismo político pós-2016, atendendo aos interesses de uma coalizão entre setores privados, fundações empresariais e organismos internacionais. Apesar da forte oposição de estudantes, professores e entidades científicas (manifestada em ocupações escolares e protestos), o governo impôs uma agenda que substitui a

formação integral por lógicas mercantis: meritocracia, gestão por resultados e privatização. Nesse contexto, a Educação Física perdeu seu *status* de componente curricular obrigatório, sendo relegada a “estudos e práticas” facultativos.

A reforma marginalizou conhecimentos não diretamente vinculados à produtividade, reduzindo a carga horária da formação comum de 3.200 para 1.800 horas. A Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia foram desobrigadas, refletindo a visão utilitarista da educação: apenas Português e Matemática mantiveram obrigatoriedade. Beltrão *et al.* (2020) alertam que essa mudança nega aos jovens o acesso às “significações sociais da cultura corporal” e permite que a Educação Física seja ministrada por professores generalistas, resultando em abordagens superficiais.

Tal reforma consolida um modelo duplo: componentes “essenciais” (Língua Portuguesa/Matemática) *versus* conhecimentos “auxiliares” (como a Educação Física). Essa hierarquia atende à lógica do capital, que busca simplificar a formação para acelerar a inserção produtiva, e vai em direção contrária ao modelo de currículo ampliado apresentado pelo Coletivo de Autores (2012) que possui como cerne, ao romper com a lógica da fragmentação disciplinar, legitimar cada disciplina a partir de sua contribuição indispensável para a construção da visão de totalidade pelo aluno. A frágil inserção da Educação Física na BNCC no Ensino Médio - como atividade não-obrigatória - evidencia seu alinhamento com um projeto que aliena os estudantes das “objetivações humanas mais elaboradas”, priorizando habilidades instrumentais sobre formação crítica, estética e ética (Beltrão *et al.*, 2020).

Cabe ressaltar que essa dinâmica de esvaziamento formativo não se restringe às particularidades da Educação Física, configurando-se como a expressão de um projeto macroestrutural para a educação da classe trabalhadora. Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por exemplo, Cardoso e Almeida (2026) apresentam que essas mesmas reformas neoliberais (BNCC e o Novo Ensino Médio) operam para aprofundar a matriz unilateral e adaptativa da educação, instrumentalizando a fragmentação curricular e a ideologia pós-moderna das competências. Frente a este projeto de conformação do sujeito às demandas imediatas do mercado, a adoção dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica consolida-se como premissa inegociável. Trata-se do resgate do papel estratégico da escola na socialização do saber sistematizado clássico (seja no domínio dos fundamentos científico-tecnológicos, seja na apropriação histórica da cultura corporal), reafirmando a escola

como espaço de tensionamento para a emancipação humana (Cardoso; Almeida, 2026).

Neste sentido, diante de um currículo hierarquizado que submete a Educação Física aos interesses do capital (valorizando o saber instrumental em vez da formação crítica, estética e ética), torna-se necessário rejeitar a crença imobilizante de que a disciplina reproduz, inevitavelmente, os valores dominantes.

É na oposição ativa a um ensino adaptativo e alienante que reside a urgência de um projeto contra hegemônico para a Educação Física, projeto este cujos alicerces políticos-pedagógicos encontraram sua expressão máxima na Abordagem Crítico-Superadora.

A EMERGÊNCIA DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICO-SUPERADORA

Em oposição as formas instrumentalizadas de se pensar a Educação Física escolar - em especial à Educação Física escolar cujo objetivo é o desenvolvimento da aptidão física -, no ano de 1992 surge, no Brasil, uma abordagem pedagógica da Educação Física escolar denominada de crítico-superadora. Essa fundamentação acontece quando um coletivo de autores (Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht), baseados na Pedagogia Histórico-Crítica e na Pedagogia Libertadora - Dermeval Saviani e Paulo Freire, respectivamente -, publicam o livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, propondo uma nova forma de se estudar e ensinar a Educação Física escolar. Para Silva (2013), a obra do Coletivo de Autores³ se constituiu como a primeira aproximação sistematizada em livro da Educação Física com a Pedagogia Histórico-Crítica.

Esta proposta reconceitua a Educação Física como uma prática pedagógica que tematiza pedagogicamente a cultura corporal - entendida como o acervo histórico de formas de expressão humana exteriorizadas pelo corpo, incluindo jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes, acrobacias e mímica (Coletivo de Autores, 2012).

Assim como apresentam Teixeira e Taffarel (2021), a fundamentação da Abordagem Crítico-Superadora emerge de uma crítica contundente ao modelo hegemônico de Educação Física escolar vigente, cujo objeto de ensino reduzia-se à

³ Neste texto, ao citar a obra mencionada, usaremos a forma “Coletivo de Autores”, ao invés de “Soares *et al.*”, por compreender que tal nomenclatura já é, no campo da Educação Física escolar, a forma usual para referenciar tal livro.

aptidão física. Tal concepção, ancorada prioritariamente nas ciências biológicas, refletia uma determinação estrutural vinculada às exigências do modo de produção capitalista, que fragmentava o desenvolvimento humano em dicotomias corpo *versus* mente, e privilegiava o aprimoramento de capacidades físicas dissociadas das dimensões integrais da formação humana (Teixeira; Taffarel, 2021).

Nesse contexto, a cultura corporal apresenta-se como uma superação dialética desse paradigma, não pela simples rejeição, mas por uma incorporação crítica:

Sem desconsiderar a importância da dimensão biológica no desenvolvimento humano, a perspectiva da cultura corporal coloca a discussão em um novo patamar, no qual a dimensão cultural e o seu acesso sistemático e intencional, no currículo escolar, aparecem como determinante para o mais elevado nível de desenvolvimento do ser social (Teixeira; Taffarel, 2021, p. 64).

Segundo os autores, a transição epistemológica proposta - da aptidão física para a cultura corporal - reposiciona a Educação Física no currículo escolar, elevando-a à condição de mediação formativa essencial para o desenvolvimento humano integral. Ao tematizar pedagogicamente as práticas corporais como produção histórico-cultural, a Abordagem Crítico-Superadora converte-se em instrumento de emancipação, superando a lógica fragmentária e adaptativa do modelo anterior.

Essa compreensão de instrumento de emancipação é fundamental para compreendermos a Abordagem Crítico-Superadora. A base sociopolítica desta abordagem assenta-se na análise das sociedades de classe e do antagonismo intrínseco aos interesses das classes sociais, ou seja, na luta de classes: enquanto a classe proprietária busca a manutenção do *status quo* e a acumulação de riquezas, a classe trabalhadora luta por condições dignas de existência (interesses imediatos) e pela construção de uma hegemonia popular rumo à transformação social (interesses históricos) (Coletivo de Autores, 2012). Neste contexto, a pedagogia é compreendida como teoria e método que constroem discursos sobre a prática social, entrando em crise quando suas explicações perdem consonância com os interesses de classe. A pedagogia crítico-superadora configura-se, assim, como uma pedagogia emergente comprometida com os interesses históricos das camadas populares, caracterizando-se por uma reflexão articulada, que abarca as dimensões diagnóstica, judicativa e teleológica.

Diagnóstica, porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. Esses dados carecem de interpretação, ou seja, de um julgamento sobre eles. Para interpretá-los, o sujeito pensante emite um juízo de valor que depende da

perspectiva de classe de quem julga, porque os valores, nos contornos de uma sociedade capitalista, são de classe.

Dessas considerações resulta que a reflexão pedagógica é judicativa, porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social.

É também teleológica, porque determina um alvo onde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados. (Coletivo de Autores, 2012, p. 27).

Essa teleologia, na Abordagem Crítico-Superadora, orienta-se para uma direção transformadora, opondo-se às perspectivas conservadoras. O projeto político-pedagógico que dela decorre é explicitamente intervencionista, definindo as relações em sala de aula, a seleção de conteúdos e os valores a serem desenvolvidos. No plano curricular, a abordagem propõe um currículo ampliado que rompe com a fragmentação disciplinar. Sua dinâmica organiza-se em três polos articulados – trato com o conhecimento, organização escolar e normalização escolar – materializando uma direção política fundada em concepções de sociedade, cidadania e educação (Coletivo de Autores, 2012). A legitimidade de cada disciplina, incluindo a Educação Física, deriva de sua contribuição indispensável para a construção da visão de totalidade pelo aluno:

[...] nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno 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 (Coletivo de Autores, 2012, p. 30).

A seleção de conteúdos obedece a princípios rigorosos: relevância social (vinculação à explicação da realidade concreta e à condição de classe do aluno), contemporaneidade (atualização frente ao que há de mais moderno e clássico) e adequação às possibilidades sócio cognitivas do aluno. A organização desses conteúdos rejeita o etapismo e a serialização conservadora, baseando-se nos princípios dialéticos da simultaneidade (apresentação integrada dos conteúdos como dados inter-relacionados da realidade), espiralidade (ampliação progressiva e não-linear das referências de pensamento) e provisoriidade (compreensão do conhecimento como produção histórica e não terminal). Estes princípios confrontam diretamente a lógica formal fragmentadora, substituindo-a pelos fundamentos da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição (Coletivo de Autores, 2012).

Na operacionalização da Educação Física, a Abordagem Crítico-Superadora realiza uma crítica contundente à tradição instrumentalizante, que reduz o objeto da

disciplina ao desenvolvimento da aptidão física e à adaptação do indivíduo à sociedade capitalista, alienando-o de sua condição de sujeito histórico. Em oposição, propõe tematizar pedagogicamente os elementos da cultura corporal, enfatizando sua historicidade:

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (Coletivo de Autores, 2012, p. 40).

O tratamento metodológico dos temas (como o esporte) transcende o domínio técnico-tático. Busca-se evidenciar os valores sociais neles embutidos (individualismo, competição, apropriação) e contrapor-lhes valores emancipatórios como solidariedade, cooperação, distribuição e liberdade de expressão. O erro, por exemplo, deixa de ser estigmatizado como fracasso para ser compreendido dialeticamente como parte do processo de aprendizagem e superação qualitativa. Essa postura contribui para o desenvolvimento da identidade de classe e da consciência crítica dos alunos, capacitando-os para a intervenção transformadora na realidade.

O método de ensino organiza-se em passos dialéticos: constatação da realidade imediata do aluno (suas vivências corporais, por exemplo), interpretação (julgamento crítico com base em valores de classe), compreensão (articulação com a totalidade social) e explicação (apropriação das determinações sócio-históricas). A aula é concebida como espaço intencional onde ação, pensamento e sentido se articulam, utilizando diversos ambientes (quadra, sala de aula, espaços comunitários) para promover a reflexão pedagógica. Os conteúdos devem emergir da realidade concreta do aluno e articular-se com os “grandes problemas sócio-políticos atuais” – como relações de trabalho, preconceitos, distribuição de renda e ecologia – sem cair no doutrinamento, buscando viabilizar uma leitura da realidade comprometida com projetos de transformação social (Coletivo de Autores, 2012).

Neste sentido, Teixeira e Taffarel (2021) apresentam que a partir da formulação da abordagem metodológica crítico-superadora, houve uma mudança radical do objetivo de ensino da Educação Física escolar:

[...] as crianças continuam a ter aulas de ginástica, esportes, lutas e danças; mas com outras orientações, com outras referências em termos de projeto histórico, de finalidades da escolarização e de formas de tratar o conhecimento no currículo,

agora enriquecidas com as contribuições das áreas das ciências humanas, em especial, das que favorecem os/as estudantes a desenvolverem novas reflexões e novas formas de explicar essas atividades que são produto da cultura. Portanto, a apropriação dos conteúdos da cultura corporal, por parte dos/as estudantes da educação infantil até a educação de jovens e adultos, passa pelos nexos e relações entre o desenvolvimento da capacidade teórica, a qual permite exercitar, compreender, explicar, imaginar e criar, com base na organização do ensino dos conteúdos fundamentais que apresentem as atividades em suas múltiplas dimensões para que incidam no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e no autocontrole da conduta humana (Teixeira; Taffarel, 2021, p. 65).

Em síntese, a Abordagem Crítico-Superadora configura-se como um projeto político-pedagógico radical que redefine a Educação Física escolar: desloca seu eixo da aptidão física para a cultura corporal como linguagem histórica; substitui a adaptação social pela formação do sujeito histórico crítico; e supera a fragmentação técnica mediante um currículo integrado e dialético.

[...] não bastava, na abordagem crítico-superadora, uma relação de conteúdos a serem tradicionalmente ensinados como os listados a seguir: esportes - atletismo, futebol de campo e salão, voleibol, basquetebol, handebol, natação -; lutas - capoeira, judô, luta livre, tai chi chuan, jiu-jítsu, caratê, kung fu, tae kwon do -; ginástica - escolar, corretiva, artística, rítmica -; jogos - populares, de salão, esportivos -; danças populares, eruditas/clássicas -; treino corporal e esportivo - método de treino corporal e esportivo -; malabarismos e mímicas - atividades circenses, atividades de esportes, danças e lutas de raízes africanas. A necessidade de um nível elevado de formação para a classe trabalhadora e de uma nova cultura de inspiração socialista e bases materialistas trouxeram à tona desafios teóricos como o de construir o conceito de cultura corporal e reconhecê-lo como objeto de ensino da educação física escolar (Teixeira; Taffarel, 2021, p. 64).

Seu objetivo é oferecer um referencial teórico para uma prática docente transformadora, capaz de contribuir na luta pela hegemonia popular e pela superação da sociedade de classes.

Mas será que a Educação Física escolar, após a publicação e sistematização da Abordagem Crítico-Superadora, teve seus interesses alterados? Ou será que mesmo após 30 anos de publicação a Educação Física escolar se mantém alinhada aos interesses das classes dominantes?

A partir da historicização realizada até aqui, é evidente que o discurso político (a forma e as palavras) presente nas diretrizes educacionais brasileiras, após a década de 1990, sobre a importância e o objetivo da Educação Física nas escolas é alterada em comparação com as décadas anteriores. Mas isso não significa e não pode ser uma resposta final de que a Educação Física, a partir de então, passa a ser uma disciplina contra hegemônica. O olhar imediato sobre os documentos e o processo histórico da Educação Física não é o fim, mas o início da pesquisa.

A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRADA E OMNILATERAL

Pensar uma Educação Física contra hegemônica exige romper com a dicotomia teoria-prática, assumindo uma práxis pedagógica dialética. Como destacam Galvão *et al.* (2019, p. 3-4), “sob enfoque lógico dialético, teoria e prática são polos opostos interiores um ao outro”, onde a dimensão prática da teoria e a dimensão teórica da prática se constituem mutuamente. Esse fundamento materialista histórico-dialético - base tanto da Pedagogia Histórico-Crítica, quanto da Abordagem Crítico-Superadora - compreende o ser humano como produto das relações sociais.

Em análises recentes direcionadas ao campo da EPT, Cardoso e Almeida (2026) apresentam que a Pedagogia Histórico-Crítica fornece os alicerces teóricos indispensáveis para a superação dessa mesma natureza de dualidade histórica, a qual frequentemente cinde o fazer prático, associado ao trabalho manual, do pensar intelectual. Neste mesmo sentido, acreditamos que os conceitos de politecnia e omnilateralidade atuam como antídotos diretos à lógica unilateral das competências exigidas pelo mercado. Ao se transpor essa matriz de resistência e integração para a Educação Física, constata-se que a articulação estrutural contra a fragmentação do saber se mantém como pressuposto decisivo para a formação plena e emancipatória do sujeito.

Compreendemos, assim, que a Pedagogia Histórico-Crítica encontra na Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física uma possibilidade de se pensar uma educação integrada e omnilateral, uma vez que essa teoria apresenta como propósito o resgate histórico, fazendo com que o aluno entenda suas origens e todas as mudanças que ocorreram na história da humanidade até à atualidade.

Segundo Saviani (2025), essa confluência teórica entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física assenta-se, primordialmente, em uma base filosófico-metodológica comum: o materialismo histórico-dialético. Ambas as correntes partilham a mesma concepção de mundo, de homem e de sociedade. A concepção que as orienta “parte da constatação do homem como um ser corporal que se produz materialmente ao produzir seus meios de existência” (Saviani, 2025, p. 514). Este princípio fundamental do materialismo histórico, expresso na determinação da vida material sobre a vida espiritual, é o eixo

a partir do qual ambas as teorias compreendem a realidade social, a educação e, especificamente, o papel da Educação Física.

Dessa concepção de homem decorre uma concepção específica de educação: se “a existência humana não é garantida pela natureza, mas deve ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem” (Saviani, 2025, p. 515). Neste processo de formação, de produção de si mesmo, o ser humano precisa apropriar-se das objetivações culturais, científicas e artísticas, historicamente produzidas pela humanidade. A educação, portanto, é compreendida como a mediação indispensável e intencional para que essa apropriação ocorra. Ela é “uma atividade que se situa na esfera da produção não material, naquela modalidade em que o produto não se separa do produtor” (Saviani, 2025, p. 516), tendo como finalidade última permitir que os educandos transitem “de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (Saviani, 2025, p. 518).

Essa transição apresentada por Saviani (2025), que parte de uma inserção acrítica e inintencional (alienante), para uma inserção crítica e intencional na sociedade, dialoga diretamente com o “homem onilateral⁴”, apresentado por Manacorda (2007, p. 87):

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.

É neste ponto que, segundo Saviani (2025), a Pedagogia Histórico-Crítica opera sua contribuição metodológica, estruturando o trabalho pedagógico em momentos didáticos específicos que encarnam essa natureza mediadora da educação. O método proposto, que tem como ponto de partida e de chegada a prática social, desdobra-se em: problematização (tomada de consciência dos problemas da prática social); instrumentação (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos para compreender e solucionar tais problemas); e catarse (incorporação desses elementos à vida do educando). A abordagem Crítico-Superadora, por sua vez, não se opõe a este tratamento, mas dedica-se a explicitá-lo na especificidade da Educação Física

⁴ Na tradução que utilizamos de Manacorda (2007) o tradutor optou pela utilização da palavra “onilateral” e suas variações. Esta grafia possui o mesmo sentido filosófico e político da palavra “omnilateral” e suas variações.

(Saviani, 2025). Enquanto a Pedagogia Histórico-Crítica oferece uma estrutura metodológica geral, a abordagem Crítico-Superadora, tal como expresso na obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, concretiza e especifica como essa questão didático-metodológica se materializa no ensino dos conteúdos corporais (Saviani, 2025).

Assim, a escolha dos conteúdos será baseada na realidade social e cultural dos alunos, ficando ao professor a “função” de formar seres críticos, transformadores, tornando-os em indivíduos capazes de questionar os interesses de classes. A efetivação dessa proposta requer seleção crítica de conteúdos baseada em relevância social, contemporaneidade e realidade discente; tratamento espiralado do conhecimento que revele processos históricos de mudança; e a superação da neutralidade mediante análise das implicações políticas e sociais dos conteúdos (Coletivo de Autores, 2012).

A partir desta teoria, na Educação Física, além do caráter técnico, é necessário levar em consideração a significação, a implicação, e as consequências pedagógicas, políticas e sociais, de cada conteúdo trabalhado, considerando o erro como uma forma de aprendizagem.

Entretanto, um questionamento central que emerge desta interface é sobre o lugar da Educação Física num sistema teórico que, pela ênfase no saber sistematizado, poderia, à primeira vista, marginalizá-la. Saviani (2025) rebate essa possibilidade com três argumentos sólidos. Primeiro, de forma genérica, a Pedagogia Histórico-Crítica defende uma educação integral, considerando o homem em sua totalidade, onde o aspecto físico é incontornável. Em segundo lugar, e de forma substantiva, como a Pedagogia Histórico-Crítica se funda numa concepção de homem ancorada na materialidade e na corporeidade como fato primordial, “a educação corporal não pode ser considerada algo de menor importância” (Saviani, 2025, p. 521). Por fim, mesmo no âmbito do saber elaborado, a Educação Física é essencial, pois “o domínio, pelo indivíduo, de sua condição corporal revela-se decisivo para o trabalho intelectual de produção do saber” (Saviani, 2025, p. 521). Além disso, os conhecimentos sobre a corporeidade humana devem, eles mesmos, ser sistematizados e transmitidos às novas gerações.

Neste sentido, independente da faixa etária dos alunos, a escola, a partir de uma fundamentação histórico-crítica, cujo objetivo seja uma formação integral e omnilateral, será o local privilegiado para o ensino dos conhecimentos mais

desenvolvidos, produzidos e transformados ao longo da história da humanidade; o professor terá o papel de selecionar e transmitir, da forma mais adequada, o que há de mais avançado na produção humana; e a Educação Física terá como objetivo apresentar os vários elementos da cultura corporal, produzidos e transformados ao decorrer da história humana.

LIMITES DA PESQUISA

Como todo trabalho de natureza teórico-metodológica, o presente estudo circunscreve-se ao esforço de estabelecer as bases epistemológicas e as aproximações conceituais entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, tendo como horizonte a formação omnilateral. Reconhece-se, contudo, que a análise aqui empreendida se concentra no plano da fundamentação teórica e na explicitação das categorias centrais que articulam essas duas perspectivas contra hegemônicas. Uma limitação intrínseca a este trabalho, e que se coloca como agenda para investigações futuras, reside na ausência de um mapeamento crítico e sistemático da produção acadêmica contemporânea - artigos, dissertações e teses - que efetivamente reivindica e opera com essa articulação teórica. Embora tenhamos lançado luz sobre a potência formativa da cultura corporal à luz do materialismo histórico-dialético, faz-se necessário investigar empiricamente como e se essa síntese tem se materializado nas produções que, de certa forma, representam a realidade escolar. Tal investigação permitiria avaliar os limites e as contradições da apropriação desses referenciais no interior de um sistema educacional ainda fortemente marcado pela lógica neoliberal, verificando se a busca pela omnilateralidade tem se mantido íntegra ou se, porventura, tem sofrido inflexões adaptativas. Desse modo, os resultados aqui apresentados não esgotam a complexidade do fenômeno, pelo contrário, constituem-se como uma base teórica necessária para subsidiar, por exemplo, análises do estado da arte que possam, dialeticamente, retroalimentar a reflexão sobre a práxis educativa na Educação Física.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se analisar, de forma teórica-metodológica, como o conceito de cultura corporal, tal qual proposto pela Abordagem Crítico-Superadora, configura-se como um componente essencial e eixo vital para a efetivação de uma

educação integrada e omnilateral. Ao longo desta investigação, buscamos refletir sobre a possibilidade de edificarmos uma Educação Física contra hegemônica, capaz de superar o papel de reprodutora dos ideais das classes dominantes e do sistema, resistindo à marginalização imposta pelas reformas educacionais neoliberais.

Nesse sentido, compreendemos que uma visão histórico-crítica e crítico-superadora dos processos educativos e da Educação Física torna possível uma educação que, em qualquer nível escolar (da educação infantil ao nível superior), assuma o papel de formar pessoas críticas. O horizonte teleológico desta práxis é educar “todos os lados” do ser humano, formando sujeitos capazes de contribuir para a transformação da sociedade e do mundo a partir de uma educação integrada e omnilateral. Este princípio define-se como o alicerce de uma formação emancipatória que supera de forma contundente a fragmentação do saber e a lógica adaptativa ao mercado.

Assim como apresenta Saviani (2025), o antigo ditado *mens sana in corpore sano*, frequentemente associado de forma reducionista à Educação Física, readquire toda a sua concretude e profundidade na interface entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem Crítico-Superadora. A investigação nos permite concluir que não se trata apenas de cultivar um corpo são para uma mente sã, mas de compreender que a formação de uma mente crítica e capaz de um trabalho intelectual rigoroso está intrinsecamente associada ao desenvolvimento das produções e consumos da cultura corporal.

Portanto, longe de ser uma atividade secundária ou meramente utilitarista, a Educação Física, fundamentada nestas abordagens, revela-se como um componente fundamental do projeto formativo humano. Ela articula-se dialeticamente com as demais dimensões do saber elaborado para viabilizar a formação omnilateral do indivíduo, capacitando-o para intervir de forma crítica e transformadora na sua prática social, superando a inserção alienante no modo de produção capitalista.

Nesta perspectiva, consolida-se a premissa de que é fundamental a unidade teórica entre pedagogia e cultura corporal, afastando, por definitivo, a falácia da imparcialidade política. Assim como escreveu Gramsci (2022, p. 59): “Quem vive verdadeiramente não pode deixar de ser cidadão e de tomar partido [...] A indiferença é o peso morto da história”.

Uma Educação Física contra hegemônica não é apenas uma diretriz metodológica, é, portanto, um ato político constante de resistência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guenther Carlos de. **Entre a expansão e a negação da formação de trabalhadores**: a Rede e- Tec Brasil e a oferta de educação profissional e tecnológica em cursos a distância. Curitiba: Appris, 2025.

ANDRADE, Leonardo Carlos de. **Educação Física e Pedagogia Histórico-Crítica**: aproximações históricas e apropriações teóricas. 2022. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019.

BARBOSA, Sebastião Cláudio. **Interdisciplinaridade na escola**: conceituação e exercícios a partir de oficinas. Goiânia: Editora UFG, 2006.

BARBOSA, Sebastião Cláudio; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de. Ética, Moral e Educação Omnilateral. In.: GUIMARÃES, Gilda; CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; BARBOSA, Sebastião Cláudio (Orgs.). **Educação omnilateral**: entre o ser e o dever. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

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.

CARDOSO, Gabriel Garcia Borges; ALMEIDA, Guenther Carlos de. A contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Profissional e Tecnológica: entre o ser e o parecer ser. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. e2197, 2026. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/2197>. Acesso em: 7 maio. 2026.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou das ilusões?**: quatro trabalhos crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de trabalhos sobre a história dos intelectuais. In.: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de Cárcere, volume 2**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

GRAMSCI, Antonio. Indiferentes. *In.*: COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos: 1916-1935**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução. Newton Ramos de Oliveira. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215–223, jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6.ed. rev e ampl. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física: interfaces e aproximações teóricas. *In.*: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke *et al.* (Orgs.). **30 anos da obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”**: a história e as possibilidades crítico-superadoras (1992-2022). São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Efrain Maciel e. **A pedagogia histórico-crítica no cenário da educação física brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2013.

TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Os objetos de ensino e a seleção dos conteúdos escolares: reflexões a partir dos estudos sobre a Educação Física. *In.*: GALVÃO, Ana Carolina *et al.* **Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia: volume 1**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

Recebido em: 10.05.2026
Aprovado em: 10.08.2026