

O Currículo Referência de Minas Gerais e a Educação Física: entre novos e velhos desencontros

*The Minas Gerais Reference Curriculum and the Physical Education:
between new and old disagreements*

*El Currículo de Referencia de Minas Gerais y la Educación Física:
entre nuevos y viejos desacuerdos*

Rebeca Signorelli Miguel¹
Universidade Estadual de Campinas

Bruno Modesto Silvestre²
Universidade de Pernambuco

Resumo: A pesquisa teve por objetivo analisar o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e, de forma específica, a configuração do componente curricular Educação Física para o Ensino Fundamental. Buscou-se a compreensão e a análise do histórico de lançamento do CRMG, assim como os principais embasamentos teórico-metodológicos apresentados pelo currículo. Foram analisados os documentos e as articulações entre o CRMG e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A teoria do conhecimento que orientou esse processo foi o materialismo histórico-dialético, como forma de apreender os movimentos do real e realizar a análise concreta das políticas educacionais, em voga, no período das aprovações e das implementações dessas políticas curriculares. Foram constatadas similaridades entre o CRMG e a BNCC, revelando o direcionamento das políticas educacionais brasileiras no período analisado. Por fim, também foi possível notar a fragilidade teórico-metodológica na proposta para a Educação Física no CRMG.

Palavras-chave: Política Educacional; Educação Básica; Educação Física Escolar; Currículo.

Abstract: This study aimed to analyze the Minas Gerais Reference Curriculum (CRMG), Brazil, specifically the session given to Physical Education for elementary school. We sought to understand and analyze the CRMG launch history, even the main theoretical-methodological foundations presented by the curriculum. The documents and articulation between the CRMG and the National Common Curricular Base (BNCC) were analyzed. The theory of knowledge that guided this process was the historical-dialectical materialism, as a way of understanding the movements of reality and to do the concrete analysis of the educational policies in vogue during the period of approvals and implementation of these curricular policies. Similarities were found between the documents mentioned that reveal the direction of Brazilian educational policies in the period. Finally, it was also possible to notice the theoretical-methodological weakness in the proposal for Physical Education at CRMG.

Keywords: Educational Policy; Basic Education; School Physical Education; Curriculum.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, Brasil. E-mail: rebecasm@unicamp.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5324660165932015>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8058-2527>.

² Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Universidade de Pernambuco (UPE), Recife, PE, Brasil. E-mail: bruno.modesto@upe.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4930064350445706>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4147-1306>.

Resumen: El objetivo de la investigación fue analizar el Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG), em Brasil, y, específicamente, la configuración del componente curricular de Educación Física en la educación básica. Se propuso comprender y analizar la historia de formulación del CRMG, así como sus principales fundamentos teórico-metodológicos. Se analizaron los documentos y como el CRMG se articula com la BNCC. La teoría del conocimiento em la cual se basa ese análisis fue el materialismo histórico-dialéctico, como una vía de comprender los movimientos de la realidad y realizar un análisis concreto de las políticas educativas vigentes a lo largo del período de aprobación e implementación de dichas políticas curriculares. Se ha encontrado similitudes entre el CRMG y la BNCC, revelando el rumbo de las políticas educativas brasileñas en el período analizado. Finalmente, también se constató la debilidad teórico-metodológica en la propuesta de Educación Física en el CRMG.

Palabras clave: Política Educativa; Educación Básica; Educación Física Escolar; Currículo.

Recebido em: 13 de julho de 2024

Aceito em: 08 de maio de 2025

Introdução

A recente história da política curricular brasileira foi marcada pela elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse ínterim, destacam-se os lançamentos da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em 2017 e da BNCC para o Ensino Médio no ano de 2018, esta última sendo aprovada simultaneamente à Reforma do Ensino Médio. A construção desses documentos percorreu uma trajetória errática e representou um retrocesso nas políticas educacionais do país (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020; Signorelli Miguel, 2022).

A construção de uma BNCC já era prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)³, que estabeleceu a necessidade da União lançar uma base nacional comum para que cada localidade adequasse e diversificasse no que lhe fosse específico (Brasil, 1996). Desse modo, estados e municípios seriam responsáveis por adaptarem e instituírem seus respectivos currículos, de modo a orientarem a prática pedagógica em suas redes de ensino⁴. O fato é que, apesar de passadas quase três décadas da aprovação da LDB, foi apenas na elaboração do II Plano Nacional da Educação (PNE), em 2014, que a elaboração da BNCC passou a figurar como estratégia de três das metas para a educação brasileira⁵ (Brasil, 2014).

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

⁴ Os Artigos 10 e 11 da LDB tratam da responsabilidade dos estados e municípios na oferta da educação pública. Os estados devem assegurar, em colaboração com os municípios, o ensino fundamental e oferecer o ensino médio a todos que o demandarem. Os municípios, por sua vez, devem garantir a educação infantil e o ensino fundamental (Brasil, 1996).

⁵ Meta 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que, pelo menos 95% dos alunos, concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE; Meta 3 - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do

Após a aprovação do PNE de 2014 e a publicação da Portaria n.592 de 2015, que instituiu a comissão de especialistas para a elaboração da proposta de uma base nacional, as movimentações políticas para a elaboração da BNCC se intensificaram, mas adquiriram novas roupagens com o golpe de 2016 e a ascensão de Michel Temer à presidência da república. As pesquisas que analisam o processo de construção da BNCC demonstram que a base foi marcada por uma série de contradições, desde a formação das equipes de especialistas até as mudanças de direcionamento a partir do referido golpe. Além disso, em um período de refluxo, a formulação e a implementação da BNCC evidenciaram a ausência de participação popular e a retomada do currículo baseado em competências e habilidades (Aguiar, 2018; Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020; Freitas, 2018; Gama; Prates, 2020; Neira; Souza Junior, 2016; Sena *et al.*, 2016).

A partir desse contexto, no ano de 2018, foi lançado o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Tendo a BNCC como pano de fundo, o CRMG estabeleceu um currículo que fornece à rede mineira de educação, da Educação Infantil ao Ensino Médio, as diretrizes sobre os conhecimentos e objetivos de aprendizagem a serem trabalhadas nas escolas do estado⁶.

Desse modo, cabe frisar que esta pesquisa se justifica tanto pela patente influência da escola na vida social como pela necessidade de compreender a implementação do CRMG e de suas relações com os processos originados da elaboração da BNCC.

A partir do exposto, esta pesquisa teve como objetivo analisar o CRMG e a configuração da seção conferida à Educação Física para o Ensino Fundamental nesse documento curricular. Buscou-se, de forma específica, a compreensão e a análise do histórico de lançamento do CRMG, assim como os embasamentos teórico-metodológicos apresentados pelo currículo de forma geral e para o componente curricular Educação Física.

De modo a alcançar esses objetivos, conforme será explicitado no percurso metodológico, foram analisados os documentos e a articulação entre o CRMG e a BNCC. A teoria do conhecimento que orientou esse processo foi o materialismo histórico-dialético, como forma de apreender os movimentos do real e realizar a análise concreta da sociedade e das políticas educacionais, em voga, no período das aprovações e implementações das políticas curriculares em questão.

Além do percurso metodológico e das considerações finais, a argumentação está dividida em mais quatro seções, que intentam apresentar os caminhos de construção do CRMG, seus princípios balizadores, a concepção de Educação Física presente no

período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%; Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (Brasil, 2014).

⁶ “Seguindo a orientação do Parecer CNE/CP nº 2 de 2017 e a LDB, o Currículo Referência de Minas Gerais possui parte diversificada integrada ao documento, respeitando a diversidade local e adaptativa a cada contexto” (Minas Gerais, 2019, p. 152).

currículo e, por fim, a forma como este componente se faz presente e está organizado no CRMG. A pesquisa encontrou muitas similaridades do CRMG em relação à BNCC. Além disso, não identificou base teórica metodológica sólida que sustente como proposta educacional para a Educação Física nas escolas mineiras. Ademais, destaca-se que o CRMG guarda estreita relação com a proposta anteriormente formulada pelo estado de Minas Gerais, o Currículo Básico Comum (CBC).

Percurso metodológico

Partiu-se do entendimento de que as políticas educacionais devem ser analisadas em seu movimento dialético; compreendidas em seu complexo e contraditório processo de produção e reprodução; e inseridas na totalidade da realidade concreta (Boschetti, 2009). O materialismo histórico-dialético, dessa forma, foi a teoria do conhecimento que embasou teórica e metodologicamente as análises aqui realizadas.

As políticas educacionais são tratadas como políticas sociais já que são elaboradas pelo Estado como meio de suprir as demandas relacionadas ao direito à educação, legitimado na Constituição Federal de 1988. As políticas sociais são “processo e resultado de relações complexas e contraditórias que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, no âmbito dos conflitos e luta de classes que envolvem o processo de produção e reprodução do capitalismo” (Behring; Boschetti, 2011, p. 36).

De acordo com Saviani (2016), o estudo das políticas educacionais como políticas sociais compreende que elas são fruto das relações no âmbito do Estado capitalista. E por isso,

Na medida em que esse tipo de sociedade constitui, como seu elemento regulados, um Estado, consequentemente capitalista, a ‘política econômica’ impulsionada por esse Estado, tendo em vista o desenvolvimento e a consolidação da ordem capitalista, favorecerá os interesses privados sobre os interesses da coletividade. Configura-se, assim, o caráter antissocial da ‘política econômica’ cujos efeitos, entretanto, contraditoriamente, atuam no sentido de desestabilizar a ordem capitalista em lugar de consolidá-la. Para contrabalançar esses efeitos é que se produz, no âmbito do Estado, a ‘política social’, abrangendo ações nas áreas da saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicações e educação (Saviani, 2016, p. 1).

Esta pesquisa baseou-se em análise documental (Marconi; Lakatos, 2004), com foco no CRMG, disponibilizado no site da Secretaria de Educação do governo mineiro e nos textos públicos acerca de sua confecção. Ademais, também foram realizadas as análises da BNCC e do CBC, conforme se mostrou necessário no decorrer da análise do CRMG, de modo a apreender as articulações, as aproximações e o distanciamento entre esses documentos curriculares e o CRMG.

Os caminhos de construção e publicação do CRMG

Os principais documentos analisados, que dão suporte a esta seção, são aqueles disponibilizados no site elaborado para o CRMG⁷ e o “Relatório Final” do processo de elaboração do CRMG. Ou seja, de forma coerente ao método apresentado, com o entendimento de que a realidade é apresentada como um todo formado pela síntese de múltiplas determinações, esta pesquisa afirma a necessidade de se apreender a tessitura, assim como, a idealização e a implementação do currículo como maneira de analisar o próprio documento.

De acordo com os documentos examinados, houve empenho em garantir a isonomia entre a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-MG), a Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG) e as entidades parceiras na confecção do CRMG. No entanto, ao contrário da BNCC, que é obrigatória em toda rede de ensino brasileira, o CRMG se insere, na política educacional mineira, sob adesão municipal, alcançando, segundo documentos oficiais, 819 municípios, o que equivale a 96% de Minas Gerais.

Para a confecção do CRMG, o estado se inseriu no Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituída pela Portaria nº 331 de 5 de abril de 2018, fruto da parceria entre MEC e UNDIME. Esta parceria garantiu apoio técnico e financeiro aos governos para a elaboração das versões estaduais de um currículo comum alinhado à BNCC, no entanto, com a elaboração da parte diversificada de cada estado e localidade. O ProBNCC garantiu 31 bolsas ao estado de Minas Gerais para organização dos trabalhos que foram iniciados com o Conselho Estadual de Educação (CEE-MG) disponibilizando às equipes (redatores e coordenadores de etapa) as alterações da BNCC para o CBC.

Foram cinco as etapas de elaboração do CRMG: (1) Preparação; (2) Elaboração da Versão Preliminar; (3) Encontros Municipais e Consulta Pública; (4) Elaboração da Versão Final; (5) Finalização e Distribuição. A Preparação (etapa 1) envolveu o estudo da BNCC pelos redatores e professores das escolas de Minas Gerais, além de encontros formativos em Belo Horizonte e Brasília-DF. Nesta etapa, foi organizado o Dia D com participação de mais de 120 mil profissionais e 660 municípios. A Elaboração da Versão Preliminar (etapa 2) ocorreu como decorrência do Dia D e da etapa de Preparação, com contribuição das universidades PUC-Minas, UEMG e UFMG após 15 encontros da equipe de redação.

⁷ Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 02 jun. 2025.

Entre agosto e setembro de 2018, os Encontros Municipais e a Consulta Pública (etapa 3) ocorreram de maneira a permitir a contribuição da sociedade no CRMG. De acordo com os documentos públicos, houve mais de 404 mil participações que deram origem à Elaboração da Versão Final (etapa 4) a partir de critérios elencados pela equipe. Em 2019, a Finalização e a Distribuição (etapa 5) marcam o lançamento do CRMG.

De acordo com o relatório final, o processo de elaboração do currículo não se tratou de uma inovação para o estado de Minas Gerais, já que, desde 2005, o desenvolvimento de competências e habilidades, retomadas na BNCC, vem sendo colocado como central no documento que norteava o currículo em curso nas escolas mineiras. Trataram-se, portanto, de algumas adequações no CBC, principalmente em relação às sequências das habilidades em cada ano de escolaridade. Contudo, cabe destacar que, apesar do CRMG ter a aparência de uma reformulação do CBC, o currículo carrega, em sua essência, as contradições inerentes à BNCC, dando continuidade à proposta nacional e afirmando-a para as políticas educacionais brasileiras.

Nessa perspectiva, vale salientar que a BNCC foi construída em um momento de grande tensionamento na política brasileira. No rol das políticas educacionais, o período foi denominado, por Gama e Prates (2020), como “de refluxo”, já que, a partir do golpe de 2016, o Conselho Nacional de Educação (CNE) foi reconfigurado, ausentando a participação dos movimentos sociais e a representação da sociedade civil. Além disso, os mesmos autores reiteram os mecanismos de controle do trabalho pedagógico presentes na base, mais um dos exemplos do avanço da reforma empresarial na educação (Gama; Prates, 2020).

Freitas (2018), ao discutir os reformadores empresariais da educação brasileira, indica que se trata de um movimento global ligado ao capital financeiro rentista, que impõe à educação a padronização, a testagem e a responsabilização, afastando a diversidade. Dessa maneira, o CRMG incorpora, em grande medida, as características impostas à BNCC, de uma política educacional gestada a partir de um arranjo político que logrou retomar e implementar os ideais neoliberais na educação nacional.

Os princípios balizadores do CRMG e o modelo de habilidades e competências

No primeiro capítulo (Textos Introdutórios) do CRMG, está presente um compilado de textos destinados à compreensão geral do documento e são apresentados os conceitos e valores requeridos pelo estado de Minas Gerais para as escolas. Neste capítulo, é anunciado que o educador conhecerá o CRMG a fim de compreender os

preceitos e adquirir a capacidade de trabalhá-los no ambiente escolar. Afirmam-se, então, os princípios do currículo: direito à aprendizagem de qualidade; equidade; reconhecimento e valorização das diversidades; inclusão e gestão democrática e participativa; e promoção da educação em sua integralidade.

Como justificativa para a existência do CRMG, de forma similar à BNCC, está a “educação de qualidade com equidade”. O documento declara tratar-se de um princípio norteador das políticas públicas educacionais, pautado na necessidade de garantir uma base curricular àqueles estudantes que transitam entre territórios e/ou diferentes redes de ensino, sobretudo no estado que há o maior número de municípios do Brasil (Minas Gerais, 2019).

Vale destacar que o documento do CRMG explicita ser este o currículo que constrói o caminho para a implementação da BNCC no estado (Minas Gerais, 2019). Dessa maneira, este documento afirma que as ações entre BNCC, CRMG e PPP (Projeto Político Pedagógico da escola) devem estar articuladas, sendo o PPP a “referência interna da escola, prevendo seus objetivos próprios e como se relacionam com o currículo” (Minas Gerais, 2019, p. 17).

[...] espera-se que a BNCC, o Currículo Referência de Minas Gerais e o PPP de cada escola indiquem caminhos para que aulas sejam pensadas, planejadas e executadas a partir das premissas do trabalho em grupo, da convivência com as diferenças, da superação dos obstáculos e do exercício pleno da autonomia (Minas Gerais, 2019, p. 16).

A BNCC não menciona o PPP das escolas, dessa forma, mostra-se interessante que o CRMG promova a necessidade deste documento na realidade pedagógica escolar⁸. O PPP é importante e deve ser construído coletivamente por cada escola como resultado de seu processo de reflexão sobre sua intencionalidade educativa. De acordo com Veiga (2009), é papel da equipe diretiva da escola (coordenação ou orientação pedagógica e direção) coordenar o processo de elaboração do PPP, que deve ser um documento no qual se explicita os fundamentos teórico-metodológicos e avaliativos; os objetivos e as metodologias de aprendizagem; e as concepções de educação, sociedade e ser humano a ser formado. Enquanto isso, cabe aos professores, na realidade de cada sala de aula, elaborarem e executarem a organização didática da aula, qual seja o detalhamento do PPP na materialização do plano de trabalho ou plano de aula (Veiga, 2009).

Contudo, como destacado na seção anterior, o CRMG é pautado pelo modelo de competências e habilidades. As 10 Competências Gerais, apresentadas no CRMG, seguem aquelas explicitadas na BNCC sem qualquer alteração. Nesse sentido, o CRMG conceitua competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)” (Minas

⁸ Vale frisar que, em outros trechos, como na seção conferida à Educação Física, o CRMG faz menções ao PPP (Minas Gerais, 2019).

Gerais, 2019, p. 15). Já as habilidades são entendidas como “práticas cognitivas e socioemocionais” (p. 15) e as atitudes e os valores têm função de “resolver demandas complexas da vida cotidiana, com vistas ao pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Minas Gerais, 2019, p. 15).

O chamado modelo de competências se origina e se alimenta de uma perspectiva economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que culminam por conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer (Silva, 2019, p. 133).

Tanto na BNCC como no CRMG, a preconização de competências e habilidades ocorre em detrimento dos conhecimentos/conteúdos. Trata-se de uma subsunção do conteúdo à forma, no qual, segundo Catini (2018), o direito de aprendizagem se efetiva a partir do esvaziamento do direito aos conteúdos educativos. Na mesma perspectiva, Freitas (2018) enfatiza que o direito a ser educado se reduz ao direito de aprender, fato também salientado por Dourado e Siqueira (2019, p. 300):

Outro risco, em relação à padronização de uma base, é orientar-se por uma lógica restrita do ‘direito à aprendizagem’. Não se trata de ter direito a aprender, mas sim, ‘direito à educação’, uma vez que aprender é uma condição inerente ao ato educativo. Portanto, falar em direito à educação é mais amplo do que direito à aprendizagem, já que o direito à educação implica uma instituição educativa de qualidade, com professores valorizados, com currículos construídos coletivamente, com infraestrutura adequada que permita a materialização de um projeto político-pedagógico democrático e não apenas restrito às necessidades de aprendizagem.

Nessa lógica de padronização e verificação, algumas disciplinas escolares ganham maior relevância enquanto outras ficam à mercê de uma concepção menos consolidada e coerente. Esse é o caso da Educação Física que será discutido na próxima seção.

A Educação Física no CRMG e sua base teórico-metodológica

Assim como na BNCC, a Educação Física aparece, no CRMG, como pertencente à área das linguagens⁹. Na organização do documento, é o capítulo 4 que se destina à área de “linguagens e suas tecnologias” em geral, abarcando os componentes Arte, Educação Física, Língua Brasileira de Sinais, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. O capítulo 7, por sua vez, organizado em seis subdivisões, é que trata especificamente da Educação Física como componente curricular.

⁹ Nos documentos nacionais, a Educação Física encontra-se inserida na área de linguagens desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No entanto, a justificativa para a inserção da Educação Física na área de linguagens é distinta nos dois documentos. Enquanto, na BNCC, as práticas corporais são compreendidas como possibilidades expressivas e “textos culturais passíveis de leitura e produção” (Brasil, 2018, p. 214), no CRMG, há apenas as menções de que existem diferentes linguagens, ora mencionadas como “verbal (oral e escrita), não-verbal (corporal, visual, sonora) e digital” (Minas Gerais, 2019, p. 157); ora denominadas modalidades de linguagens.

Em outro momento do capítulo sobre a Educação Física, a discussão é retomada ao se afirmar que a “linguagem do corpo” não pode ser negligenciada pela escola. Ademais, o documento também destaca que essa linguagem se expressa “[...] na dança, na brincadeira, no jogo, no esporte, nas atividades físicas, na dramatização, na música, no toque, no ritmo, enfim, nas inúmeras formas de manifestações corporais” (Minas Gerais, 2019, p. 346). Portanto, a linguagem compreendida pelo documento é a linguagem do corpo e não, necessariamente, a da cultura corporal como expressão histórica e socialmente construída, conforme a discussão acumulada no campo da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992). Ou seja, a localização da Educação Física na área de Linguagens, no CRMG, não é justificada ou construída a partir da conceituação de seu objeto de estudo.

Além disso, enquanto a BNCC denomina o objeto de estudo da Educação Física como Cultura Corporal de Movimento, o CRMG nomeia-o como **Cultura Corporal de Movimentos**. Contudo, no acúmulo da produção científica da área, não é verificada uma corrente teórico-metodológica que assim o faça, o que demonstra a falta de alinhamento do CRMG com qualquer que seja a abordagem da Educação Física.

É fato que, no decorrer do documento do CRMG, é feita a tentativa de caracterizar, definir ou conceituar a Educação Física escolar, porém, tais tentativas se mostram desorganizadas em relação à forma de apresentação do currículo. Todas as afirmações que poderiam se aproximar de uma conceituação da Educação Física são realizadas de maneira genérica. Apresentam apenas características e adjetivos não definidos, como nos trechos a seguir:

Cada estudante que participar das aulas de educação física na educação básica deve ter a oportunidade de reconhecer e ampliar seu repertório corporal, orientado por princípios e valores solidários, inclusivos e sustentáveis, de conhecer a produção humana de práticas corporais, entendendo-as mutáveis, vivas, fruto da cultura e das interações sociais e assim refletir e agir crítica e criativamente sobre elas (Minas Gerais, 2019, p. 341).

A Educação Física como componente curricular, tempo e espaço privilegiado de aprimoramento das dimensões motora/corporal, mental/cognitiva, afetivo/emocional, social/cultural e espiritual/existenciais, deverá ser trabalhada e desenvolvida no sentido de colaborar com a formação integral dos estudantes (Minas Gerais, 2019, p. 342).

[...] cabe a essa disciplina estudar e problematizar conhecimentos sobre o corpo e suas manifestações produzidas em nossa cultura (esporte, jogos e brincadeiras, ginástica, dança e movimentos expressivos), tendo em vista a busca da qualidade de vida e a sua vivência plena (Minas Gerais, 2019, p. 344).

O documento, portanto, falha quando não promove uma discussão seguida de compreensão da Educação Física escolar, algo que deveria ser basilar em um documento concebido a fim de fornecer o caminho para o estudo desse componente curricular. Ademais, é possível verificar como o objeto de estudo da Educação Física não aparece de maneira central ao se delimitar ou caracterizar o componente curricular. Fato que vai ao encontro da falta de compromisso do CRMG para com os conteúdos de ensino da Educação Física, em um movimento de supervalorizar a dimensão procedimental da educação¹⁰, reiterando o modelo de competências e esvaziando os conhecimentos específicos do componente, com os quais a escola deve estar comprometida em estudar/ensinar.

O CRMG apresenta 10 competências específicas do componente curricular Educação Física. No comparativo com aquelas (também 10) explicitadas pela BNCC, algumas modificações são visíveis. As alterações propostas pelo CRMG estão no âmbito das qualificações ou adjetivações. Inclusão, solidariedade, cooperação, ludicidade, responsabilidade, bem-estar, sustentabilidade e consciência são algumas das palavras que aparecem em meio às competências, como novidade trazida pelo CRMG. Há de se ressaltar, no entanto, que tais elementos não são apresentados como conteúdos a serem trabalhados na Educação Física escolar, mas, sim, de maneira a adjetivar as competências requeridas.

Um exemplo pode ser evidenciado no uso da ludicidade e da cooperação, conceitos caros para a Educação Física. Na competência nove, o CRMG propõe: “Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas **inclusivas, lúdicas e cooperativas** para sua realização nos contextos comunitários” (Minas Gerais, 2019, p. 570 – grifo nosso). Nota-se que a parte destacada refere-se à mudança da competência em relação à BNCC, demonstrando que o que poderia ser mencionado como conceitos a serem trabalhados na Educação Física escolar, aparece como adjetivações, sem qualquer explicação ou detalhamento. Conforme foi colocado anteriormente, não se trata de uma questão isolada, isso acontece em outras passagens da descrição das competências, trazendo como adjetivações temas dignos de serem trabalhados na Educação Física escolar. A inclusão, a ludicidade e a cooperação são

¹⁰ A compreensão do processo ensino-aprendizagem, por meio das dimensões atitudinais, procedimentais e conceituais, promove a fragmentação do ensino e da análise crítica dos conteúdos inseridos no todo da realidade concreta. Tal concepção se fez muito presente no campo da Educação Física, sobretudo na década de 1990, a partir dos estudos de Zabala realizados por Darido *et al.* (2002).

elementos que necessitam de mais aprofundamento e não devem ser usados como se fossem meros adjetivos. Tal fato adverte para a característica do modelo de competências de esvaziamento dos conteúdos de ensino com foco nos comportamentos esperados.

A pouca discussão, no documento, em relação aos conteúdos específicos da Educação Física vincula-se ao modelo de competências discutido na seção anterior. Tal ocorrência também pode ser evidenciada quando o documento anuncia que o mais importante é “ir além” dos conhecimentos específicos, sem sequer terem sido discutidos os conteúdos. Dessa maneira, fica nítida a preocupação maior em relação ao âmbito atitudinal¹¹, apresentado pelo currículo de maneira genérica e sem profundidade, oferecendo poucas possibilidades concretas de atuação do professor:

[...] mais do que possuir conhecimentos, saibam colocá-los a serviço de metas, objetivos, planos, e necessidades individuais e coletivos, saibam resolver problemas, criar soluções inovadoras e inclusivas, sejam capazes de se expressar e se comunicar de forma assertiva e respeitosa e estejam enfim, aptos a contribuir para a construção de relações pacíficas, éticas e solidárias, em prol de uma sociedade mais justa, sustentável e feliz (Minas Gerais, 2019, p. 342).

As orientações mais diretas dadas pelo documento à prática pedagógica das/os professoras/es salientam que:

[...] como profissionais da educação estejamos sempre atentos e reflexivos, construindo e revendo sempre princípios, práticas e valores, buscando coerência entre nossos discursos e intenções formativas e nossas práticas pedagógicas (Minas Gerais, 2019, p. 340).

[...] devemos valorizar as estratégias educativas orientadas pela experimentação, pela vivência, pela prática e pela fruição e que devemos superar entendimentos que promovem a dicotomia teoria/prática, construindo uma práxis educativa que valorize as especificidades das ações pedagógicas da Educação Física escolar (Minas Gerais, 2019, p. 343).

Ambos os trechos não tratam de apontamentos concretos e/ou com profundidade teórico-metodológica para orientarem a prática pedagógica dos professores. Mais uma vez, identifica-se que proposições caras à Educação Física são citadas sem profundidade e sem possibilidade de discussão. Nesse último trecho, a dicotomia teoria/prática não é trazida à tona para o debate e, sem isso, o trecho pode ser erroneamente interpretado, como se a Educação Física se bastasse pela sua prática (mas, ainda, sem discutir o que é a prática).

¹¹ Ainda no mesmo sentido discutido por Darido *et al.* (2002).

Gasparin (2009) afirma que a prática “não se reduz somente ao que fazem, sentem e pensam os educandos, [...] ela sempre é, também, uma expressão da prática social geral, da qual o grupo faz parte” (p. 6). O autor explicita três passos da teoria dialética do conhecimento. Inicialmente, “ver” a prática social, em segundo, teorizar sobre a prática social e, por último, retornar à prática. “Depois de passar pela teoria, isto é, pelo abstrato, o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la. [...] Seu pensar e agir podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade” (Gasparin, 2009, p. 7).

O não dito no documento, em relação à superação da dicotomia teoria/prática, compreende que não há teoria sem prática e nem o contrário. É exatamente pela existência do real, do prático, que a teoria é formulada, no intento de explicar a realidade e retornar à prática no movimento dialético de superação ou modificação do real e do concreto. A característica de movimentação corporal dos objetos de estudo da Educação Física, da cultura corporal e das práticas corporais, passa a impressão (errônea) de que é a (única) disciplina prática da escola. Há de se revelar que esse componente curricular, assim como qualquer outro, é composto pela teoria e pela prática indissociavelmente. Ademais, a práxis educativa citada, porém não discutida ou explicada no CRMG, seria justamente a condição necessária para o movimento dialético entre teoria e prática em uma perspectiva de transformação da realidade.

A organização da Educação Física no CRMG: entre o CBC e a BNCC

No subcapítulo destinado às Diretrizes para o Ensino da Educação Física, o CBC é citado sem qualquer mediação, ou seja, a seção é inteiramente composta por trechos, na íntegra, do documento lançado em 2008. Mais uma vez, o CRMG deixa a desejar em relação à organização, já que, inseridos no item “Diretrizes...”, há diversos subcapítulos do CBC que tratam de muitos temas da Educação Física.

Vargas, Cunha Jr. e Moreira (2019) analisaram o CBC mineiro com ênfase na seção destinada à Educação Física. Os autores salientam que o trabalho docente é negligenciado no CBC, pois os professores são “[...] vistos como meros propagadores de uma estrutura política curricular predeterminada, configurando-se, assim, também um fluxo de recontextualizações aligeirado e fragmentado” (Vargas; Cunha Jr.; Moreira, 2019, p. 22). Resta, portanto, aos professores, apenas a implementação de um currículo que faz parte de intensas reformas curriculares datadas no Brasil a partir da década de 1990, pautadas no neoliberalismo, na educação como mercadoria e em critérios de produtividade e padronização orientados por ditames de organismos internacionais (Vargas, Cunha Jr.; Moreira, 2019).

A pesquisa realizada por Garcia-Reis e Callian (2021) demonstra que o CRMG também considera os professores como “actantes do processo educacional”, e, dessa forma, “não são considerados atores reais do processo de ensino, com motivos e intenções próprias, são postos como executores dos princípios, conteúdos e metodologias que estão ali prescritos” (p. 20). O fato do CRMG “copiar” grande trecho do CBC demonstra a continuidade, nas políticas curriculares mineiras, em relação à forma de tratar e considerar os professores no processo de ensino. Vide as definições do papel dos professores:

Diante disso, identificamos que o Estado assumiu o papel de estabelecer os objetivos do sistema educacional mineiro e de definir os critérios de qualidade a serem buscados, enquanto às instituições e aos professores cabe o papel de decidir a melhor forma de responder às expectativas governamentais (Garcia-Reis; Callian, 2021, p. 21).

O grande trecho do CBC, ainda presente no CRMG, traz questões relevantes à Educação Física. No que se refere ao conteúdo de ensino e/ou concepção pedagógica, são a qualidade de vida e a ludicidade que assumem a centralidade. A Educação Física aparece com a finalidade (reduzida ou superestimada) de promover a qualidade de vida. A “qualidade de vida como requisito para a vivência corporal plena”, conforme é colocada no documento, é explicada, em oposição à concepção de saúde, como ausência de doença e em uma perspectiva de “bem-estar geral dos sujeitos”, implicando “diferentes fatores que atuam nas condições de vida dessas pessoas, como os condicionantes das dimensões biológica, psicológica, social, cultural, econômica, ambiental” (Minas Gerais, 2019, p. 345).

Compreender a Educação Física escolar a serviço da qualidade de vida, ainda que se anuncie que há diversos elementos a ela relacionados, diz respeito a uma visão reduzida desse componente curricular. Justamente pelo conceito ser amplo, e não específico dessa área do conhecimento, todo o acesso à educação e aos direitos sociais é parte da construção de uma vida com qualidade. Portanto, é uma Educação Física efetiva, que cumpre seus objetivos na escola e que pode promover o acesso ao direito à educação (na parcela dela que toca esse componente curricular). Sobre isso, falta a compreensão mais direta do que seria uma Educação Física efetiva, cumprindo seus objetivos na escola.

Em relação à ludicidade, o conceito aparece relacionado ao brincar e, dessa vez, o brincar é entendido como linguagem, diferentemente da compreensão apresentada anteriormente:

[...] o brincar, constituindo-se historicamente como linguagem própria do ser humano, deve ocupar um lugar de destaque no trabalho pedagógico, principalmente nas aulas de Educação Física: brincar de diferentes formas e em diferentes tempos e espaços; construir brinquedos; utilizar diferentes

objetos durante os jogos/brincadeiras, re-significando-os pela imaginação e criando múltiplas formas de discutir, criar ou alterar as regras dos esportes, dos jogos, das brincadeiras, das danças, da ginástica. Ao brincar, o estudante representa a realidade, utilizando símbolos e, dessa forma, vai-se apropriando e construindo significados, valores e conhecimentos sobre a cultura (Minas Gerais, 2019, p. 347).

O documento entende “A ludicidade como essência da vivência corporal” (p. 347) em uma compreensão do lúdico dotado de duas características básicas: prazer e exercício da liberdade. A vivência lúdica é entendida como princípio norteador das ações educativas, visando tornar o ensino “prazeroso e significativo”. Apesar de ser mencionada a importância disso em todas as disciplinas, fica nítido que há relevância maior do tema quando se trata da Educação Física. É possível constatar que o lúdico ainda não é apresentado, ou discutido, como conteúdo de ensino, mas como adjetivo da vivência proporcionada pela Educação Física.

Finalizando o trecho retirado do CBC, outros temas ganham destaque, são eles a vivência de direitos; a democracia e a cidadania; a ética e a estética. Trata-se de poucos parágrafos destinados a afirmar a relevância desses elementos na prática educativa.

Ao tratar, no subcapítulo “7.5 – O Componente Curricular nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental”, a Educação Física aparece como disciplina que vivencia as práticas corporais, sendo desejado que essa vivência ocorra imbuída de questões importantes a uma educação que “estimulem capacidades reflexivas, críticas e criativas, essenciais para a formação cidadã” [...] “pautada em valores e princípios lúdicos, solidários e inclusivos” (p. 350), “à serviço da construção de atitudes e valores que promovam o sentimento de pertencimento ao mundo físico, assim como o reconhecimento individual e a capacidade de atuação coletiva” (p. 349). Desse modo, a especificidade e os conteúdos de ensino da Educação Física não aparecem de maneira central. Em oposição, percebe-se a ideia de que esse componente curricular tem a função de promover práticas corporais bem adjetivadas no cotidiano escolar.

A preocupação com a discussão sobre gênero é trazida, uma única vez, pelo documento, em quatro linhas seguidas de um parágrafo genérico sobre prática pedagógica orientada à superação de desigualdades nas práticas corporais, visando que sejam a “favor da saúde, do lazer, da socialização, da convivência, do desempenho, da superação, das conquistas, etc.” (Minas Gerais, 2019, p. 350). Ressalta-se que a referência, utilizada pelo CRMG (Altmann *et al.*, 2018) no estudo citado, afirma que a prática pedagógica não é suficiente para lidar com as questões de gênero imersas nas práticas corporais. Sendo a desigualdade de gênero tão intrínseca à atual forma de organização social, seu combate deve incidir em outros campos para além da ação docente, a fim de garantir a equidade em outros espaços (Altmann *et al.*, 2018).

Ao tratar, no subcapítulo 7.5.1, acerca das Unidades Temáticas, ressalta-se que aquelas trabalhadas pelo CBC serão reafirmadas – Jogos e Brincadeiras, Esportes, Ginásticas, Danças – e que outras duas, trazidas pela BNCC, serão incorporadas ao CRMG, são elas: Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Ao apresentar as novas unidades, afirma-se que a habilidade criativa e inovadora terá de ser desenvolvida também pelos professores para o trabalho, principalmente, com essas duas “novas” unidades temáticas, assumindo a ausência de espaços e materiais. Em um currículo que, até então, demonstrou apontar para uma Educação Física com o objetivo de possibilitar vivências (em detrimento de um estudo profundo da cultura corporal), é coerente a preocupação resoluta com espaço e material. Porém, um estudo crítico e possível da cultura corporal não prioriza o espaço nem o material para seu desenvolvimento, compreendendo que tais elementos são muito desejados e significam um salto de qualidade no ensino.

O CRMG não trata as práticas corporais como objetos de estudo. Durante a descrição realizada, é mencionada a sua vivência na escola, de maneira que tal experiência traga as possibilidades de se trabalhar as habilidades do âmbito comportamental, como: “mediação de disputas e conflitos de forma ética, honrosa e pacífica” (Minas Gerais, 2019, p. 354), no caso das Lutas; “capacidade de autoria e criação” (Minas Gerais, 2019, p. 353), no caso das Danças; e, de maneira mais ousada, ao se trabalhar com as Práticas Corporais de Aventura:

[...] desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a nossa prosperidade enquanto espécie, entendendo-nos como um dos elementos constituintes e constitutivos do mundo, que impacta e é impactado por cada escolha, ação e relação estabelecida. Essa percepção ecológica e dinâmica pode e deve gerar respeito, reconhecimento, valor e reverência nas relações estabelecidas entre todos os seres vivos (Minas Gerais, 2019, p. 353).

A prática corporal, detalhada no CRMG, que mais se aproxima como apresentação de um objeto de estudo da Educação Física, é o Esporte, na afirmação sobre ser necessário ter “acesso aos conceitos estruturais e definidores dessa manifestação” e “ao mesmo tempo saber se posicionar criticamente, seja como participante, promotor ou expectador” (Minas Gerais, 2019, p. 352).

Para o trato pedagógico com o esporte, o CRMG utiliza da mesma concepção apresentada pela BNCC: a Teoria da Praxiologia Motriz¹², que pressupõe a lógica interna das práticas corporais como principal elemento didático-metodológico. Signorelli Miguel (2022) afirma que tal tratamento dado ao esporte, na escola, apresenta limites, já que “o esporte

¹² “De acordo com Martineli, Vasconcelos e Almeida (2018) tal classificação baseia-se na Teoria da Praxiologia Motriz ou Ciência da Ação Motriz, desenvolvida por Pierre Parlebas (pesquisador francês) a partir de sua influência principalmente em Saussure, linguista e filósofo, e Talcott Parsons, o qual baseia-se em Durkheim e Weber para o desenvolvimento de sua teoria dos sistemas sociais” (Signorelli Miguel, 2022).

sempre é apresentado seguindo a classificação pautada pela dinâmica interna das modalidades e nunca em sua totalidade como fenômeno social”. No entanto, vale ressaltar que é um avanço ao conferir algum currículo à Educação Física escolar, ou seja, não reduzindo esse componente curricular apenas à prática do conhecido “quarteto fantástico” (futebol/futsal, voleibol, handebol e basquetebol) (Signorelli Miguel, 2022).

Ainda sobre o trato com o esporte, também é possível perceber a ausência de sua consideração como direito social. Signorelli Miguel e Silvestre (2021) salientam a importância de uma educação que considere seus estudantes como sujeitos de direito. Nessa perspectiva, afirmam que a leitura do esporte como um direito social não está presente na BNCC. Da mesma forma, nota-se que o CRMG também não considera o esporte a partir dessa lógica.

A última seção destinada à Educação Física, no CRMG, é a do “Organizador Curricular”. Nela, há um grande quadro que apresenta a unidade temática, o objeto de conhecimento e as habilidades por ano de escolaridade¹³. As unidades temáticas seguem a mesma ordem e a mesma distribuição daquelas elencadas pela BNCC.

Apesar de serem apresentados os mesmos objetos de conhecimento da BNCC, algo a mais é trazido pelo CRMG. Isso acontece de duas maneiras, a primeira, acrescentando, entre parênteses, as modalidades esportivas quando se trata da classificação dos esportes, o que acontece, em todos os anos, quando o esporte é tratado. Exemplificando: “Esportes de marca (tais como atletismo, ciclismo, natação, entre outros). Esportes de precisão (tais como tiro com arco, golfe, bocha, entre outros)” (Minas Gerais, 2019, p. 358).

A segunda forma é o incremento de objetos de conhecimento, pertencentes às Unidades Temáticas já apresentadas. É o caso, por exemplo, quando se lê, acrescidos ao objeto do conhecimento “Jogos Eletrônicos”, na unidade temática Jogos e Brincadeiras do 6º ano, “Sedentarismo” e “Saúde e qualidade de vida”.

No Quadro 1, são apresentados os objetos de conhecimento adicionados pelo CRMG quando comparado à BNCC. Ressalta-se que não houve inserção de unidades temáticas pelo CRMG, por isso, todos os objetos do conhecimento são apresentados dentro daquelas já expostas e, sempre, lado a lado, de objetos do conhecimento também já apresentados pela BNCC.

¹³ Enquanto a BNCC, na seção responsável pela organização curricular por ano do Ensino Fundamental, propõe uma apresentação por ciclos, de tal maneira: 1º e 2º anos; 3º a 5º anos; 6º e 7º anos e 8º e 9º anos; o CRMG a faz ano a ano.

Quadro 1 – Conhecimentos da Educação Física: BNCC e CRMG¹⁴

	CRMG
Jogos eletrônicos	Jogos eletrônicos. Sedentarismo. Saúde e qualidade de vida. (6º ano)
Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico. Exercícios físicos. Atividades físicas. Saúde e qualidade de vida. (6º ano)
Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico. Exercícios físicos. Atividades físicas. Saúde e qualidade de vida. Noções básicas de fisiologia humana e fisiologia do exercício. (7º ano)
Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal	Ginástica de condicionamento físico. Ginástica de conscientização corporal. Saúde e qualidade de vida. Noções básicas de fisiologia humana e fisiologia do exercício. (8º ano)
Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal	Ginástica de condicionamento físico. Ginástica de conscientização corporal. Saúde e qualidade de vida. Noções básicas de fisiologia humana e fisiologia do exercício. (9º ano)

Fonte: os autores, baseados na BNCC (Brasil, 2018) e no CRMG (Minas Gerais, 2019).

Uma crítica contundente à BNCC é a ausência da unidade temática “Jogos e Brincadeiras” nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Neira (2018, p. 220), sobre isso, provoca: “Os estudantes do 8º e 9º anos não jogam nem brincam?”. No CRMG, esse é o único momento que a sigla MG¹⁵ faz parte da descrição de habilidade. Ou seja, a única habilidade criada pelo CRMG, para a Educação Física, é a “EF89EF22MGP9” que traz para o 9º ano a unidade temática “Jogos e Brincadeiras”.

¹⁴ Importante destacar que o detalhamento dos objetos de conhecimento, novidade do CRMG, já apresentados anteriormente no texto, não está exposto no quadro.

¹⁵ O documento explicita que as habilidades da BNCC são todas trazidas pelo CRMG, porém, havendo possibilidade de habilidades alteradas (com a utilização do X após o código), habilidades criadas (com o MG após o código cadastrado no MEC), habilidades desmembradas (com as letras A, B, C, ...) e habilidades com progressão (o código seguido de P1, P2, P3, ... de acordo com a graduação de complexidade). No CRMG da Educação Física, apenas uma habilidade foi criada e houve habilidades com progressão.

EF89EF22MGP9 - Compreender e analisar a importância dos jogos e das brincadeiras ao longo da vida dos sujeitos, identificando princípios, valores e atitudes éticos e estéticos presentes nos tempos e espaços de experimentação, vivência e fruição, fomentando sua realização (Minas Gerais, 2019, p. 614).

Como maneira de construir o CRMG a partir da adaptação da BNCC, as habilidades com progressão apareceram principalmente quando, na BNCC, a habilidade destinava-se ao ciclo I (1º e 2º anos) e, como o CRMG apresentou as habilidades ano a ano, uma progressão foi apresentada para cada ano do ciclo, indicando graus de complexidade. Assim, as novidades do CRMG em relação às habilidades da Educação Física, comparadas à BNCC, demonstram alguma crítica, quando a unidade temática “Jogos e Brincadeiras” é apresentada para o 9º ano, e aparenta buscar facilitar a organização em relação à forma, quando a opção é apresentá-las ano a ano, por outro lado abandonando a ideia de ciclo.

Considerações Finais

Este texto teve como objetivo a análise, por meio do método materialista histórico-dialético, do CRMG, especificamente no tocante à Educação Física. Da mesma forma, buscou analisar as similaridades com a BNCC, assim como a compreensão de como esse componente curricular tem sido proposto às escolas mineiras.

É a necessidade de compreensão do contexto histórico, político e social de construção do CRMG que nos leva à compreensão da consolidação das políticas educacionais calcada na esteira neoliberal do currículo a partir do modelo de competências. Tal fato, apesar de ser considerado pelo estado como inovação, já que assim organizava seu currículo desde 2008, não é novidade no lançamento do CRMG. Enquadra-se mais como continuidade e, ademais, como afirmação e reiteração do currículo nacionalmente imposto pela construção antidemocrática da BNCC em 2017.

Nota-se que o CRMG, ao mesmo tempo que se alinha com a BNCC, é resistente em provocar a reflexão de um novo currículo para suas escolas já que impõe a reprodução do CBC, tanto em relação aos conteúdos de ensino quanto à própria construção do texto.

Foi possível constatar, também, a ausência de definição ou conceituação da Educação Física como componente curricular. Da mesma maneira, acontece em relação aos seus objetivos na escola e, até, ao seu objeto de estudo. Dessa forma, a cultura corporal não é trabalhada com a profundidade necessária, enquanto uma série de adjetivações genéricas são atribuídas às práticas corporais requeridas pelo documento.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S. Política educacional e a base nacional comum curricular: o processo de formulação em questão. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 722–738, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.pdf>. Acesso em: 11 de junho de 2025.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; GARCIA, Emília Fernández; RICO, Elena Ramírez; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. *Revista Estudos Feministas*. vol.26, n.1, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/6XmG586RrD6shHNRkn6vQQh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 de junho de 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n144074>

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2011.

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. *Práxis Educacional*, v. 16, n. 43, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 11 de junho de 2025. DOI: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7024>.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais: modelos, metodologias e experiências de avaliação. *Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais*, p. 20, 2009. Disponível em: <http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/V6W3K9PDvT66jNs6Ne91.pdf>.

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

BRASIL. *Portaria nº 331 de 5 de abril de 2018*. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Ministério da Educação, MEC. Brasília, 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.005 de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Ministério da Educação, MEC, 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, MEC, 1996.

CATINI, Carolina de Roig. *Privatização da educação e gestão da barbárie*. [S.l.]: Edições Lado Esquerdo, 2018.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina et al. Resenha do livro a Prática educativa de Antoni Zabala. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 195–205, jan. 2002.

DOURADO, Luis Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *RBP AE*. v. 35, n. 02, mai/ago, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>.

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

GAMA, Carolina Nozella; PRATES, Ailton Cotrim. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem Crítico-Superadora. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino Jose (Orgs.). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 5ª ed. Autores Associados: Campinas, 2009.

GOMES, Christianne Luce. Verbete Lúdico – Concepções. In: GOMES, Christianne Luce. *Dicionário crítico do lazer*. Autêntica Editora, 2004.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2004.

MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Rev Bras de Ciênc Esporte*. 40 (3), 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/>. Acesso em: 11 de junho de 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. *Motrivivência*, [S. l.], v. 28, n. 48, p. 188–206, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em: 11 de junho de 2025. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p188>.

SAVIANI, Dermeval. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SENA, Dianne Cristina Souza de *et al.* A BNCC em discussão na formação continuada de professores de educação física: um relato de experiência – Natal/RN. *Motrivivência*. v. 28, n. 49, p. 227-241, dezembro, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n49p227/32969>. Acesso em: 11 de junho de 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n49p227>.

SIGNORELLI MIGUEL, Rebeca. *Esporte e escola no início do século XXI no Brasil: relações a partir das políticas públicas*. 2022. 1 recurso online (260 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SIGNORELLI MIGUEL, Rebeca; SILVESTRE, Bruno Modesto. Diálogos entre o direito à educação e ao esporte na política curricular BNCC. In: XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2021, Minas Gerais. *Anais...*, 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. *Revista Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 123–135, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965>. Acesso em: 11 de junho de 2025. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.965>.

GARCIA-REIS, Andreia Rezende; CALLIAN, Giovana Rabite. O estatuto do trabalho docente no currículo referência de Minas Gerais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, e260010, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rVkJGN4MWxh7tyQmNXd9HHzx/>. Acesso em: 11 de junho de 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260010>.

VARGAS, Cláudio Pellini; CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Os conteúdos básicos comuns da educação física escolar mineira: uma análise dos seus contextos de influência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24 e240056, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZyfsPpLr84SC8N9GbXfBqYS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 de junho de 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240056>.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163–171, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/109>. Acesso em: 11 de junho de 2025. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.109>.

Agradecimento:

Pesquisa realizada por meio do Edital PROPPG nº10/2022 do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).