

## **Educação Física na BNCC: muitas tensões, alguns avanços e perspectivas possíveis**

Renan Santos Furtado<sup>1</sup>

Carlos Nazareno Ferreira Borges<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA – Brasil

**RESUMO – Educação Física na BNCC: muitas tensões, alguns avanços e perspectivas possíveis<sup>1</sup>.** O presente estudo visa discutir a situação da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – versão 2017). A partir dos pressupostos críticos e transformadores apresentados para o campo da Educação Física brasileira nas últimas quatro décadas, pela via da pesquisa documental, analisamos o impacto desta reforma educacional na legitimidade da Educação Física na qualidade de componente curricular obrigatório da educação básica. Desse modo, apontamos os avanços, contribuições e possibilidades críticas a partir da BNCC – Educação Física, que em nosso entendimento, evidenciam a tensão entre certas conquistas político-pedagógicas e epistemológicas da área da Educação Física, expressas nas perspectivas culturalistas, com os objetivos restritos e racionalizantes do modelo de competências e habilidades apresentado no documento.

**Palavras-chave: Educação Física Escolar. BNCC. Práticas Corporais. Política Educacional.**

**ABSTRACT – Physical Education at BNCC: many tensions, some advances and possible prospects.** The present study aims to discuss the situation of Physical Education in the National Common Curricular Base (BNCC - 2017 version). Based on the critical and transformative assumptions presented for the field of Brazilian Physical Education in the last four decades, through documentary research, we analyze the impact of this educational reform on the legitimacy of Physical Education as a mandatory curricular component of basic education. In this way, we point out the advances, contributions and critical possibilities from BNCC-Physical Education, which in our understanding, highlight the tension between certain political-pedagogical and epistemological achievements in the area of Physical Education, expressed in culturalist perspectives, with restricted objectives and rationalizing the skills and abilities model presented in the document.

**Keywords: School Physical Education. BNCC. Bodily Practices. Educational Politics.**

## Introdução

O presente estudo visa discutir a situação da Educação Física na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC – versão 2017) (Brasil, 2017a), que se encontra já implementada, ao menos do ponto de vista dos currículos oficiais das redes e sistemas de ensino do Brasil. A partir dos pressupostos críticos e transformadores apresentados para o campo da Educação Física brasileira nas últimas quatro décadas desencadeados inicialmente pelo Movimento Renovador<sup>2</sup>, analisaremos o impacto desta reforma educacional para a legitimidade da Educação Física na qualidade de componente curricular obrigatório da educação básica. Mais ainda, buscaremos aproximar reflexões sobre as implicações desta política de currículo na educação do corpo no âmbito da escolarização, na qual a Educação Física é parte fundamental.

Desse modo, da mesma maneira que importa considerar o corpo para a construção de uma educação crítica do presente (Crisório, 2016; Vaz, 2018), cabe analisarmos, a partir do contemporâneo e com aporte em certos elementos históricos, a forma como a Educação Física escolar tem construído os seus discursos e práticas de legitimidade na escola brasileira e nas políticas educacionais. Isto é, tratar de concepção de Educação Física em uma determinada política educacional significa compreender a relação entre essa área de conhecimento e os agrupamentos político-econômicos que disputam a hegemonia da sociedade, sendo este um elemento que compõe a complexa legitimidade da Educação Física escolar (Furtado, 2022).

A respeito da BNCC, a intenção deste estudo é compreender como essa atual política, que se manifesta também em ordenamentos legais, concebe a disciplina de Educação Física. Ou seja, intencionamos analisar a concepção e o sentido de Educação Física presentes nessa recente política educacional, com vistas a refletirmos sobre as suas possíveis repercussões para a legitimidade desse componente curricular na escola. Sendo assim, para compor o nosso escopo de análise, faremos uso do documento oficial de 2017 da BNCC<sup>3</sup>, produzido para Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de um conjunto de dispositivos anteriores e complementares produzidos pelos órgãos do Estado, e de uma literatura especializada que nos ajuda a pensar sobre a concepção geral dessa política e a situação da Educação Física nela.

Por agora, trata-se de entender a política na sua dinâmica histórica, como uma prática social, dado que, o trabalho com documentos em política educacional deve considerá-los não apenas como diretrizes político-pedagógicas para a intervenção docente em determinada esfera educacional, mas sim como expressão de uma consciência histórica, produzida no fervor de disputas e tensões entre grupos sociais e projetos históricos antagônicos (Evangelista, 2012). Nessa perspectiva, para além da análise mais restrita dos textos oficiais dessa política, buscaremos compreender alguns aspectos da conjuntura histórica de sua produção.

Em virtude dessa concepção dialética de trabalho com documentos e pesquisa documental, optamos por apresentar os documentos de análise no decorrer da discussão sobre a situação da Educação Física na BNCC. Faremos desse modo em virtude de cada documento se conectar com uma conjuntura específica. Contudo, ressaltamos que trabalharemos com os ordenamentos legais centrais dessa política de currículo. Cabe ainda sinalizar, que não exploraremos todas as dimensões da BNCC neste estudo, e sim, elementos gerais de sua concepção de educação e a situação do componente curricular Educação Física no documento. Desse modo, podemos dizer que este estudo apresenta características teórico-documentais, uma vez que os documentos dão suporte para a análise e tomada de posição epistemológica e política dos autores deste trabalho a respeito da BNCC-Educação Física.

Como a BNCC já se encontra implementada no Brasil, optamos por não focar somente na crítica do documento em si, ainda que esse seja um ponto central desta pesquisa. Assim, buscaremos realizar uma análise reflexiva, capaz de apontar as tensões teórico-práticas, os avanços e as perspectivas dessa política de currículo, pensando o cotidiano das ações de escolarização no âmbito das práticas corporais.

Para dar conta do itinerário de pesquisa proposto, faremos uso de um quadro teórico que congrega um conjunto de autores dos campos da Educação Física e Educação, bem como algumas aproximações pontuais com formulações das perspectivas da crítica social e educacional de autores da tradição crítica. Mencionamos as colaborações de Betti (2018) e Neira (2018) na área da Educação Física e de Bernstein (2003), Tarlau e Moeller (2020), na discussão educacional como aportes teóricos importantes para a construção do quadro explicativo deste texto. Para o prosseguimento deste trabalho, no próximo tópico discutiremos alguns aspectos mais gerais sobre a produção social da BNCC e a concepção de formação presente no documento.

### **Considerações sobre a Base Nacional Comum Curricular**

É importante partirmos da compreensão de que a BNCC expressa um movimento global articulado para aumentar a influência dos setores empresariais da sociedade civil e dos grupos privatistas na educação brasileira (Hypolito, 2019). No entanto, por ora, ressaltamos que apesar das escolas fazerem parte desse movimento global de reformas neoliberais no campo da educação, que partem sempre de demandas externas, elas são produzidas por sujeitos, grupos, entidades e organizações que não somente os ligados à área da educação. Desse modo, cabe pensarmos a produção da BNCC como política educacional e seus efeitos na escola dentro da perspectiva da disputa de interesses, que, a partir dos seus condicionamentos, encontram também resistências e contestações, seja na produção de conhecimento, nos processos de formação de professores, ou no cotidiano da educação básica.

Se, na atual reforma do Ensino Médio, os elementos de desvalorização da Educação Física são mais diretos e expressos, como a redução de carga horária na formação geral básica dos estudantes, na BNCC, temos algumas nuances que atestam para um processo de maior reconhecimento do potencial formativo da disciplina e adesão da discussão crítica da área instaurada com o MREF, sendo esse um fator contraditório desta política de currículo que merece maior atenção. Vale destacar, que se trata de documentos com encargos diferentes, visto que a reforma do Ensino Médio foi efetivada na forma de lei, por isso, alterou elementos da LDB; e a BNCC se configura como um documento de caráter normativo da educação brasileira, que cumpre uma demanda apresentada na Constituição Federal de 1988 (Art. 210), na LDB de 1996 (Art. 26) e na meta sete do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014<sup>4</sup> (Tarlau; Moeller, 2020). Essa diferenciação é importante porque, como documento que se propõe a direcionar a construção de currículos, certamente a BNCC não tinha como não discutir a disciplina de Educação Física e outros componentes curriculares de modo mais aprofundado.

De acordo com Tarlau e Moeller (2020), o processo de construção da BNCC é complexo, perpassando por crises institucionais e disputas pela hegemonia por parte de diferentes grupos políticos. De todo modo, as pesquisadoras confirmam que as bases neoliberais tiveram maior poder de agenda em todo o processo de construção e implementação dessa política e, um dos sinais iniciais disso, é que, em julho de 2014, surgiu um primeiro esboço de padrões curriculares nacionais, o qual foi elaborado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, dirigida pela professora Beatriz Luce, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesse documento, não constavam definições de conteúdos para cada etapa de ensino, mas sim um conjunto de princípios e fundamentos teóricos que pudessem orientar a discussão curricular nas escolas.

Mas, o teor do documento mencionado acima foi desaprovado por setores privados, como a Fundação Lemann e o Movimento pela Base, que vieram a ser fundamentais na construção do *consenso* pela necessidade de implementação da BNCC. A justificativa apresentada para a desaprovação girou em torno do teor extremamente teórico e pouco prático do documento. Essa versão nunca veio a ser publicada e, após a eleição presidencial do mesmo ano, ocorreu uma mudança em vários níveis da equipe de governo da então presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores-PT (2011-2016), sendo o Ministério da Educação (MEC) um dos setores mais modificados, já que passou a ser coordenado por uma nova equipe essencialmente neoliberal e tecnocrática (Tarlau; Moeller, 2020).

Com a nova equipe e o novo secretário de Educação Básica, Manuel Palácios (professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora), o trabalho de construção de uma orientação curricular nacional começou do zero. Em 2015, foi formada uma ampla comissão para elaborar o documento inicial da BNCC. Compunham a comissão 29 equipes de trabalho, 116 professores especialis-

tas das universidades brasileiras, além de membros das secretarias estaduais e dirigentes municipais da área da Educação. O resultado do trabalho de uma equipe composta por sujeitos e grupos tão diversificados foi a divulgação da primeira versão da BNCC em setembro de 2015 (Tarlau; Moeller, 2020).

É importante mencionar que o estudo de Tarlau e Moeller (2020) constata o papel decisivo da fundação Lemann em todo o processo de construção da BNCC, no intuito de construir o que as autoras chamam de consenso pela filantropia, no sentido de um discurso de apelo e persuasão pela necessidade de elaboração de um currículo nacional. Ainda de acordo com as autoras, a fundação atuou estrategicamente na construção do consenso entre diferentes grupos políticos, localizados da direita aos setores progressistas, sendo capaz de influenciar nos rumos concretos da BNCC por via dos seguintes aspectos: recursos materiais (custeio de atividades e evento relacionais a base); produção de conhecimento (pesquisas, consultorias e redação do texto da base); poder da mídia (diálogo com os diferentes setores da mídia e divulgação de reportagens mostrando a relevância de aprovação da BNCC) e; redes formais e informais (construção de vínculos com políticos e intelectuais de todos os campos ideológicos que estavam apoiando a base e as ações da fundação).

Sobre a primeira versão do documento, no mesmo período em que ocorriam críticas dos setores conservadores – os quais acreditavam que o texto apresentava muitos acenos para discussões progressistas sobre diversidade (gênero, etnia, sexualidade e religião) e justiça social<sup>5</sup>, – e da esquerda – que denunciava as intenções neoliberais do documento, em virtude da busca pela padronização do currículo –, o MEC abriu um canal virtual para críticas e comentários sobre o texto da base, o qual recebeu cerca de 12 milhões de contribuições das mais diversas ordens (Tarlau; Moeller, 2020). A tentativa era de tornar o processo democrático, embora se considere que poucas mudanças estruturais foram efetivadas a partir das contribuições externas à comissão de elaboração da BNCC.

Desse modo, em um cenário político ultraconservador, a segunda versão da BNCC foi publicada em maio de 2016, ainda na gestão de Dilma Rousseff, preservando a ideia de discussões sobre diversidade e justiça social. Contudo, o golpe de Estado<sup>6</sup> foi consumado em 31 de agosto de 2016, afetando sobremaneira todo um conjunto de discussões que vinham sendo travadas na construção da BNCC (Tarlau; Moeller, 2020).

Na gestão de Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), o processo de participação da sociedade civil na construção da BNCC foi menor, e também a equipe de especialistas foi reduzida. Assim, em dezembro de 2017, foi publicada a versão final da base, com um texto claramente pragmático, baseado na concepção de competências e habilidades, expressões que, até então, estavam ausentes das duas versões anteriores, que falavam em objetivos de aprendizagem. Além disso, a versão final buscou estabelecer os obje-

tos de conhecimento de cada componente curricular para todos os anos do Ensino Fundamental, diferentemente da proposta das versões anteriores, que ainda preservava a ideia de que as definições mais específicas sobre conteúdos deveriam ser de responsabilidade das escolas e suas respectivas redes de ensino.

Neira, Júnior e Almeida (2016) afirmam que nas duas primeiras versões, a BNCC era um ponto de partida para a discussão e elaboração curricular nas escolas, que contemplava uma série de discussões progressistas, como as ideias de democracia, justiça social, diversidade e inclusão. Porém, com a mudança de governo e o avanço da onda conservadora na sociedade brasileira e no mundo, podemos dizer que a versão final da BNCC, na verdade, apresenta-se como um retrocesso, do ponto de vista dos anseios de uma educação para a diversidade e transformação social.

Homologada em 20 de dezembro de 2017, pelo MEC, sob o parecer do CNE nº 15/2017, a BNCC pode ser definida como um documento de caráter normativo que visa, a partir da definição de um conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, orientar a construção e reconstrução de currículos nas diferentes redes e sistemas de educação do Brasil (Brasil, 2017a). Na mesma direção da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017<sup>7</sup>, a BNCC reitera a perspectiva da formação humana integral e ratifica o seu compromisso com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. É com base nesses argumentos e concepção de sociedade que a BNCC utiliza a afirmação de que a garantia de aprendizagens essenciais para todos os estudantes é um ponto fundamental para a construção de uma sociedade democrática baseada na ideia de justiça social (Brasil, 2017a).

Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)<sup>8</sup>, que não tinham a alcunha de documento normativo com descrição de aprendizagens essenciais para todos os anos da educação básica, a BNCC, além de referência nacional para a elaboração dos currículos das escolas públicas e privadas brasileiras, também visa direcionar o alinhamento de outras políticas e ações no âmbito nacional, “[...] referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2017a, p. 6)<sup>9</sup>. No sentido do próprio texto da BNCC, pretende-se superar a fragmentação das políticas educacionais no Brasil. Assim, o documento compreende que, concomitantemente ao desafio de garantir acesso e permanência dos estudantes na escola, é fundamental que os sistemas e redes de ensino “[...] garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (Brasil, 2017a, p. 6).

Como propósito da garantia das aprendizagens essenciais, a BNCC sinaliza que elas devem servir para o desenvolvimento de dez competências gerais nos estudantes, que seriam, no campo pedagógi-

co, a materialização dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento<sup>10</sup>. No campo intelectual, essa questão do ensino baseado no desenvolvimento de competências tem sido propagada no sentido de aproximar a educação de elementos práticos da vida. Quer dizer, o que se aprende na escola não pode ser dissociado da experiência cotidiana nem tão abstrato ao ponto de não poder ser utilizado em contexto prático.

Nesse sentido, Perrenoud (1999) pensa a competência como a capacidade de agir de modo eficaz em uma determinada situação, apoiado em conhecimentos, porém, sem se limitar a eles. Assim, dada a complexidade de diversas situações, atrelada aos conhecimentos (que na escola chamamos de conteúdos/objetos de conhecimento), é preciso mobilizar recursos cognitivos complementares, dentre os quais, estão os próprios conhecimentos. Na visão de Perrenoud, conhecimento e competências são complementares e, do ponto de vista da educação escolar, necessitam ser ensinados como experiência prática. Em uma perspectiva similar ao do educador suíço:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 6).

De um ponto de vista geral, o problema não estaria em querer formar sujeitos competentes na educação escolar ou que os professores fossem competentes tecnicamente para ensinar. O problema estaria no desdobramento de questões a respeito das pretensas competências. Por exemplo, em Freire (2016), encontramos um amplo diálogo sobre a dimensão política e sua imbricação com a competência técnico-científica na prática educativa progressista. Do mesmo modo, poderíamos pensar que a educação emancipadora também pretende formar sujeitos competentes. Contudo, mencionamos a questão central de Adorno (2020), ou seja, educação/formação para que? Nos termos do nosso debate, formar competências para qual mundo? Para qual tipo de intervenção no mundo?

No sentido da BNCC, competência, entendida como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, deve ser utilizada para a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, mas tais demandas se circunscrevem exclusivamente no âmbito de uma cidadania passiva e do mercado de trabalho. Certamente, em tempos de avanço de uma racionalidade neoliberal que precariza sobremaneira as relações de trabalho (Laval, 2019) é que se fortalece a crítica a respeito das pedagogias das competências e seu atrelamento e pano de fundo teórico para projetos tecnicistas e neotecnicistas de educação (Saviani, 2008).

Em Bernstein (2003), existe uma ampliação da discussão sobre modelos de competências que operam na realidade social e na educação. De acordo com o autor, para além da ideia mais comum de competência como algo operacional que se efetiva na mobilização de ha-

bilidades cognitivas, seria possível pensarmos sobre a existência de competências amplas que relacionam as ações humanas aos seus contextos políticos e culturais. Nessa perspectiva, o autor argumenta sobre três modelos de competência, que são: a liberal/progressista, a populista e a radical. Sobre o último modelo, Bernstein (2003, p. 89) sugere que “[...] a prática e os contextos pedagógicos criados por esse modo pressupõem um potencial emancipatório comum a todos os membros do grupo”.

Retornando à BNCC, nossa síntese provisória é que o projeto de formação de sujeitos competentes expresso no documento diz respeito à formação de competências para as relações de trabalho hoje estabelecidas pela racionalidade neoliberal, no sentido de uma educação para a adaptação ao mundo, como propõe Durkheim (2014). Para isso, os conhecimentos mobilizados para uma formação neoliberal, que se comparam à semiformação cultural (Adorno, 1996a; 1996b; 2020) e ao treinamento (Freire, 1996; 2019), não devem ser aqueles capazes de formar competências críticas e reflexivas sobre o mundo e as relações sociais desiguais (Bernstein, 2003). Isso porque, no pensamento adorniano, a semiformação é a formação deteriorada, que mantém o *status quo* de dominação e conduz à barbárie social, o que é amplamente corroborado no pensamento freiriano ao denunciar que o treinamento técnico operado pela classe dominante nos processos formativos visa o desenvolvimento do capital, garantindo o *status quo* da dominação. Partindo dessa compreensão, analisaremos no tópico seguinte especificamente a situação e a concepção de Educação Física expressa na BNCC.

### **Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: tensões, avanços e perspectivas possíveis**

No que diz respeito à Educação Física na BNCC, um primeiro aspecto interessante para pensarmos se refere aos limites e possibilidades do modelo de competências e habilidades – que prima por processos cognitivos e quantificáveis de aprendizagem – ser transposto para um componente curricular que se caracteriza pela expressão corporal e a impossibilidade de se prever certas condutas e expressões que ocorrem no corpo. No sentido de Betti (2018, p. 168), esse já seria um motivo que aponta para a incompatibilidade da Educação Física com essa proposta de currículo nacional, uma vez que “[...] é crucial então considerar que habilidades cognitivas objetivas, mensuráveis e observáveis não dão conta das singularidades da Educação Física (e provavelmente das Artes)”.

Aliás, é preciso, de início, ressaltar que a presença da Educação Física na área de linguagens na BNCC deve ser compreendida como um elemento positivo do documento, que de certa forma acompanha as discussões críticas do campo empreendidas nas últimas quatro décadas (Betti, 2018). Pois, em termos pedagógicos, o campo da Educação Física tematiza um conjunto de conhecimentos que se expressam por via da linguagem corporal, adentrando em um nível de comunica-

ção e expressão que em muitos casos se tornam indizíveis pelas vias dos conceitos e das próprias palavras (Bracht, 2023).

Neira (2018) alerta para o fato de as habilidades da Educação Física serem dominadas pela racionalidade técnica presente na BNCC. Assim, as habilidades da área acabam privilegiando processos cognitivos (explicar, planejar, identificar, descrever, discutir, colaborar na proposição, diferenciar e formular), enquanto apenas os verbos *experimentar* e *fruir* apontam para processos não apenas cognitivos.

Vale destacar que, no campo da Educação Física, existem propostas pedagógicas que falam em competências do ponto de vista de uma educação para a emancipação. Nesse sentido, mencionamos o trabalho de Kunz (1994), que trata das competências objetiva, social e comunicativa no ensino do esporte e demais temas da Educação Física. Sendo assim, para além do mero treinamento de habilidades e afazeres funcionais ao mercado de trabalho, como sugerem a política educacional ora discutida, a competência objetiva, na visão de Kunz (1994), atrelar-se-ia aos conhecimentos técnicos e operacionais que tornariam possível o agir individual e coletivo consciente no âmbito do esporte e demais práticas corporais em todas as dimensões da vida. Ainda segundo o mesmo autor, a competência social se relaciona com os conhecimentos socioculturais necessários para a ampliação da reflexão e melhor ação dos sujeitos no seu contexto de vida. Já a competência comunicativa aparece como fundamental no processo de uma educação para a emancipação, tendo em vista que saber se comunicar por meio de diferentes linguagens e compreender a comunicação dos outros são atributos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Ou seja, se considerarmos argumentos como os trazidos pelo autor supramencionado, falar em desenvolvimento de competências na Educação Física se torna incongruente e problemático quando o referencial teórico utilizado restringe as possibilidades formativas da área. Portanto, esse é apenas um elemento que entendemos como controverso no documento normativo nacional, quer dizer, a Educação Física, na BNCC, acaba adentrando no circuito das pedagogias cognitivistas na definição das suas competências e habilidades. Talvez, essa tentativa esteja de acordo com o conceito de Educação Física expresso no documento, que apesar de fazer uso de termos e expressões que apontam para a influência da abordagem culturalista da Educação Física (Betti, 2018)<sup>11</sup>, trabalha com uma perspectiva mais estática sobre as produções da cultura corporal de movimento. Vejamos o conceito:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2017a, p. 209).

Primeiramente, reforçamos a dimensão positiva da BNCC ao pensar a Educação Física e as práticas corporais dentro da dinâmica da cultura. Certamente isso é um avanço e, de certo modo, contrasta com os objetivos racionalizadores e mensuráveis da abordagem de competências adotada pelo próprio documento. É possível dizer que, bem como nos PCNs, percebemos o legado do MREF na delimitação do objeto de estudo da Educação Física nessa política nacional de currículo. Vale dizer, que dentro das amplas disputas epistemológicas e políticas presentes historicamente na área da Educação Física, expressas sobretudo na definição do seu objeto de estudo, a presença do conceito de práticas corporais, ligado aos referenciais das humanidades certamente colabora com a consolidação de uma perspectiva de Educação Física que tematiza um campo de conhecimento que não se restringe à dimensão orgânica do corpo dos sujeitos.

Sendo assim, consideramos que esse avanço do ponto de vista da definição do objeto de conhecimento da Educação Física porta-se também como uma alternativa possível para a construção de práticas pedagógicas baseadas na ideia do se movimentar como expressão da cultura e não apenas como resultado da ação mecânica do corpo. Ou seja, em virtude dos contornos neoliberais e de certo modo racionalizadores da BNCC, no campo da Educação Física, não seria de se estranhar se a proposta de orientação curricular apresentada fosse baseada hegemonicamente nas perspectivas da aptidão física, esporte de alto rendimento e treinamento. Sem abandonarmos a lente da crítica, não podemos deixar de reconhecer que a incorporação dos termos cultura corporal de movimento e práticas corporais pela BNCC é mais condizente com o discurso crítico contemporâneo da área. Trata-se então, de um ponto positivo.

Outro aspecto que corrobora com o entendimento da ampliação do horizonte teórico do campo de conhecimento da Educação Física presente na BNCC refere-se à incorporação das práticas corporais de aventura como uma unidade temática da disciplina de Educação Física que expressa um conjunto de objetos de conhecimento que vem sendo tratados no campo acadêmico da área na contemporaneidade (França et al., 2023).

Esse movimento de incorporação de propostas críticas por parte de documentos curriculares pode sinalizar para diferentes vias de análise (que não necessariamente se excluem). Uma delas é que, de fato, o movimento crítico da Educação Física brasileira conseguiu se projetar ao ponto de ganhar espaço em formulações curriculares de circulação nacional, ainda que dentro do escopo do neoliberalismo. Outra leitura possível é que, para os agentes do neoliberalismo educacional, essa contradição é aceitável, podendo até funcionar como uma espécie de mediação entre suas reais intenções e uma forma de concessão de certos avanços teóricos reconhecidos pelos setores progressistas. Em nosso entendimento, a contradição existe, bem como a tensão entre a lógica neoliberal dessas políticas com alguns discursos e dizeres críticos presentes no interior dos documentos<sup>12</sup>. De todo modo, ratificamos que consideramos fundamental a presença do termo

práticas corporais na definição do objeto da Educação Física em um documento de orientação curricular de circulação nacional.

Sendo assim, como a concepção e as finalidades da Educação Física se encontram dentro de um documento produzido nos moldes da racionalidade neoliberal, algumas tensões se tornam mais evidentes. Uma delas se refere ao fato de o conceito de Educação Física apresentado acima afirmar que o componente curricular trabalha com práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social já produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. A propósito, cabe dizer que a BNCC reforça esse entendimento na descrição dos objetos de conhecimento da Educação Física, que se encontram prontos e acabados para serem socializados com os estudantes na forma de esportes de invasão, jogos eletrônicos, práticas corporais de aventura urbanas e na natureza, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo etc. (Brasil, 2017a).

Ora, na perspectiva que vimos mostrando, como fica o protagonismo dos sujeitos que continuam produzindo e ressignificando as práticas corporais diariamente? Como daremos conta da mediação entre os aspectos históricos e da contemporaneidade do conhecimento das práticas corporais nos termos do Soares et al. (1992)? Corroboramos Bracht (2014), para quem as práticas corporais que integram a cultura corporal de movimento são, na verdade, textos com significações produzidas historicamente, mas que também se diversificam a todo o momento, devido à ininterrupta intervenção humana no plano da cultura. Nesse ponto, será preciso transgredir a concepção de práticas corporais do documento, tratando-as de modo dinâmico e nunca como produtos sociais acabados. Desse ponto de vista, abre-se um caminho interessante para os professores atuarem como intelectuais reflexivos de políticas educacionais, uma vez que a reinterpretação de conceitos e dispositivos normativos é uma característica central identificada na ação de professores que atuam na condição de intelectuais transformadores (Giroux, 1997).

Contudo, do mesmo modo que frisamos a importância histórica da noção de práticas corporais ser concebida como o objeto de estudo da Educação Física, não podemos deixar de citar a relevância dos objetos de conhecimento mais específicos como as danças; os jogos e brincadeiras; os esportes; as ginásticas; as lutas e as práticas corporais de aventura serem reconhecidas como manifestações socioculturais que necessitam de trato pedagógico ao longo da escolarização básica dos estudantes.

Ainda no âmbito da concepção de Educação Física expressa na BNCC, em outro momento, na tentativa de se diferenciar da lógica cognitivista que tradicionalmente domina a escola moderna, o documento sinaliza para a especificidade do tipo de experiência que a Educação Física e as práticas corporais podem proporcionar. Segundo se lê, “[...] esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comu-

mente, orienta as práticas pedagógicas na escola” (Brasil, 2017a, p. 209).

É importante frisar que, do ponto de vista da afirmação da especificidade da Educação Física, é fundamental afirmar a ludicidade e as dimensões estética, emotiva e agonista das práticas corporais. Contudo, tal aspecto é divergente com o enquadramento da disciplina no modelo de competências e habilidades adotado pela BNCC, que, como mostramos anteriormente, prima por termos e expressões que indicam a primazia da cognição em detrimento da experiência corporal. Além disso, devemos ter cuidado em pensar a Educação Física como algo que é somente vivência. Como destaca Betti (2018), os termos vivência e experiência, quando presentes na BNCC, estão desatrelados da aprendizagem. Ou seja, vivencia-se e se experimenta uma determinada prática corporal, mas não se indica qual aprendizagem ocorrerá nessa relação.

Vejamos como exemplo a competência 10<sup>13</sup> da Educação Física na BNCC, a qual determina que os estudantes precisam “[...] experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo” (Brasil, 2017a, p. 219). No mesmo sentido das habilidades, a competência 8, que fala em usufruir, assim como a competência 10 são as únicas que remetem a processos de experiência corporal, mas, mesmo assim, sem grandes relações com práticas de aprendizagem pelo corpo. Todas as demais competências da Educação Física listadas na BNCC usam termos como: compreender, planejar e empregar estratégias, refletir, identificar, interpretar e reconhecer.

Que fique claro: não estamos de modo algum defendendo a ausência da reflexão e análise sobre os sentidos e significados das práticas corporais. Contudo, do ponto de vista da discussão de formação e experiência formativa como objetivos da educação crítica (Adorno, 1996a; 1996b; 2020), e de corpo consciente como forma de ser e estar no mundo (Freire, 2016; 2017; 2019)<sup>14</sup>, acreditamos que não somente a Educação Física, mas todos os campos de conhecimento que compõem o currículo escolar podem pensar formas de tratar os seus conteúdos reconhecendo a dimensão corporal e prática de todo e qualquer conceito. Nesse sentido, a experiência formativa que defendemos para a Educação Física envolve, ao mesmo tempo, a vivência e a reflexão, dado que não existe uma parte de nós programada para o fazer e outra somente para pensar sobre esse fazer.

Outro destaque que fazemos à concepção e finalidade da Educação Física na BNCC se refere à vinculação do ensino das práticas corporais com as esferas do lazer e saúde. Sobre isso, vê-se que o documento define as práticas corporais como produção humana caracterizadas pela presença do movimento corporal como elemento essencial, que possuem uma organização interna delimitadora das lógicas específicas de cada manifestação e que se constituem como produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado

com o corpo e a saúde. Não por menos, a respeito desse último aspecto, o documento aponta que “[...] essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental” (Brasil, 2017a, p. 209).

Com o visível atrelamento da Educação Física com as práticas corporais vinculadas somente ao lazer e à saúde, poderíamos nos perguntar se seria negada aos estudantes a experiência com o campo das práticas corporais nas dimensões do trabalho, alto rendimento, tradição e religião. Como faríamos, então, com o objeto de conhecimento esporte, já que a própria BNCC reconhece que essa prática corporal remete a padrões de institucionalização e competição regulamentada? É possível falar em formação integral, como defende o documento, restringindo a experiência formativa dos estudantes dentro do universo das práticas corporais?

Estaria a BNCC preocupada em vincular o conhecimento das práticas corporais somente com os campos de maior consumo delas, ou seja, lazer/entretenimento e o cuidado com o corpo e saúde? Essa questão é fundamental, pois constantemente o documento frisa que os estudantes devem ser integrados ao universo da cultura corporal de movimento e ser protagonistas em ações de lazer e promoção de saúde. Todavia, de qual estudante e padrão de lazer a BNCC está tratando?

Nesse ponto, será necessário inverter a lógica da discussão sobre lazer e saúde presente na BNCC, alargando o debate sobre essas temáticas tão relevantes e conectadas ao universo das práticas corporais. Então, acreditamos que temos espaço para nossas interpretações e práticas a partir da BNCC. Aqui reside outra tensão do documento, que pode ser interpretada como uma possibilidade para os educadores progressistas, quer dizer: pensar no desenvolvimento de práticas educativas que, ao relacionarem o universo das práticas corporais com as dimensões do lazer e saúde, optem por perspectivas que rompam com o circuito do neoliberalismo e da indústria cultural que visam relacionar lazer e saúde somente ao consumo e entretenimento.

Na continuidade de nossa reflexão quanto a esse ponto do debate, mencionamos o estudo de Martins e Nogueira (2021), que visou materializar uma pedagogia do corpo consciente na Educação Física escolar a partir da proposição de unidades temáticas para as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com os autores, o corpo consciente pode ser tematizado como objeto de conhecimento nas aulas de Educação Física, imbricando-se com o universo das práticas corporais, saúde e lazer. Na proposta apresentada, que foi também materializada em aulas remotas no Ensino Médio no ano de 2021, a partir de uma aproximação com a organização do conhecimento das práticas corporais na BNCC (Brasil, 2017a), propõe-se que o corpo consciente seja tematizado por via de dois grandes eixos, a dizer: organização interna do corpo consciente (questões de cuidado com o corpo, anatomia, diversidade, imagem corporal, distúrbios e

capacidades físicas) e dimensão social do corpo consciente (questões de mídia, redes sociais, corpo e realidade local e mundial, corpo consciente de matrizes africanas e indígenas).

Prosseguindo a discussão, quando a BNCC lista as dimensões do conhecimento das práticas corporais a serem consideradas na escola, a saber: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (Brasil, 2017a), em nenhum momento se indica que o estudante deve ser formado para reivindicar o acesso às práticas corporais como direito, ou que precisam problematizar as contradições e desigualdades sociais e econômicas presentes neste universo. Assim, o objetivo é integrar o estudante acriticamente a este universo, formá-lo para o consumo, uso e apropriação das práticas corporais mercadorizadas e difundidas pela indústria cultural.

A nosso ver, é justamente nessa vinculação acrítica da Educação Física com os campos do lazer e saúde, bem como na adesão ao modelo de competências e habilidades funcionais, que a BNCC entra em contradição com o legado das produções teóricas críticas do MREF e da abordagem culturalista da Educação Física. Contudo, como todo projeto curricular, certamente a crítica produzida no cotidiano das escolas pelos professores de Educação Física pode ser ainda mais densa (Neira, 2018), ou mesmo muitos dos preceitos e ideários da BNCC podem ser desconsiderados em detrimento de uma intervenção meramente instrumental e pragmática com os objetos de conhecimento apresentados (Betti, 2018).

Na lógica da ampliação e transgressão dos sentidos do documento oficial, o estudo de Bagnara e Fensterseifer (2019) destaca as contribuições da BNCC do ponto de vista do reconhecimento curricular e organização do conhecimento das práticas corporais na escola. Porém, tanto na discussão conceitual quanto na discussão propositiva do trabalho, os autores sinalizaram a necessidade da imbricação entre teoria e prática nas aulas de Educação Física. Assim, os autores apontam que na condição de disciplina educativa da escola, a Educação Física deve tematizar os chamados conhecimentos corporais e conceituais. Sobre os saberes corporais, eles podem ser tratados tanto na lógica do *saber para praticar*, como na perspectiva do *praticar para conhecer*. A respeito dos conhecimentos conceituais, eles devem ser compreendidos como técnicos e críticos.

Para ratificar o debate, podemos dizer que, em termos gerais, é inegável que a BNCC representa um avanço contundente do campo neoliberal-empresarial com uma rapidez nunca antes presenciada na educação brasileira. Como observamos, na BNCC, seu caráter regulatório, ou seja, praticamente obrigatório para todas as redes e sistemas de ensino, demonstra um teor diferente daquele trazido pelos PCNs no final dos anos 1990. Nesse sentido, temos de considerar que essa política ousou em incidir na estrutura da educação brasileira, restringindo, porém não impossibilitando, o campo de ação crítica e transformadora dos sujeitos da educação.

Do ponto de vista da análise da BNCC, é possível inferir que a Educação Física, pensada como componente curricular obrigatório e impreterível na formação de crianças, jovens, adultos e idosos da educação básica, ainda é um projeto em construção. Isso porque ela oscila e carece de maior segurança no campo legislativo, uma vez que essa disciplina ainda convive com a falta de reconhecimento no campo de elaboração das políticas educacionais. Cabe lembrar que a Medida Provisória (MP) nº 746 de 22 de setembro de 2016<sup>15</sup> retirava a Educação Física da grade curricular do Ensino Médio, e a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) coloca o campo das práticas corporais, das artes e ciências humanas no patamar de estudos e práticas, e não de conhecimentos a serem ensinados nos três anos do Ensino Médio, como faz com a Língua Portuguesa e a Matemática.

Soma-se a isso o fato de que na BNCC, os objetivos e finalidades da Educação Física são praticamente aqueles produzidos pela racionalidade neoliberal e o campo empresarial da educação. Não à toa, como evidenciamos, a Educação Física se conecta diretamente com o projeto de formação para o consumo das práticas corporais nas dimensões do lazer e saúde na BNCC.

Ademais, cabe destacar que, em termos de efeitos na estrutura e na prática pedagógica desenvolvida nas escolas, no caso da BNCC, como política de currículo, seus códigos, termos e linguagens estão passando e ainda vão passar por diferentes traduções no campo das elaborações curriculares e das práticas desenvolvidas nas escolas federais, estaduais e municipais assim como nas redes e escolas de ensino privado. Por isso, os seus reais efeitos na cultura escolar se colocam como um campo fértil a ser estudado.

## **Considerações finais**

Com base nos apontamentos realizados neste estudo, afirmamos que políticas educacionais como a BNCC, no clima do neoliberalismo, apresentam-se como um conjunto de mecanismos de semi-formação e restrição da experiência formativa no âmbito dos ordenamentos legais que direcionam a intervenção profissional em Educação Física na contemporaneidade.

Cabe dizer que, buscamos analisar um ordenamento legal que condiciona a intervenção profissional em Educação Física escolar. Assim, partimos de expressões contemporâneas da Educação Física como a sua concepção na BNCC, com inserções na discussão sobre o corpo. Como principais resultados desta pesquisa, sinalizamos que:

1) No atual contexto de racionalidade neoliberal, a Educação Física passa a ser influenciada por essa tendência no âmbito das políticas educacionais. Podemos dizer, então, que o aspecto da legitimidade do campo político-econômico conservador na contemporaneidade atribui ao componente curricular Educação Física múltiplos sentidos que, de um modo geral, orientam o componente para a formação, consumo e entretenimento e, por vezes, para a sua própria negação enquanto campo de conhecimento que interessa à escola.

2) Na BNCC, devido ao modelo de competências e habilidades escolhido por esse documento normativo da educação brasileira, a Educação Física e as Artes entram em tensão com essa política de currículo. Apesar de o documento apresentar certos avanços e incorporações do MREF, já conquistados desde os PCNs de 1997, a lógica de competências e habilidades extremamente funcional para o setor produtivo esvazia de sentido o universo das práticas corporais, que tende a ficar cada vez mais reduzido a práticas que possam ser mensuráveis em termos de aprendizagens. Além disso, no clima do neoliberalismo e da semiformação, o documento orienta o ensino das práticas corporais para as esferas do lazer/entretenimento e saúde/cuidado com o corpo.

3) Não podemos deixar de reconhecer os avanços pontuais (embora não menos importantes) da BNCC para a área da Educação Física escolar, que dizem respeito à consolidação da perspectiva socio-cultural na organização e definição dos objetos de conhecimento da disciplina a partir da sua compreensão enquanto uma forma específica de linguagem.

Contudo, neste estudo buscamos também apontar os avanços, contribuições e possibilidades a partir da BNCC-Educação Física que, em nosso entendimento, expressa a tensão entre certas conquistas político-pedagógicas do MREF, com os objetivos restritos e instrumentais do modelo de competências e habilidades apresentado no documento. É considerando essa tensão, que propomos a possibilidade de uma leitura crítica e transgressora da BNCC, no sentido da ampla formação e compreensão do universo das práticas corporais como um campo dinâmico e em disputa.

Recebido em 29 de junho de 2023  
Aprovado em 15 de janeiro de 2024

## Notas

<sup>1</sup> Este trabalho é fruto da tese de Doutorado intitulada *Educação Física escolar, conhecimento e legitimidade: investigação a partir de ordenamentos legais* (Furtado, 2022). Nesta publicação, apresentamos uma versão revisada e ampliada de um dos tópicos da referida tese, que contou com a colaboração do outro autor deste estudo.

<sup>2</sup> Por Movimento Renovador da Educação Física (MREF), compreende-se o período entre as décadas de 1980 e 1990, no qual emergiu uma produção de conhecimento e movimentos político-pedagógicos contestadores às tradições médica, militar e esportiva que formam a base da Educação Física na modernidade. Uma pauta fundamental e de consenso entre todos os sujeitos envolvidos no movimento diz respeito à luta pela consideração legal da Educação Física como componente curricular obrigatório da escola (Machado; Bracht, 2016).

<sup>3</sup> Informamos ao leitor que, neste momento, trabalharemos com o texto da BNCC de dezembro de 2017, que apresenta as aprendizagens essenciais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essa opção decorre devido a maior discussão teórica sobre a Educação Física nessa versão do que no documento de 2018, que trata do Ensino Médio. Cabe dizer que a respeito do Ensino Médio, a lógica da BNCC na sua versão final complementa e corporifica os apontamentos da lei nº 13.415, que esta-

belece as bases para o currículo de quatro áreas de conhecimento e itinerários formativos (Silva, 2018).

- <sup>4</sup> Na estratégia 7.1 do PNE, consta que, para fomentar e garantir a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades de ensino da educação brasileira, dentre vários aspectos, é preciso “[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (Brasil, 2014).
- <sup>5</sup> Nesse exato momento histórico, as pautas conservadoras avançavam na sociedade brasileira, sendo o Movimento Escola Sem Partido uma expressão desse fenômeno na área da educação. No estudo de Della Fonte e Lemos (2020), o leitor poderá encontrar uma sofisticada análise orientada pelos conceitos de política, tradição, autoridade, responsabilidade e espaço público e privado de Hannah Arendt, sobre a conexão entre o ideário conservador de pretensão de destruição da dimensão pública da educação brasileira presente no Movimento Escola sem Partido e a última versão da BNCC.
- <sup>6</sup> Após um processo iniciado em 02 de dezembro de 2015, por meio da aceitação de denúncia por crime de responsabilidade, foi efetivado em 31 de agosto de 2016 o Impeachment da então presidenta Dilma Rousseff. O processo foi desenvolvido nos trâmites previstos constitucionalmente, no entanto, em razão dos fatores motivadores para tal, há diversas publicações que atestam a característica de golpe de Estado, entre as quais destacamos a pesquisa de Alves (2020) e os diversos estudos reunidos na obra organizada por Falcão, Arguelhes e Pereira (2017).
- <sup>7</sup> Trata-se da Lei que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 12 de maio de 2023.
- <sup>8</sup> Segundo Galian (2014, p. 651), Os PCN’s se constituem como documentos normativos elaborados “[...] na segunda metade da década de 1990, constituem uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional, pela definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica, o que tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil”.
- <sup>9</sup> Furtado e Costa (2020), a partir de um estudo de campo em um curso de formação inicial de professores de Educação Física do estado Pará, constataram que os docentes da instituição reconhecem a maior pretensão de ingerência da BNCC nos cursos de formação inicial. Contudo, os professores entrevistados sinalizaram que, do ponto de vista teórico, a BNCC se encontra aquém do acúmulo epistemológico e pedagógico construído nas últimas décadas na área da Educação Física, por isso, não deve ser a única referência para os cursos de formação de professores.
- <sup>10</sup> Registramos que o debate sobre o ensino baseado no modelo de competências e habilidades no Brasil, em um documento de proporção nacional direcionado para a educação básica, apareceu pela primeira vez de modo mais estruturado nos PCNs do Ensino Médio, publicado no ano de 2000.
- <sup>11</sup> De acordo com Betti (2007), a virada culturalista, que desembocou na construção da chamada abordagem culturalista da Educação Física brasileira, diz respeito a um conjunto de produções teóricas e discursos que, a datar da década de 1980, começaram a tensionar as narrativas hegemônicas da área oriundas do campo das Ciências Naturais. Assim, orientados pelas discussões das Ciências Humanas, pela dimensão político-pedagógica do MREF e pelo forte apelo do conceito de cultura, o

resultado dessa inflexão pode ser identificado na emergência no campo acadêmico da Educação Física de conceitos como cultura física, cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento. O movimento é tão forte que, por exemplo, os PCNs e a BNCC falam em cultura corporal de movimento.

- <sup>12</sup> Aliás, de acordo com Tarlau e Moeller (2020), a busca pela mediação e a construção do consenso entre diferentes perspectivas teóricas e grupos políticos foi um elemento marcante na construção da BNCC.
- <sup>13</sup> Em Brasil (2017, p. 223), são apresentadas 10 competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental. O leitor poderá identificar na listagem os fatores que corroboram para as críticas que ora fazemos, e que encontram bastante eco na literatura, conforme foi possível demonstrar, por exemplo, pelos estudos de Furtado, Paes Neto e Espírito Santo (2021).
- <sup>14</sup> Furtado, Gomes e Borges (2022) fizeram excelente abordagem a respeito das aproximações e especificidades entre Adorno e Paulo Freire, quando o leitor poderá acessar as discussões sobre educação crítica e corpo consciente e verificar os pressupostos para a formação e experiência formativa.
- <sup>15</sup> A MP nº 746/2016 foi o instrumento legal para iniciar a implementação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Enquanto normativa provisória, precisava ser efetivada sob a forma de lei, o que foi realizado pela Lei nº 13.415/2017. Apesar de tratarem da mesma matéria, como vimos, há diferenças de conteúdo entre os dois textos.

## Referências

- ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura – Parte I. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996a.
- ADORNO, Theodor. Teoria da semicultura – Parte II. **Revista Educação e Sociedade**, n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996b.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ALVES, Henrique Rosmaninho. Ausência de crime de responsabilidade da presidenta Dilma Vana Rousseff: fator caracterizador de mais um episódio de Neogolpismo da América Latina. **Revista Saber Acadêmico**, Presidente Prudente, n. 29, p. 14-25, jan./jun. 2020.
- BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação Física escolar: política, currículo e didática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.
- BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003.
- BETTI, Mauro. Educação Física e cultura de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Revista da Educação Física**, UEM Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.
- BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, ano IV, v. 1, jul. 2018.
- BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 4. ed. Unijuí, 2014.

BRACHT, Valter. Práticas corporais: falar sobre o indizível. In: XXIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do X Congresso Internacional de Ciências do Esporte. **Anais...** Fortaleza, 17 a 22 de setembro de 2023. P. 1-8.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física/secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, MEC, 2017a.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 05/2020**. Brasília, MEC/CNE, 2020.

CRISÓRIO, Ricardo. Sujeto y cuerpo en educación. **Didaskomai**, Montevideo, n. 7, p. 3-21, 2016.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. P. 52-71.

FALCÃO, Joaquin; ARGUELHES, Diego Wernweck; PEREIRA, Thomaz (Org.). **Impeachment de Dilma Rousseff**: entre o Congresso e o Supremo. Belo Horizonte (MG): Letramento: Casa do Direito: FGV Direito Rio, 2017.

FRANÇA, Dilvano Leder de et al. As práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física escolar: uma revisão de escopo. **Educação**: teoria e prática, Rio Claro, SP, v. 33, n. 66, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FURTADO, Renan Santos. **Educação Física escolar, conhecimento e legitimidade**: investigação a partir de ordenamentos legais. 2022. 257f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

FURTADO, Renan Santos; COSTA, Gustavo Henrique. Perspectiva docente sobre as “repercussões” da Base Nacional Comum Curricular na formação de professores de Educação Física. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 681-701, jan./abr. 2020.

FURTADO, Renan Santos; GOMES, Maria Rosilene Maués.; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação e emancipação em Theodor Adorno e Paulo Freire. **Debates em Educação**, v. 14, n. 35, p. 500–525, 2022.

FURTADO, Renan Santos; PAES NETO, Gabriel Pereira; ESPÍRITO SANTO, Vanessa Costa do. Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: notas sobre a organização do conhecimento das práticas corporais e a perspectiva da educação integral. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 44, 2021.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669 jul./set. 2014.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HYPOLITO, Álvaro. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

KUNZ, Elenor. **Transformações Didático-Pedagógicas do Esporte**. Ijuí: Unijuf, 1994.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set. 2016.

MARTINS, Raphaell; NOGUEIRA, Pedro Henrique. A tematização sobre o corpo consciente na Educação Física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 259-276, set. 2021.

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

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 3-44, set./dez. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

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

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

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

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

VAZ, Alexandre Fernandez. Dos corpos infantis em ambientes educacionais. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 47-56, set. 2018.

**Renan Santos Furtado** é Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Professor da Universidade Federal do Pará, lotado na Escola de Aplicação. Membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>.

E-mail: [renan.furtado@yahoo.com.br](mailto:renan.furtado@yahoo.com.br)

**Carlos Nazareno Ferreira Borges** é Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Professor da Universidade Federal do Pará, lotado no Instituto de Ciências da Educação (ICED). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Líder do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1911-2278>.

E-mail: [enosalesiano@hotmail.com](mailto:enosalesiano@hotmail.com)

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Lodenir Karnopp

