

# EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: NOTAS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DAS PRÁTICAS CORPORAIS E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

## PHYSICAL EDUCATION IN THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE: NOTES ON THE ORGANIZATION OF KNOWLEDGE OF BODY PRACTICES AND THE PERSPECTIVE OF INTEGRAL EDUCATION

Renan Santos Furtado **1**  
Gabriel Pereira Paes Neto **2**  
Vanessa Costa do Espírito Santo **3**

Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ/UFPA). Professor da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0724633321532061>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>. E-mail: [renanfurtado@ufpa.br](mailto:renanfurtado@ufpa.br)

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará (PPGECM/UFPA). Membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ/UFPA). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7451822268028058>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1065-6882>. E-mail: [gabrielpaesneto@gmail.com](mailto:gabrielpaesneto@gmail.com)

Especialista em Educação Física Escolar pela Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4302583952652433>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7670-4512>. E-mail: [vcosta077@gmail.com](mailto:vcosta077@gmail.com)

**Resumo:** A presente pesquisa tem como tema a organização do conhecimento da educação física com base no contexto histórico-social da aprovação e divulgação da versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em termos de objetivo, buscamos analisar a orientação curricular da Educação Física na BNCC no ensino fundamental. Agregamos à análise, a concepção de educação integral presente no referido documento. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica que envolve produções científicas pertinentes ao tema. Compreendemos que apesar de aprovada e propalada pelo Ministério da Educação (MEC), a BNCC precisa ser continuamente analisada e (re)construída na perspectiva das resistências e lutas, em vista da educação de qualidade socialmente referenciada aos marginalizados do sistema educacional e social. Concluímos, entre outros elementos, que o documento apresenta uma concepção de educação física de cunho praticista e, por isso mesmo, não se mostra coerente com o discurso em relação à defesa de uma educação integral.

**Palavras-chave:** Educação Física. BNCC. Educação Integral. Organização do Conhecimento.

**Abstract:** This research has as its theme the organization of knowledge of physical education based on the historical-social context of the approval and dissemination of the approved version of the Common National Curriculum Base (BNCC). In terms of objective, we seek to analyze the curricular orientation of Physical Education at BNCC in elementary school. We add to the analysis the concept of integral education present in that document. Methodologically, it is a documental and bibliographical research that involves scientific productions relevant to the theme. We understand that despite being approved and promoted by the Ministry of Education (MEC), the BNCC needs to be continually analyzed and (re)built in the perspective of resistance and struggles, in view of quality education socially referenced to the marginalized of the educational and social system. We conclude, among other elements, that the document presents a concept of physical education with a practical nature and, therefore, it is not coherent with the discourse in relation to the defense of integral education.

**Keywords:** Physical Education. BNCC. Integral Education. Organization of Knowledge.

## Introdução

O artigo tem como tema a proposta de organização do conhecimento da educação física, com base no contexto histórico-social da aprovação e divulgação da versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a servir de “referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8).

De nossa parte, compreende-se que apesar de aprovada e propalada pelo Ministério da Educação (MEC), a BNCC precisa ser continuamente analisada e reelaborada na perspectiva das resistências e lutas em vista da educação de qualidade socialmente referenciada aos marginalizados do sistema educacional e social, sobretudo quando estes são obliterados por sistemas mais amplos e desumanizantes, como o capitalista em sua fase atual, de cunho neoliberal.

Não se quer aqui tomar postura polarizada ou mesmo maniqueísta, mas também não se pode estar indiferente à estudos que apontam para contradições do documento que orientará as construções curriculares da educação básica nacional. Nesse sentido, Aguiar e Dourado (2018) afirmam que desde a primeira versão do documento (em 2015) até sua terceira e última versão, este tem sido influenciado pelos reformadores empresariais da educação<sup>1</sup>.

Nessa mesma perspectiva, Hypólito (2019) e Furtado e Silva (2020) apontam que as atuais políticas voltadas para a escolarização básica apresentam uma gama de elementos contraditórios entre a proposta de educação integral centrada no pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser humano (que se tornou praticamente um jargão das reformas atuais educacionais) e as orientações políticas suscetíveis à economia neoliberal, que sinalizam para mercantilização da educação escolar e, por consequência, para processos de “formação” cada vez mais flexibilizados e permeados por um certo pragmatismo epistemológico.

Considerando essa conjuntura histórico-social e recentes produções científicas a ter como objeto a BNCC – como é o caso de Aguiar e Dourado (2018) e Hypólito (2019) – busca-se responder a seguinte questão-problema: como se dá a organização do conhecimento da Educação Física no ensino fundamental, considerando a última versão da BNCC e sua concepção e defesa de uma educação integral?

Ante a essa problemática, tem-se como objetivo analisar a organização do conhecimento da educação física na BNCC no ensino fundamental, agregando-se à análise, a concepção de educação integral presente no referido documento.

Nesses termos, por meio da pesquisa documental e bibliográfica, com base em autores que formam um quadro teórico especializado a respeito deste objeto, o presente artigo coloca em suspeita a própria BNCC e seu discurso de justiça social por via do conhecimento, que tem entre suas expressões icônicas, a afirmativa da então Ministra da Educação: “elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (SILVA, 2018, p. 5).

O artigo acrescenta elementos críticos à organização do conhecimento da educação física na BNCC como principal dado de originalidade, que ao mesmo tempo se configura como fator de relevância social e científica. Tais questões estão contidas nas duas seções centrais do artigo, em que são explicitados elementos contraditórios da educação integral na BNCC em relação com a educação física e se apontam incoerências em sua “organização curricular”, sobretudo ao se considerar criticamente que a BNCC deseja preparar o estudante para o “futuro”.

## Educação Física e educação integral na BNCC: entre prescrições e contradições

Do nosso ponto de vista, uma proposta de educação integral remete ao pressuposto de que o papel da escola não deve ser apenas o de desenvolver o aspecto intelectual, ou

---

<sup>1</sup> Freitas (2014) aponta que os chamados reformadores empresariais da educação atuam como um grande grupo composto por empresários, políticos, mídias, institutos, fundações privadas e intelectuais, que buscam impulsionar reformas na educação no sentido de esvaziar as possibilidades formativas das classes subalternas, operando com uma lógica cada vez mais empresarial, privatista e excludente.

competências ligadas somente à dimensão cognitiva da ação humana, e sim o de possibilitar e potencializar o desenvolvimento de diversas potencialidades humanas. Com isso, a escola como instituição de ensino para a escolarização e humanização, deve proporcionar o desenvolvimento da formação integral do aluno dentro de um planejamento pedagógico que incorpore a diversidade dos saberes, incluindo as vivências da cultura corporal de movimento (CCM), com vista a oferecer um acervo de experiências<sup>2</sup> para construir conhecimentos em diálogo plural e intercultural.

A CCM trata o corpo e o movimento em suas múltiplas possibilidades no âmbito da cultura (PICH, 2014), alinhando-se a favor do movimento de ruptura com a visão conservadora de Educação Física, de corpo e de movimento de base biologicista e mecanicista. Em termos gerais, esse movimento de ruptura, porém sem negação da dimensão biológica do ser humano, ficou conhecido como “virada culturalista” do campo da Educação Física (COSTA; ALMEIDA, 2018).

A raiz antropológica da CCM compreende o ser humano (e, por conseguinte, o corpo como experiência) em sua essência histórica e cultural que resulta da experiência concreta e relacional com o meio social, o “outro” e com o meio natural. Desta experiência, o ser humano desenvolveu um acervo de gestos e manifestações corporais construídas com a finalidade de suprir necessidades orgânicas, afetivas, estéticas, lúdicas, políticas e sociais (BRACHT, 2007).

Esta forma de conceber o corpo e o movimento abre possibilidades para compreender e desenvolver vivências de processos formativos significativos, tendo em vista a proposta de educação integral, pois, segundo Posser, Almeida e Moll (2016, p. 112), esta “deve promover uma aprendizagem consubstanciada por atos educativos intencionais que promovam experiências cognitivas, afetivas, físicas, éticas e sociais”. Assim, ao menos no campo das premissas teóricas, é possível sinalizar para uma clara relação entre a CCM, a educação integral e o que propaga a BNCC.

Nesse sentido, pelo menos no plano discursivo, a BNCC sugere o desenvolvimento global, conforme aponta o excerto a seguir:

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p. 14).

Discursivamente, percebe-se a narrativa de que a BNCC está fundamentada em uma concepção de Educação Integral, colocada como desenvolvimento humano global. Contudo, segundo Hypolito (2019), essa política tem sido estruturada com e a partir de interesses articulados a modelos de educação, que são suscetíveis à economia neoliberal, o que pode inviabilizar projetos efetivos de incentivos e implementação da melhoria da educação básica pública, sobretudo de educação integral e de ampliação de experiências nas escolas, assim como de materiais, e de condições aos professores e gestores para o desenvolvimento das demandas da escola.

O que se tem visto é que o campo da educação, como um todo, tem passado por reformas, principalmente a datar dos anos 1990, com vistas a instalar um projeto global de mercantilização da educação. Nessa direção, Freitas (2014) explicita que os reformadores neoliberais têm pressa em definir os objetivos de ensino, sem fazer uma maior reflexão sobre os objetivos da formação humana.

---

<sup>2</sup> Cientes da densa reflexão de Benjamin (2012) sobre a distinção a respeito daquilo que se compreende como vivência, e o que pode vir a ser a experiência, neste trabalho faz-se uso dos dois termos em um mesmo sentido, que diz respeito a defesa da experiência como um processo formativo de longo prazo e de significado duradouro para o sujeito, que pode ocorrer a partir da relação entre sujeito e sujeito e mundo.

São reformas globais que impactam na realidade da escola e que sugerem modificações nos componentes curriculares e, conseqüentemente, na atuação do professor. O que remete a não valorização da escola pública, do professor, das condições de trabalho, da formação inicial e continuada. Implicação que não condiz com o discurso da BNCC sobre educação integral, haja vista demandar um esforço orçamentário e de gestão imensamente maior.

A formação básica, segundo Ramos (2014), deve buscar garantir aos alunos de todos os níveis de ensino uma educação ampla para a leitura do mundo, assim como, para a atuação como sujeito protagonista na vida social. Entende-se aqui uma proposta de formação que de fato esteja comprometida com a educação integral em todos os seus aspectos do aluno, principalmente o da escola pública.

Compreende-se como contraditória a ideia de que as metas de aprendizagens devem ser todo o “norte” da estrutura e dinâmica curricular, ao mesmo tempo em que não se valorizam as dinâmicas locais, regionais, a autonomia e saberes dos agentes, camuflando-se a desigualdade social (inclusive no sistema educacional), que abarca a carreira do professor e suas condições de trabalho. A esse respeito, Lopes (2018, p. 25) afirma que:

A pretensão de que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas.

Santos e Brandão (2018) apontam que a BNCC continua atendendo aos interesses neoliberais e não os da classe trabalhadora e dos grupos marginalizados, o que influi diretamente na qualidade da educação, uma vez que esta tende a ser reduzida a uma lógica da “qualidade” de ensino, de assimilação de conteúdos, do cumprimento de expectativas de aprendizagem que devem ser averiguados em exames nacionais e internacionais.

Nessa direção, Lopes (2018, p. 26) contribui da seguinte maneira:

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

Esse aspecto da própria BNCC estar comprometida com a melhora de índices dos estudantes brasileiros nos processos de avaliação externas e de larga escala e, por isso, (o que não é uma surpresa), existe todo o esforço para uma espécie de padronização do conhecimento e metrificação das aprendizagens tendo essas avaliações como parâmetro, torna nítida a tensão existente entre o tempo necessário para a formação e desenvolvimento de competências e habilidades emancipatórias e referenciadas em aspectos socioculturais de grupos que buscam questionar o *status quo* (BERNSTEIN, 2003), e o desenvolvimento de competências e habilidades meramente funcionais para o mercado de trabalho e para o bom desempenho nas avaliações externas.

Para o debate aqui proposto, interessa a reflexão sobre quais as implicações da busca pela padronização das aprendizagens para uma formação integral ou global? E mais, se as for-

mas de avaliação externas em geral privilegiam competências e habilidades cognitivas, o que fazemos então com uma série de experiências com o corpo e com o movimento que traduzem aprendizagens que estão para além da mera representação conceitual? No limite, é preciso pensar o que faremos com a educação física, e com os seus conhecimentos que se constituem pela experiência de modo relacional, e que não podem ser mensurados no modelo de questões como, por exemplo, ocorre no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)?

Em decorrência das afirmações acima apresentadas, compreende-se que a educação com qualidade no Brasil deva visar à formação humana integral, ou, como defendem Ramos (2012), Moura (2013) e Ciavatta (2014), uma educação *omnilateral* que contribua para a formação global do sujeito.

A nosso ver, tal perspectiva de educação integral não está sendo tratada como prioridade no sistema educacional brasileiro, dado que, considerando que a educação física na perspectiva da CCM tem como uma das finalidades a construção da dimensão das práxis sociais, então, de acordo com Fensterseifer (2012, p. 325) é fundamental pensar e tratar da especificidade das práticas corporais que não se traduzem em elementos linguísticos convencionais. O que pressupõe “o alargamento da nossa noção de experiência e o desenvolvimento da sensibilidade para a compreensão desta dimensão do humano”.

Desse modo, por todo o exposto sobre a BNCC e sua relação com a política de orientação neoliberal para com a educação escolar básica, ratifica-se que ter a educação integral como fundamento deste documento é, no mínimo, uma contradição ou mesmo uma falácia discursiva, sobretudo se se considerar a realidade de abandono político-social e de precarização em que a educação brasileira se encontra.

Todavia, isso não esvazia a possível e necessária relação entre a educação física e a educação integral. De fato, concorda-se com Torres e Xavier (2015) quanto à inferência de que a educação física necessita dialogar com a educação integral, com vistas a possibilitar uma formação crítica do sujeito, assim como com Bertini Jr. e Tassoni (2013, p. 486) ao afirmarem que “a educação física, dentre tantos objetivos a serem alcançados, deve buscar o desenvolvimento de todas as dimensões intelectuais, sensoriais, afetivas, gestuais”.

Em nossa perspectiva, defende-se que a educação física é uma área de intervenção com intenção pedagógica concretizada por via de um campo de conhecimento denominado de cultura corporal de movimento. Tal intervenção, que visa potencializar essa dimensão do ser movimentar humano manifestado em condutas corporais, desenvolve-se historicamente a partir de variadas intencionalidades e múltiplos paradigmas, referentes à saúde, qualidade de vida, formação humana, vida em sociedade, educação motora, dentre outros.

É prudente destacar que a Educação Física ainda possui um campo acadêmico em construção, devido ao seu histórico recente e complexo. Motivo pelo qual é preciso encaminhar os avanços do campo a partir do debate epistemológico e dos desafios e demandas da realidade, conforme apontam Paes Neto *et al.* (2016) e Paes Neto *et al.* (2018). Contudo, a BNCC precisaria partir do diálogo desenvolvido no campo, possibilitá-lo, potencializá-lo, o que pouco se percebe no documento, fato esse também identificado por Furtado e Costa (2020) em estudo de campo sobre as repercussões da BNCC na formação inicial de professores em Educação Física em uma instituição pública do estado do Pará.

Dessa forma, com base na compreensão de Educação Física defendida neste trabalho, destaca-se que a BNCC não apresenta um referencial teórico-metodológico sólido, e nem uma orientação contundente capaz de alicerçar princípios educacionais para a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos saberes do campo das práticas corporais. Nas palavras de uma docente entrevistada por Furtado e Costa (2020, p. 691), a BNCC “desconsidera o acúmulo da área sobre as abordagens e suas concepções e faz uma miscelânea teórica para apontar uma proposta”.

Compreende-se que estes princípios educacionais devem ser discutidos amplamente com a comunidade em geral, professores e pesquisadores do campo da educação. Nessa perspectiva, a Educação Física está inserida em um contexto educativo e deve ter como princípios a formação humana, crítica, cidadã, reflexiva, voltada às capacidades motoras, sociais, culturais, históricas etc. (SANTOS, 2016).



Dado que implica em ampla articulação e mediação com agentes do campo, o acúmulo e síntese de propostas, assim como da produção de conhecimento que vem sendo desenvolvido desde a década de 1980 no Brasil, o que é pouco visível na terceira versão da BNCC (FURTADO; COSTA, 2020), haja vista não terem sido consideradas as contribuições das audiências públicas, sem apresentação de quaisquer justificativas para este ato antidemocrático (AGUIAR, 2018).

Feitas essas breves considerações, conclui-se esse tópico de discussão, que teve como objetivo analisar os desdobramentos do discurso sobre a educação integral expresso na BNCC para a área da Educação Física. No prosseguimento deste trabalho, o centro do debate será compreender os avanços e os limites da proposta de organização do conhecimento do componente curricular educação física para o ensino fundamental.

## **Educação Física na BNCC: uma análise de sua proposta de organização do conhecimento**

Em relação a sua organização, a BNCC está dividida em cinco áreas de conhecimento, a dizer: área de linguagens; área de matemática; área de ciências da natureza; área de ciências humanas e a área de ensino religioso. A junção das disciplinas por área de conhecimento tem a pretensão de promover o “fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2018, p. 32).

Nessa organização pedagógica da BNCC, a educação física é inserida na área de linguagens, junto com a língua portuguesa, a língua inglesa e arte. A BNCC (2018, p. 63) apresenta o seguinte objetivo para esta área de conhecimento:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

Logo, a priori coerentemente, a educação física na área de linguagens deve contribuir para alcançar esse objetivo geral. Nesse sentido, o documento base aponta que “nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2018, p. 213).

Neira (2018) constata que o documento não deixa explícita a sua concepção de cultura corporal. Dado que corrobora com estudos que indicam que o principal ponto em comum entre os críticos do documento é a falta de clareza em muitos aspectos teórico-conceituais (SANTOS; BRANDÃO, 2018; BETTI, 2018; FURTADO; BETTI, 2019; FURTADO; COSTA, 2020), inclusive sobre o sentido da prática educativa e a constituição da identidade do educador no contexto da frágil herança epistemológica da educação física com a problemática educacional (FENSTERSEIFER; SILVA, 2015).

Neira (2018) observa que o documento define três elementos comuns e que são fundamentais nas práticas corporais, são eles: “movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde” (BRASIL, 2018, p. 211). Ao analisar o primeiro dos elementos comuns (movimento corporal como elemento essencial), Neira (2018) destaca que esta compreensão é herança da psicologia desenvolvimentista, que traz poucas aproximações com a dimensão da cultura do movimento humano, e, desta forma, com a gestualidade como forma de linguagem.

Nessa perspectiva, a BNCC enfatiza o praticismo, sobretudo ao abordar objetos de conhecimento que valorizam o movimento humano em uma perspectiva orientada pela racionalidade técnica e instrumental de corpo e movimento. Talvez isso se torne ainda mais evidente,

devido a BNCC falar em práticas corporais codificadas. O que se entende então, é que os signos e códigos sobre as práticas corporais já foram produzidos e devem apenas ser transmitidos para os alunos. Em acordo com Bracht (2007) e Betti e Gomes-da-Silva (2019), entende-se que os fenômenos da CCM devem ser tratados em sua incompletude. Ou seja, é preciso existir mediação entre o ensino dos códigos já existentes sobre as práticas corporais, e a possibilidade da produção de novos signos e formas de compreender esse campo da cultura humana.

O segundo elemento que caracteriza as práticas corporais, isto é, a organização interna, de maior ou menor grau, pautada por uma lógica específica, é posto de forma rígida, de tal modo que Neira (2018, p. 219) afirma que este aspecto “parece desconhecer a plasticidade da cultura e a ação constante dos sujeitos na criação e recriação dos artefatos”. Tal como explica o autor, “as pessoas inventam e reinventam práticas corporais conforme o contexto, sem que seja necessário prender-se a regras ou procedimentos”<sup>3</sup>.

Por último, no que diz respeito à ideia de produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde, como terceiro dos elementos comuns em todas as práticas corporais, é compreendido por Neira (2018, p. 219) como uma “vinculação exclusiva das práticas corporais ao lazer/entretenimento e/ou cuidado com o corpo e a saúde”. Como se mencionou anteriormente, as práticas corporais podem ser utilizadas tendo em vista múltiplas possibilidades, dentre elas, o lazer, o cuidado com o corpo, a saúde, o trabalho, o rendimento, a escolarização, a religiosidade, a formação humana integral etc. Sendo assim, cabe à escola organizar o currículo no sentido de oportunizar aos estudantes a real experiência com o universo das práticas corporais considerando todas as suas potencialidades e formas de inserção na vida das pessoas.

Quanto à organização do ensino fundamental (anos iniciais) da BNCC, dentre as seis (06) unidades temáticas da educação física na educação básica, no 1º e 2º anos, apenas quatro (04) dessas unidades deverão ser desenvolvidas pelo professor (a), que são respectivamente os jogos e brincadeiras, ginásticas, esportes e danças.

No que tange às unidades temáticas nos 3º, 4º, e 5º anos do ensino fundamental, dentre as seis (06) unidades temáticas, cinco (05) devem ser desenvolvidas pelo professor (a). Nesta etapa as lutas são incluídas e as outras quatro (04) são as mesmas nos anos anteriores, isto é, jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas e danças.

**Quadro 1.** Objetos de conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental.

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

**Fonte:** Brasil (2018).

<sup>3</sup> Apesar da valiosa crítica de Neira (2018), prefere-se a ideia da mediação entre os códigos sociais já produzidos e a possibilidade de construção de novos signos sobre as práticas corporais nas aulas de educação física.

Cada unidade temática se desdobra nos Objetos de Conhecimento, no qual pelo menos algumas destas (brincadeiras e jogos; danças) estão organizados pelo documento a partir de um conhecimento mais local para um conhecimento mais universal. Portanto, parece haver uma tentativa maior nessas duas práticas de se trabalhar a diversidade cultural. O quadro 2, refere-se aos anos finais do ensino fundamental:

**Quadro 2.** Objetos de conhecimento nos anos finais do ensino fundamental.

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

**Fonte:** Brasil (2018).

No que concerne ao 6º e 7º anos, todas as seis (06) unidades temáticas devem ser desenvolvidas, o que inclui nesta etapa, as práticas corporais de aventura. Nos anos seguintes, portanto, 8º e 9º anos, são colocadas cinco (05) das seis (06) unidades como possibilidade de serem desenvolvidas. Indica-se que as brincadeiras e jogos não se fazem mais presentes como conteúdo da educação física. Apenas os jogos eletrônicos.

A respeito da organização do conhecimento no ensino fundamental, Neira (2018, p. 220) realiza questionamentos do tipo:

Por que, nos anos iniciais, a lógica adotada para distribuir os objetos de conhecimento dos jogos, brincadeiras, danças e lutas é a proximidade geográfica (do contexto comunitário para o mundo)? O que levou a separar aquelas de matriz africana e indígena? As crianças do 1º e 2º anos não sabem que as lutas existem, nem tampouco as práticas corporais de aventura ou os jogos eletrônicos? Os estudantes do 8º e 9º anos não jogam nem brincam? Por que o critério geográfico não foi empregado na definição dos objetos de conhecimento dos esportes, ginásticas e práticas corporais de aventura? Por que nos anos finais a distribuição referente às danças foi modificada?

No que diz respeito aos conhecimentos, compreende-se que o questionamento de Neira (2018), é em relação à ideia de progressão ao estar subentendido que os jogos e brincadeiras populares, por exemplo, são mais fáceis do que os jogos e brincadeiras do Brasil e do mundo. Sabe-se que ambos são igualmente importantes de serem trabalhados sem um se sobrepor a outro.

O autor aponta que o esporte dentro dessa organização é:



Baseado na lógica interna, sem espaço para significação cultural. Explico: no sentido oposto ao que se coloca para as outras práticas corporais, a seleção da modalidade esportiva a ser tematizada encontra-se pré-fixada, independentemente dos sujeitos ou do contexto. Um esporte será de marca, precisão, técnico-combinatório, rede, invasão, campo e taco, em qualquer lugar do Brasil, independentemente dos seus praticantes (NEIRA, 2018, p. 220).

Observa-se no Quadro 2, no que se refere às unidades temáticas da educação física nos anos finais do ensino fundamental, o esporte recebe quatro (04) objetos de conhecimentos, enquanto as outras unidades somente uma (01). No que tange às habilidades a serem desenvolvidas, o esporte recebe cinco (05) objetos de conhecimentos, enquanto os jogos e brincadeiras dois (02), as ginásticas três (03), as danças três (03), as lutas quatro (04) e as práticas corporais de aventura quatro (04).

Identifica-se ao menos na prescrição a prevalência do esporte em relação às outras práticas corporais, colocado de forma majoritário se comparado com as outras unidades, isto é, existe uma concepção de educação física neste documento que não parece estar atualizada com as produções epistemológicas e pedagógicas do campo acadêmico da área.

Essa questão é complexa, e situa-se para além de dizer que existe uma reprodução da ideia de esportivização da educação física na BNCC. Concebendo que em qualquer disciplina escolar existem naturalmente conteúdos com maior carga de informações do que outros e que, por isso, necessitam de maior espaço no currículo, logo, não seria nenhum absurdo pensar desse modo também na educação física. O problema nesse caso, é que o critério utilizado para a organização do conhecimento é basicamente uma classificação do fenômeno esportivo, e não de fato elementos que se pode compreender como conteúdos a serem socializados e que precisam de um maior espaço nas elaborações curriculares<sup>4</sup>.

Nesse sentido, não se tem dúvida alguma que o esporte é um dos conteúdos da educação física que tem importância para o desenvolvimento do aluno, o que incomoda é o fato desta unidade temática estar presente de maneira aleatória, o que pode dificultar ainda mais o trabalho pedagógico do professor que intenciona realizar uma prática pedagógica que vise à formação integral.

Referente às outras práticas corporais, dá-se ênfase quanto às particularidades de quem pratica. Nesse caso, na BNCC,

A brincadeira poderá ser regional para uns e nacional para outros. A depender do grupo, uma dança pode ser urbana ou de salão. Não há empecilho se uma ginástica demonstrativa for significada como ginástica de condicionamento ou vice-versa” (NEIRA, 2018, p. 220).

Santos e Brandão (2018) mencionam que existe uma maior tentativa de reconhecimento da diversidade cultural nos jogos e brincadeiras nos anos iniciais, assim como nas lutas e danças, o que não acontece a princípio no esporte e na ginástica. Isso pode ser mais evidenciado com a assertiva de Neira (2018, p. 220) ao tratar do esporte na BNCC, em que o mesmo está colocado de forma que “a classificação adotada fecha as possibilidades de negociação dos significados”.

Nesse sentido, o professor é induzido ao ensino bem delimitado do fenômeno esporti-

4 No entendimento dos autores deste trabalho, a área da educação física sempre terá problemas deste tipo em propostas de organização curricular que selecionam critérios aleatórios para a organização do conhecimento, como, por exemplo, a questão geográfica ou as classificações. Antes disso, para seguir o exemplo do esporte, seria melhor primeiramente se pensar sobre o que de fato é o fenômeno esportivo, para posteriormente se partir para uma organização deste nos diferentes níveis de ensino da educação básica. O recente trabalho de Furtado e Borges (2019) apresenta um interessante caminho para a compreensão do fenômeno esporte.

vo, sem ter a priori possibilidades de criar situações de aprendizagem diversas e criativas que estimulem as vivências plurais, as diversas formas de experimentar o corpo e o movimento, as identidades culturais, o que prejudica a própria lógica crítica-reflexiva-criativa de vivência da CCM, assim como, uma proposta de educação integral. Nas palavras de Furtado e Costa (2020, p. 687):

Na linha de problematização que se apresenta até aqui, considera-se que as bases para um currículo da Educação Física precisam ser pensadas tendo em vista uma escolarização progressiva com os conteúdos da cultura corporal de movimento. Com isso, o que se aprende sobre o esporte nos anos finais do Ensino Fundamental deve ser mais denso do que as aprendizagens adquiridas nas séries iniciais. Para tal, a seleção dos conteúdos apenas tendo como referência o tipo de dinâmica motriz de cada esporte não garante que o aluno aprenderá mais sobre o referido fenômeno em cada série, mas sim, que terá apenas vivências motoras diferentes.

Em relação aos anos finais do ensino fundamental, fica evidente mais uma fragilidade no discurso da BNCC quanto à organização dos conteúdos da educação física. O documento aborda que a unidade temática “Brincadeiras e Jogos”, por exemplo, continuam nos anos iniciais “vários elementos de valorização da cultura regional e local e agora se reduz aos jogos eletrônicos em apenas um dos dois blocos” (SANTOS; BRANDÃO, 2018, p. 114).

Santos e Brandão (2018) levantam outro questionamento, em relação a esta divisão dos objetos de conhecimento entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, em que é perceptível não haver completude ou até mesmo certa intencionalidade no que diz respeito à proposta pedagógica nas aulas. Em outras palavras, nos anos iniciais há um olhar mais amplo de educação física e, portanto, uma possibilidade maior para o professor elaborar uma aula que vise à formação humana integral.

Contraditoriamente, já nos anos finais, quando os alunos possuem uma capacidade maior de apreensão dos conteúdos e, conseqüentemente, de se posicionarem criticamente, esta possibilidade de contextualização se torna muito mais restrita, quando, de fato, o documento deveria acompanhar a dinâmica anterior. Nessa mesma direção, por exemplo, tem-se a ginástica, que também aparece de maneira praticista, sem “abertura” de desenvolver o pensamento crítico e global, que nos anos iniciais foi mais possibilitado (SANTOS; BRANDÃO, 2018).

Apesar do discurso geral da BNCC ser de progressão das aprendizagens e do conhecimento a ser tratado em cada série, do ponto de vista dos objetos de conhecimento selecionados para a educação física é impossível identificar alguma progressão de aprendizagens. O que pode acontecer, é que as habilidades e competências definidas para cada etapa de escolarização indiquem a progressão das aprendizagens no término do processo. Contudo, cabe a reflexão sobre se de fato é possível pensar em avanço na compreensão das práticas corporais apenas do ponto de vista das competências e habilidades, estando os objetos de conhecimento ausentes desse processo devido uma disposição totalmente aleatória e sem sustentação epistemológica. Para sintetizar essa discussão, faz-se uso novamente de Furtado e Costa (2020, p. 687-688):

No fundo, o que temos na BNCC é apenas a disposição “aleatória” de atividades sem nenhuma consistência curricular sobre o sentido e o significado do processo de escolarização de crianças, jovens e adultos por intermédio das práticas corporais. Escapa ao documento uma reflexão sobre o que é efetivamente ensinar em cada nível de ensino, falta rigor científico, o que, aliás, não é estranho, tendo em vista que na concepção de Educação Física do documento em nenhum momento se caracteriza as práticas corporais como fenômenos

a serem estudados, mas sim, preferencialmente vivenciados.

Em síntese, tem-se uma BNCC limitada ao mero discurso ideológico e que não se apropria com maior rigor das discussões pedagógicas e epistemológicas do campo da Educação Física e ao se considerar esses aspectos, concorda-se com Neira (2018, p. 219), ao levantar crítica à BNCC na medida em que esta desconsidera que a “ocorrência social das manifestações da cultura corporal é significada de muitas outras maneiras: como campo de exercício profissional, competição, religiosidade, estética etc.”. Motivo pelo qual se defende uma formação ampla, plural e humanista, que de acordo com Fensterseifer (1999, p.168), seja capaz de oportunizar “aos seus sujeitos um domínio cognitivo-instrumental das atividades vinculadas à cultura corporal de movimento”, que possam vivenciar e reconstruir “a normatividade social que condiciona as atividades referidas” e que garanta “o espaço de manifestação de sua sensibilidade estético-expressiva, condição de afirmação das identidades pessoais”.

Por todos os elementos expostos neste trabalho, acredita-se que a BNCC não deve ser entendida como o currículo final da educação física. Se assim for, as chances para o trabalho colaborativo, para a inovação pedagógica e para formação integral serão mínimas. No caso da educação física, necessita-se orientar esse componente curricular para além do modelo de competências e habilidades de primazia cognitiva, assim como, precisam-se rever as possibilidades de organização do conhecimento da disciplina para além dos critérios geográficos ou das classificações. Somente assim, com criticidade, diálogo e ação prática será possível trazer “a base para o nosso lado” e atuar no sentido do pleno desenvolvimento dos estudantes por via do universo das práticas corporais.

### **Considerações Finais**

Ao se buscar discutir a organização curricular da educação física na BNCC no ensino fundamental, agregando-se na análise, a concepção de educação integral presente no referido documento, o artigo trouxe dados relevantes que dizem respeito a alguns pontos, dentre quais, destaca-se sua relação direta com a política neoliberal, que no Brasil e em outros países subdesenvolvidos, tem-se caracterizado pelo abandono político-social da qualidade da educação pública, gratuita e laica, o que evidencia que a ideia de educação integral defendida pela base é apenas uma falácia discursiva, esvaziando-a de todo seu sentido formativo global e integral.

Em relação à proposta de organização do conhecimento da BNCC para a educação física, tem-se que esta é inserida na área de linguagens, junto com os componentes língua portuguesa, língua inglesa e arte. No entanto, constata-se que o documento não deixa explícita uma concepção clara de CCM, além de outras concepções que envolvem as práticas pedagógicas e a identidade do professor.

Cabe destacar que na divisão dos objetos de conhecimento entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, não há completude ou até mesmo certa intencionalidade no que uma tange proposta pedagógica que visa à progressão das aprendizagens nas aulas de educação física.

Ainda nessa dimensão curricular, cabe frisar a pouca relação de aprendizagem entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental. Por exemplo, enquanto que nos primeiros anos há um olhar mais amplo de educação física, nos anos finais essa possibilidade de abordagem se torna muito mais restrita, apesar do nível de maturidade mais elevado dos alunos. Eis as principais fragilidades curriculares na BNCC em relação à Educação Física.

Apesar das críticas levantadas, propõem-se alguns indicativos práticos, tais como: enfrentar os desafios da práxis na direção de aprofundar a relação entre teoria e prática nos campos da educação e educação física, assim como o diálogo entre as pesquisas e os enfoques epistemológicos; e considerar as especificidades das práticas corporais dos alunos que provêm de diferentes culturas, espaços, grupos e classes sociais.

Assim, no que se refere à educação física, a BNCC mostrou não estar atualizada com a produção de conhecimento em torno deste campo epistemológico, não deixando devidamente explícito o referencial teórico utilizado. Foi observada uma concepção de educação física de

cunho praticista e, por isso mesmo, o documento não se mostrou coerente com o discurso em relação à defesa de uma educação integral.

Por fim, ressaltamos que os esforços analíticos empreendidos nesta pesquisa precisam dialogar com a crítica realizada pelos próprios sujeitos da educação básica e cursos de formação de professores. Quer dizer, a produção de conhecimento necessita encontrar vias para entender como os professores compreendem e traduzem as diversas políticas educacionais que têm sido produzidas nas últimas décadas. Aliás, este é um campo de estudo que pode ser mais bem explorado e que certamente complementaria os esforços que realizamos nesta pesquisa.

## Referências

AGUIAR, M. Â. Relato da Resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de voto. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luís Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas**. [livro eletrônico]- Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura** (Obras Escolhidas v. I). São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERNSTEIN, B. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre contextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro/ 2003. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000300005&script=sci\\_abstract&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000300005&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 11 jun. 2020.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar** Ano IV, V. 1 – jul. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/329244831\\_A\\_VERSAO\\_FINAL\\_DA\\_BASE\\_NACIONAL\\_COMUM\\_CURRICULAR\\_DA\\_EDUCACAO\\_FISICA\\_ENSINO\\_FUNDAMENTAL\\_menos\\_virtudes\\_os\\_mesmos\\_defeitos](https://www.researchgate.net/publication/329244831_A_VERSAO_FINAL_DA_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_DA_EDUCACAO_FISICA_ENSINO_FUNDAMENTAL_menos_virtudes_os_mesmos_defeitos). Acesso em: 11 jun. 2020.

BETTI, M; GOMES-DA-SILA, P. N. **Corporeidade, jogo, linguagem: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2019.

BERTINI JUNIOR, N; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: Concepções e práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Edu. Fis. Esporte**. São Paulo, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Vanessa/Downloads/63117-Texto%20do%20artigo-82617-1-10-20131010.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRACHT, V. **Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/753/427>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versao-final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao-final_site.pdf). Acesso em: 30 out. 2019.

ClAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação *omnilateral*: Por que lutamos?. **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, n.1, p. 187-205, jan-abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 30 out. 2019.

COSTA, M; ALMEIDA, F. Q. A Educação Física e a “virada culturalista” do campo: um olhar a partir de Mauro Betti e Valter Bracht. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 22, n. 01, p. 1-12, jan/abr, 2018. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconscien>

cia/article/view/522. Acesso em: 11 jun. 2020;

FENSTERSEIFER, P. E. A educação física na crise da modernidade. 1999. 213 p. **Tese (doutorado)** - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253704/1/Fensterseifer\\_PauloEvaldo\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253704/1/Fensterseifer_PauloEvaldo_D.pdf). Acesso em: 25 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. O que significa aprender no âmbito da cultural corporal de movimento? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 320-328, 2012. Disponível em: [https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-PT&as\\_sdt=0%2C5&q=o+que+significa+aprender+no+ambito+da+cultura+corporal+de+movimento&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=o+que+significa+aprender+no+ambito+da+cultura+corporal+de+movimento&btnG=). Acesso em: 30 out. 2019.

\_\_\_\_\_; SILVA, S. P. Conhecimento e intervenção na educação física: questões ético-epistemológicas. 2015. (**Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/CONBRACE**. VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte/CONICE). Vitória – ES - Brasil. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7825>. Acesso em: 30 out. 2019.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Campinas: **Educ. soc.**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: [https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-PT&as\\_sdt=0%2C5&q=os+reformadores+empresariais+na+educacao+e+a+disputa+pelo+controle+&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=os+reformadores+empresariais+na+educacao+e+a+disputa+pelo+controle+&btnG=). Acesso em: 30 out. 2019.

FURTADO, R. S; BETTI, M. **Summum jus, summa injuria: os acadêmicos como legisladores e a BNCC Educação Física**. 2019. Disponível em: <https://movimentalidade.wixsite.com/saberessagonais/summumjus>. Acesso em: 11 jun. 2020.

FURTADO, R. S; BORGES, C. N. F. A condição esportiva. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36264/pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

FURTADO, R. S; COSTA, G. H. O. Perspectiva docente sobre as “repercussões” da Base Nacional Comum Curricular na formação de professores de Educação Física. **Revista Cocar** V.14. N.28 Jan./Abr./2020 p. 681-701. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3144>. Acesso em: 07 ago. 2021.

FURTADO, R. S; SILVA, V. V. A. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 158-179 jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/45763/31724>. Acesso em: 11 jun. 2020.

HYPOLITO, Á. M. BNCC agenda global e formação docente. Brasília: **Revista retratos da escola**, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Alvaro\\_Hypolito/publication/335402074\\_BNCC\\_Agenda\\_Global\\_e\\_Formacao\\_Docente/links/5d63f574458515d610260f5c/BNCC-Agenda-Global-e-Formacao-Docente.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Alvaro_Hypolito/publication/335402074_BNCC_Agenda_Global_e_Formacao_Docente/links/5d63f574458515d610260f5c/BNCC-Agenda-Global-e-Formacao-Docente.pdf). Acesso em: 30 out. 2019.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. Â; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas**. [livro eletrônico]- Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

MOURA, D. H. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para formação humana integrada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n.3, p. 705-720, Jul./Set. 2013. Disponí-



vel em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29827632012.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

NEIRA, M. G. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física**. São Paulo: CBCE, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892018000300215&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892018000300215&script=sci_abstract&tlng=es). Acesso em: 30 out. 2019.

PAES NETO, G. P; FRANÇA, N. F; FURTADO, R. S. Teoria do conhecimento e epistemologia na pesquisa em Educação Física. *Filosofia e Educação*. **Filosofia e Educação (Online)**, Campinas, SP, v. 8, n. 3, p. 13-32, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8647071>. Acesso em: 30 out. 2019.

\_\_\_\_\_; PAIXÃO, C. J; FURTADO, R. S. Debate epistemológico na educação física: a busca por elementos de mediação entre os paradigmas neomoderno e marxista. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 4, n. 1, p. 296 - 315, 2018. CAp UFPE. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/237644>. Acesso em: 30 out. 2019.

PICH, S. Cultura corporal de movimento. In: GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 108-111.

POSSER, J; ALMEIDA, L. H. D; MOLL, J. Educação Integral: Contexto histórico na educação brasileira. **Revista de ciências humanas- educação**. V.17. 2016. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2177>. Acesso em: 30 out. 2019.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. [livro eletrônico]- Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%c3%b3ria-e-pol%c3%adica-da-educa%c3%a7%c3%a3o-profissional.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

SANTOS, L. A. M. **O corpo próprio como princípio educativo: A perspectiva de Merleau-Ponty**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, M. A. R; BRANDÃO, P. P. S. Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Educação Física: Qual o lugar da diversidade cultural? **Horizontes**, 2018. Disponível em: <https://revis-tahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/593>. Acesso em: 30 out. 2019.

TORRES, J. C; XAVIER, C. Parâmetros curriculares nacionais: Novo paradigma para a formação do professor e da prática docente em educação física? **EccoS Revista científica**, num. 37, mayo-agosto, 2015, pp. 197-214. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71543111012.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

Recebido em 12 de junho de 2020.

Aceito em 06 de maio de 2021.