

## O lugar dos esportes na Base Nacional Comum Curricular

### The place of sports in the National Common Curricular Base

Renan Santos Furtado<sup>1</sup>

Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo<sup>2</sup>

Carlos Nazareno Ferreira Borges<sup>3</sup>

#### Resumo:

A presente pesquisa analisa o lugar do conteúdo esportes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental. Tem como questão problema: qual o lugar do conteúdo esportes na BNCC? Do ponto de vista dos seus objetivos, pretende: 1) Discutir a concepção de esporte presente no documento; 2) Compreender o modo e os critérios para a organização do conteúdo esportes nos diferentes anos do Ensino Fundamental. A partir do marco teórico-conceitual da sociologia crítica do esporte e do conceito de condição esportiva, analisou-se o lugar do fenômeno e da unidade temática esportes na BNCC. Concluímos que o lugar dos esportes na BNCC é diversificado, pois, para além do notório espaço destinado para este conteúdo, suas características estão presentes também em outros objetos de conhecimento da Educação Física, como as lutas, as ginásticas, as práticas corporais de aventura e as danças, o que confirma a existência de uma condição esportiva que necessita ser compreendida e problematizada no tempo e espaço da educação escolar.

**Palavras-chave:** BNCC; Condição esportiva; Esportivização; Esportes; Educação Física escolar.

#### Abstract:

This research analyzes the place of sports content in the National Common Curriculum Base (BNCC) of Elementary School. The question is: what is the place of sports content in BNCC? From the point of view of its objectives, it intends to: 1) Discuss the conception of sport present in the document; 2) Understand the mode and criteria for the organization of sports content in the different years of elementary school. Based on the theoretical-conceptual framework of the critical sociology of sport and the concept of sports condition coined by Furtado and Borges (2019), we analyzed the place of the phenomenon and the thematic unit of sports in the BNCC. I concluded that the place of sports in the BNCC is diversified, because, in addition to the notorious space destined for this content, its characteristics are also present in other objects of knowledge of Physical Education, such as struggles, gymnastics, body practices of adventure and dances, which confirms the existence of a sports condition that needs to be understood and problematized in the time and space of school education.

**Keywords:** BNCC; Sports condition; Sportsmanship; Sports; School Physical Education.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Professor da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará - Brasil. Membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ-UFPA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>  
E-mail: [renan.furtado@yahoo.com.br](mailto:renan.furtado@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – Brasil. Pesquisadora dos grupos de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR-UFOPA) e Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação (LABORARTE-UNICAMP). Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0001-9507-6726>. E-mail: [margaridagordo@yahoo.com.br](mailto:margaridagordo@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho-RJ. Professor Titular no Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – Brasil. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Líder do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ) - UFPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1908-3315>. E-mail: [cnazareno@ufpa.br](mailto:cnazareno@ufpa.br).

## Introdução

Promulgada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido objeto de intensas discussões no campo da educação brasileira. Como toda política de currículo que se propõe a estruturar o que os estudantes devem aprender nas escolas, a BNCC<sup>4</sup> não está isenta de críticas de diversas vertentes.

Autores como Hypólito (2019) e Lima (2019), dizem que a base é parte de um movimento de reforma global que expressa à conformidade das políticas educacionais brasileiras com a agenda neoliberal imposta pelos organismos multilaterais. Em uma perspectiva similar, outros autores enfatizam o caráter excludente das atuais políticas de currículo, que privilegiam conhecimentos, habilidades e competências funcionais para a reprodução do *status quo*<sup>5</sup> (SÜSSEKIND, 2019; FURTADO; SILVA, 2020).

Na área da Educação Física, a discussão referente ao texto da BNCC e suas possíveis implicações na prática pedagógica também tem sido tema de debates a nível nacional. Outros autores, entre os quais podemos destacar Boscatto, Implocetto e Darido (2016), assim como González (2017), preferem sinalizar os efeitos positivos da base, principalmente se levarmos em consideração a demanda histórica de construção de algo próximo de uma orientação curricular nacional para Educação Física.

Por uma via mais crítica, Santos e Brandão (2018) apontam limites na BNCC no que diz respeito ao debate da diversidade cultural e a demanda pela democratização das práticas corporais oriundas de grupos sociais historicamente oprimidos. Outro caminho viável para a crítica se refere ao apontamento de Betti (2018) e Furtado e Costa (2020) sobre as lacunas da base no processo de organização do conhecimento tendo em vista a necessária progressão das aprendizagens no decorrer do processo de escolarização básica.

Considerando as discussões citadas anteriormente, neste texto arriscamo-nos a pensar sobre um aspecto mais específico da BNCC-Educação Física<sup>6</sup>, a dizer: o lugar do conteúdo

---

<sup>4</sup> Entenda-se que todas as vezes em que utilizarmos a sigla BNCC, estaremos nos referindo ao documento da Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

<sup>5</sup> No sentido de funcionais para as classes e grupos dominantes.

<sup>6</sup> Seguindo nossa opção por uso da Resolução CNE/CP N° 2/2017, a referência aqui utilizada é a publicação Brasil (2017). Nesse sentido, o conteúdo da nossa reflexão dialogará com a versão da BNCC do Ensino Fundamental. A opção pelo estudo da unidade temática esportes na BNCC do Ensino Fundamental decorre do fato deste nível de ensino ser o único que menciona diretamente a ideia de unidades temáticas e os esportes como objeto de conhecimento da Educação Física. Cabe dizer, que tanto a Educação Infantil como o Ensino Médio adotam outras perspectivas, que certamente inviabilizam a análise proposta.

esportes no documento. No entanto, é necessário dizer que o documento da BNCC organiza as práticas corporais a serem ensinadas na Educação Física ao longo do Ensino Fundamental em unidades temáticas, sendo os esportes apenas uma delas. Além dos esportes, aparecem ainda: brincadeiras e jogos, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Nesse sentido, a motivação desse estudo perpassa pela possibilidade de debate com o conteúdo das recentes críticas endereçadas tanto à hegemonia do conteúdo esportes na BNCC (NEIRA, 2018; SANTOS; BRANDÃO, 2018), como a concepção de esporte<sup>7</sup> e o critério utilizado para a distribuição dessa unidade temática nos diferentes anos do Ensino Fundamental, que se baseia somente no modelo de classificação do fenômeno a partir de diferentes dinâmicas motrizes presentes nas modalidades esportivas (BETTI, 2018; NEIRA, 2018).

Tendo em vista o aprofundamento da discussão, lançamos a seguinte questão problema: qual o lugar do conteúdo esportes na BNCC? Do ponto de vista dos nossos objetivos, pretendemos: 1) Discutir a concepção de esportes presente no documento; 2) Compreender o modo e os critérios para a organização do conteúdo esportes nos diferentes anos do Ensino Fundamental.

Os encaminhamentos metodológicos seguidos neste artigo são de cunho qualitativo e perpassando pela concepção de esporte expressa no documento da BNCC e suas repercussões na unidade temática esportes e em outras unidades temáticas. Para a análise e interpretação da concepção de esportes presente no documento e das suas implicações nos critérios e na forma de organização desse objeto de conhecimento no decorrer dos nove anos do Ensino Fundamental, faremos uso da compreensão de esporte elaborada por Furtado e Borges (2019). Para os autores, o conjunto de ideias e caracterizações que atribuímos ao fenômeno esporte é tão presente na contemporaneidade que podemos falar na existência de uma condição esportiva.

Para viabilizar o cumprimento dos objetivos propostos, este texto será dividido em mais três tópicos além desta introdução. No primeiro discutiremos o fenômeno esporte e suas implicações para a Educação Física escolar a partir do conceito de condição esportiva. Posteriormente, adentraremos nos meandros da concepção e da forma de organização do objeto de conhecimento esportes na BNCC. Por último, faremos as nossas considerações finais.

---

<sup>7</sup> Adverte-se que o documento da BNCC organiza os saberes em unidades temáticas e, para o caso da Educação Física, todas as unidades temáticas são apresentadas no plural. No caso dos esportes, pode-se compreender a unidade temática como práticas sociais polissêmicas, ainda que na literatura muitas das vezes o fenômeno é tratado com sua forma no singular. Nesse caso, quando nos atermos às referências que assim o tratam, manteremos a forma original.

## 1. Sobre a condição esportiva

Na discussão acadêmica brasileira, em especial aquela cunhada sob a orientação de perspectivas críticas, o tema do esporte sempre foi objeto de intensos debates<sup>8</sup>. Devido à massificação do esporte pelos governos militares no Brasil e à propaganda gerada pela indústria do esporte, muitos intelectuais da Educação Física, dentre os quais, destacamos, Betti (1989), Bracht (1986), Cavalcanti (1981,1984), Faria Junior (1981) e Kunz (1989), tiveram postura crítica a respeito do modo como o esporte passou a se manifestar tanto nas aulas de Educação Física nas escolas, como nas políticas públicas no campo do lazer.

Mais do que a crítica ao próprio fenômeno esportivo em si, ou melhor, ao seu conjunto de técnicas e codificações particulares, os questionamentos giravam em torno do modo como os procedimentos, a lógica e as formas excludentes do esporte de alto rendimento passaram a direcionar os objetivos das aulas de Educação Física nas escolas. Não à toa, e isso ainda é perceptível em muitas realidades, a Educação Física passou a ser confundida com o próprio esporte.

Em um primeiro momento, principalmente na década de 1980, ficou subentendido que aqueles autores que criticaram o esporte de alto rendimento seriam contrários ao ensino de seu conteúdo nas aulas de Educação Física. Ainda que o tom da crítica tenha sido radical, e certamente necessária no período em questão, a ideia de que o esporte poderia contribuir no processo de formação que ocorre na escola jamais foi em sua essência questionada pela produção de conhecimento orientada pela teoria crítica do esporte. A grande questão, talvez expressa de modo mais enfático por Bracht (1992) e Vago (1996), seria em como poderíamos equacionar, ou mesmo minimizar no tempo e espaço da educação escolar, todas as influências do sistema esportivo na compreensão de esporte dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

Por mais que na década de 1980 já se falasse que a escola não deveria reproduzir as formas e os procedimentos do esporte de alto rendimento, em termos práticos, isso ainda não era algo tão simples de ser visualizado nas aulas de Educação Física. Aliás, isso gerou uma discussão que até hoje não é bem resolvida, que diz respeito ao ensino e ao lugar dos gestos técnicos nas aulas de Educação Física em uma perspectiva crítica e reflexiva. Tanto que há trabalhos, como os de Santos e Nista-Piccollo (2011), Taques e Madrid (2017), entre outros que, em comum, investigam os problemas do ensino dos gestos técnicos, sobretudo no esporte, e encontram lacunas quanto às perspectivas de ensino com caráter crítico-reflexivo. No entanto,

---

<sup>8</sup> A respeito das ideias centrais e da influência da teoria crítica do esporte no Brasil, ler Torri e Vaz (2006).

há poucas proposições de como introduzir tal perspectiva principalmente ao considerar as sessões de aulas práticas.

De todo modo, no final da década de 1980 e principalmente na década seguinte, a área da Educação Física ensaiou as suas primeiras propostas alternativas para o ensino dos seus conteúdos em linhas não orientadas nem pelo higienismo dos métodos europeus de ginástica, e nem pelo tecnicismo educacional presente principalmente a datar do final da década de 1960, que combinado com a valorização do esporte de alto rendimento gerou todo o campo de debate anteriormente mencionado.

Do ponto de vista do debate no âmbito do esporte, destacamos as contribuições de Kunz (1994) e Oliveira (2001). Para os autores, a saída para que os gestos técnicos oriundos do alto rendimento não passassem a domesticar as aulas de Educação Física, poderia ser encontrada justamente na reorientação dos sentidos e finalidades desses movimentos. Logo, esse novo olhar poderia nos levar respectivamente, a processos de “transformação didático-pedagógica do esporte” e de “reinvenção do esporte através do elemento da ludicidade”.

“Para o bem, ou para o mal”, o fato é que o esporte seguiu firme como conteúdo da Educação Física escolar, sendo referendado por políticas educacionais e documentos normativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,s)<sup>9</sup> de 1997, e a atual BNCC. De certo modo, parece que na produção de conhecimento contemporânea em Educação Física, à crítica ao esporte em suas múltiplas manifestações não se confunde, como em outro momento histórico, com a sua negação enquanto conteúdo da Educação Física escolar.

Para este momento, a última consideração que fizemos acima é importante, já que, apesar de qualquer crítica que possamos fazer à BNCC, é certo que o documento expressa conformidade com a recente discussão acadêmica da área sobre quais seriam os conteúdos da Educação Física escolar. Contudo, o ponto principal da discussão tem sido sobre as finalidades e interesses dos conteúdos da Educação Física, o que desemboca no debate referente aos critérios utilizados pelas políticas de currículo para a seleção de objetos de conhecimento em determinadas etapas da escolarização básica.

Antes de examinarmos de modo mais detalhado o lugar do esporte na BNCC, recorreremos à elaboração teórica de Furtado e Borges (2019) sobre o fenômeno esportivo e suas implicações para o campo educacional. Para os autores, a depender do olhar que lançamos para

---

<sup>9</sup> Entenda-se que todas as vezes que nos referirmos à sigla PCN's, estamos nos referindo a um conjunto de diretrizes elaboradas pelo Governo Federal do Brasil nos meados dos anos 1990, que objetivavam orientar os educadores normatizando elementos fundamentais de cada disciplina. No caso do presente texto, centramo-nos nos PCN's da disciplina Educação Física, cujo documento referenciado ao final é Brasil (1997).

compreender o esporte, podemos ter diferentes interpretações conceituais do fenômeno, e por consequência, diferentes práticas pedagógicas nas instituições educativas. É por este motivo, que os autores partem do exame conceitual do esporte, para assim, perspectivar suas possibilidades na Educação Física escolar.

Esta questão da abordagem que escolhemos para interpretar o fenômeno esporte é algo que carece de maior apreciação de professores e estudantes nos cursos de formação inicial. Como o esporte, principalmente a partir da segunda metade do século XX passou a ser um dos fenômenos mais difundidos globalmente (BETTI, 1993), diversas orientações epistemológicas e até mesmo políticas surgiram para designar o seu suposto significado.

De nossa parte, fazemos a opção por um campo teórico-conceitual que não restringe o conceito de esporte. Melhor dizendo, optamos por uma linha histórico-sociológica para pensar o esporte não em termos abstratos, mas sim considerando aquilo que ele vem sendo. Para isso, o rigor conceitual é um aspecto fundamental, uma vez que, no sentido de Elias e Dunning (1992), é no estudo do esporte na condição de fenômeno de longa duração que podemos encontrar uma descrição mais fidedigna de suas características e modo de inserção na vida sociocultural de diferentes grupos sociais.

Nos termos de Furtado e Borges (2019), pensamos o esporte como um fenômeno eminentemente moderno. Com isso, dispensamos, por exemplo, as interpretações que afirmam que o esporte sempre esteve presente na vida humana, pois, em geral, o homem sempre fez uso do seu corpo para práticas competitivas em meio à natureza. Para Elias e Dunning (1992), ainda que algumas características, ou mesmo práticas que posteriormente passaram a ser identificadas com o esporte já estivessem presentes na antiguidade e principalmente na idade média, isso não garante que o esporte em si já estivesse constituído nestas sociedades.

Sendo assim, um primeiro conceito, o de esportivização, emerge como fundamental para a compreensão do fenômeno esportivo. Apesar do seu uso às vezes irresponsável na produção acadêmica da Educação Física, para Elias e Dunning (1992), a esportivização, ou a desportivização como dizem os autores, serve para explicar o processo de transformação de uma série de passatempos da cultura inglesa em atividades esportivas. Tal processo alinha-se com o próprio desenvolvimento industrial e o conjunto de mudanças comportamentais que a nova sociedade colocava para os seus membros, que em geral, buscavam restringir práticas cotidianas violentas e não civilizadas.

No âmbito dos jogos e passatempos populares, no que diz respeito à desportivização é importante ressaltar que:

Se falarmos de «desportos», todavia, continua a empregar-se o termo de maneira indiscriminada, quer num sentido lato, em referência ao confronto de jogos e aos exercícios físicos de todas as sociedades, quer num sentido mais restrito, em relação ao tipo específico de práticas de jogos que, como o próprio termo, teve origem em Inglaterra e daí se propagou a outras sociedades. Este processo — podíamos designá-lo por «desportivização» das competições de jogos, se isso não soasse de uma forma tão pouco atraente (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 192).

Como fica evidente, o conceito de desportivização explica o processo de transformação de uma determinada prática corporal em esporte. Na perspectiva que adotamos: o esporte mais do que um conceito pronto e acabado, refere-se a um conjunto de acontecimentos que tornam uma determinada atividade corporal convencionada como tal. Por esta razão, acreditamos que o conceito de condição esportiva cunhado por Furtado e Borges (2019) ajuda a explicar o ininterrupto processo que diversas práticas corporais têm passado, que em geral, diz respeito à colocação dessas práticas em sistemas de competições regulamentadas por um conjunto de instituições que operam como difusoras e organizadoras dessas práticas, que assim, passam a fazer parte da chamada condição esportiva moderna.

Ainda que a noção de condição esportiva possa parecer similar ao conceito de desportivização, a condição esportiva se preocupa menos em descrever os processos de mudanças de sentido de práticas corporais e sua vinculação com as formas do ser do esporte, e mais em considerar que esse processo de fato ocorre devido uma tendência eminentemente moderna, afinal, “a condição esportiva é a própria forma corporal dos jogos na modernidade” (FURTADO; BORGES, 2019, p. 8). Novamente com Furtado e Borges (2019, p. 19) “nosso argumento é de que práticas corporais esportivizadas precisam de uma condição esportiva para se manter como tal ou, pelo contrário, podem até deixar de ser”.

Até o presente momento, reconhecemos que falamos da condição esportiva em termos gerais. Se o conceito não diz respeito somente aos processos de transformação de jogos em práticas esportivas, é preciso dizer o que sustenta a condição esportiva moderna quanto as suas características específicas. Antes disso, é válido deixar claro o conceito de esporte, que a nosso ver, mais se adequa com a noção de condição esportiva.

Na mesma orientação de Elias e Dunning (1992), concordamos com Stigger (2005), para quem, o esporte pode ser entendido como um conjunto de atividades organizadas que exigem esforço físico, em que se confrontam ao mesmo tempo duas partes, sendo ele desenvolvido a partir de um conjunto de regras fixas que se vinculam a ideia de justiça e de igualdade de oportunidades, como também, ao controle da violência. Em contribuição à ideia do autor, somamos a prevalência também do esforço mental, dado que existem atividades que

as demais características mencionadas estão presentes, mas não priorizam o esforço físico, como é caso do Xadrez ou dos *games* eletrônicos, em amplo processo de esportivização.

De acordo com Furtado e Borges (2019), sete características formam a condição esportiva moderna, ou seja, conferem a determinada prática corporal a condição de esporte, são elas: competição regulada; universalismo de regras, táticas e fundamentos; regulamentação/burocratização; agentes reguladores da prática; rendimento; racionalização dos meios e espaços; e prazer da e na própria prática.

Com as características supra apresentadas, os autores querem dizer que determinada prática corporal humana pode adentrar nas formas de ser do esporte a depender do grau de relação que estabelecem com essas características. Se fossemos derivar o conceito diretamente das suas características, poderíamos dizer que o esporte é um fenômeno sociocultural em que a competição organizada por um universalismo de regras, táticas e fundamentos é um elemento fundamental. Esta competição é regulamentada por uma série de agentes e entidades que organizam e normatizam o conjunto das práticas esportivas. Em geral, o que se busca é o melhor rendimento nas competições, que pode ser alcançado com a racionalização das formas de treinamento e organização do espaço. Todo esse movimento, para os praticantes encontra sentido no prazer gerado pela tensão e a incerteza do resultado de cada competição.

Como complemento da descrição das características da condição esportiva, Furtado e Borges (2019) apontam as suas três principais formas de manifestação na sociedade contemporânea. Para os autores, é possível falarmos na existência do esporte educacional; esporte espetáculo e esporte opcional. Todos os três espaços sociais, ou mesmo as intenções da prática esportiva, preservam ora mais, ora menos as suas sete principais características anteriormente citadas.

No esporte espetáculo, temos o aprofundamento da lógica mercantil e da promoção do esporte como mercadoria. No esporte opcional, observamos o retorno às dimensões do lazer, de base comunitária e possivelmente popular do esporte. Quanto ao esporte educacional, busca-se por via de um sujeito mediador (professor, treinador, instrutor etc.) aprender e desenvolver habilidades humanas por via do esporte. Ao mesmo tempo, por meio da manifestação educacional do esporte, acredita-se que de maneira potencial se possa fomentar um processo formativo que favoreça ao sujeito e não contribua para oprimi-lo. Dessa forma, tanto na escola como nas demais instâncias de educação, é possível formar para que o esporte vivenciado no lazer e no alto rendimento continue sendo educativo.



Para a educação escolar, vislumbramos um processo que possa a partir dos preceitos do esporte educacional, direcionar uma reflexão ampliada sobre as outras manifestações da condição esportiva. Nesse sentido, hoje faz pouco sentido a diferenciação outrora proposta entre esporte da escola e esporte na escola. Pois, ainda que as normas e os códigos do alto rendimento não devam estabelecer os rumos das aulas de Educação Física, o ideal é que a escola estabeleça uma relação crítica, reflexiva e transformadora com as manifestações esportivas que ocorrem nas dimensões do espetáculo e do lazer. É na experiência, no corpo e na reflexão que o estudante terá condições de formar algum juízo crítico, por exemplo, sobre os excessos do alto rendimento esportivo gerado pela condição esportiva do espetáculo.

No limite, o que propomos é uma relação de fato imbricada entre o fenômeno e o conteúdo esporte nas aulas de Educação Física. Se for verdade que o conteúdo esporte deriva do fenômeno presente na vida social, não faz sentido pensar a tematização do esporte nas aulas de Educação Física desatrelada das suas manifestações presentes fora da escola. Outro ponto, é que isso desprezaria em muitos casos a percepção dos estudantes sobre o esporte, que em geral é inicialmente formada pela condição esportiva do espetáculo. Sendo assim, o ideal é que o conteúdo esporte seja um meio para a produção de compreensão conjunta entre alunos e professor sobre o fenômeno esporte.

Para finalizar o presente tópico, cabe mencionar que fizemos uso do corpo teórico-conceitual de Furtado e Borges (2019), justamente devido à impressão de que o debate sobre o lugar do esporte na BNCC perpassa pela consideração de que a condição esportiva se manifesta não apenas nas proposições para a unidade temática esportes, mas também nos outros objetos de conhecimento selecionados para o Ensino Fundamental.

## **2. O lugar do conteúdo esportes na BNCC**

Para a reflexão sobre o lugar dos esportes na BNCC, é fundamental que partamos do que o documento concebe por esportes. Antes da análise do conceito em si, destacamos que “a unidade temática Esportes reúne tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas” (BRASIL, 2017, p. 211). Quando o documento afirma que considera por esporte tanto as suas manifestações mais formais, como as derivadas, de algum modo, é possível inferir que a ideia do universalismo das formas de ser dos esportes precisa ser relativizada. Ou mesmo, isso indica que esportes não hegemônicos possuem legitimidade para serem trabalhados na educação escolar. Assim sendo, conceitualmente a BNCC entende

O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recriação por quem se envolve com ele (BRASIL, 2017, p. 215).

Neste conceito, torna-se evidente a supremacia da condição esportiva do espetáculo na definição daquilo que imediatamente reconhecemos como esporte. De fato, o que torna as práticas esportivas mundialmente conhecidas é a sua presença nos grandes meios de comunicação. É importante notar, que a definição de esportes do documento parte das características do alto rendimento (espetáculo) para posteriormente encontrar suas formas flexíveis nos campos do lazer, educação e saúde.

Para além do conceito, as próprias habilidades da BNCC reforçam a primazia do esporte institucionalizado orientado pela condição esportiva do espetáculo. Assim, é comum encontramos no documento habilidades que dizem respeito somente à compreensão de certas dinâmicas motoras ou das regras que estruturam as diferentes modalidades esportivas. Como exemplo, citamos a habilidade de número 05 da Educação Física destinada para os dois primeiros anos, que diz que os estudantes precisam “experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes (BRASIL, 2017, 223).

Nos termos da BNCC, o esporte escolar deve descobrir seu sentido nas características do jogo. Ou seja, na possibilidade de recriação dos movimentos e regras convencionais das modalidades esportivas. Em nosso entendimento, este processo necessita ser tomado como sócio-histórico e com condicionantes específicos no campo escolar, pois, no tempo e espaço das aulas de Educação Física, torna-se praticamente impossível e fora de propósito a imitação do padrão seletivo e excludente do esporte de alto rendimento orientado sobremaneira pela lógica do espetáculo.

No mesmo sentido da discussão sobre a condição esportiva, o conceito de esportes da BNCC aponta para as diversas manifestações do fenômeno na vida social. Contudo, novamente ressaltamos que apesar do esporte possuir diferentes significados para cada grupo social, e em cada dimensão no qual se manifesta (educação, lazer, saúde, rendimento etc.), o ensino dos esportes na escola não deve ser tratado como alguma coisa que pode ocorrer sem o diálogo com o fenômeno esporte em sentido amplo. Quer dizer, aqui trata-se de novamente considerarmos

as imbricações constantes entre o fenômeno esporte, que adentra a vida práticas dos estudantes dos mais diferentes modos na sociedade contemporânea e a unidade temática esportes, que precisa proporcionar a reflexão sobre este fenômeno para além dos seus gestos técnicos característicos como sugerem várias habilidades da BNCC.

Partindo desse conceito amplo, a base propõe a organização do conhecimento sobre os esportes nos 9 anos do Ensino Fundamental a partir de um modelo de classificação “baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação” (BRASIL, 2017, p. 211). Assim, a BNCC apresenta sete categorias de esportes, que são: Esportes de marca, precisão, técnico-combinatório, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo ou taco, invasão territorial, combate. No Quadro 1, sintetizamos conceitualmente cada categoria presente na BNCC.

**QUADRO 1 – Classificação do esporte na BNCC-Ensino Fundamental**

Esportes de marca	Nessas modalidades predomina a comparação de resultados entre indivíduos ou pequenos grupos. Em geral, compara-se quem é mais rápido, mais forte, quem salta mais longe etc. Como exemplos de modalidades, temos as provas do atletismo, a natação, o remo, o ciclismo etc.
Esportes de precisão	Nessas modalidades a dinâmica do jogo diz respeito à ação de arremessar/lançar um objeto com o intuito de acertar um alvo estático ou em movimento. A comparação é realizada com base em quem acerta ou mais se aproxima do alvo. Como exemplos de modalidades, temos a bocha, o <i>curling</i> , o golfe, o tiro com arco, o tiro esportivo etc.
Esportes técnico-combinatório	Nessas modalidades, em geral existe uma determinada exibição ou performance, e o resultado da competição é aferido com base na qualidade da ação motora realizada segundo padrões técnico-combinatórios previamente estabelecidos. Como exemplos de modalidades, temos a ginástica artística, a ginástica rítmica, o nado sincronizado, a patinação artística, os saltos ornamentais etc.
Esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote.	Nessas modalidades, a dinâmica do jogo consiste em arremessar, lançar ou rebater a bola em direção à quadra ou território adversário, dificultando o máximo possível à devolução dela. Como exemplos de modalidades, temos o voleibol, o vôlei de praia, o tênis de campo, o tênis de mesa, o badminton, a peteca, a pelota, o raquetebol, o <i>squash</i> etc.
Esportes de campo ou taco	Nessas modalidades, os competidores devem rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para assim, se percorrer o maior número de vezes possível às bases ou a maior distância entre as bases, ao mesmo tempo em que os defensores não recuperam o domínio da bola. Como

	exemplos de modalidades, temos o <i>beisebol</i> , o críquete, o <i>softbol</i> etc.
Esportes de invasão ou territorial	Nessas modalidades, que por sinal são as mais conhecidas, a dinâmica do jogo consiste em uma equipe tentar adentrar o território defendido pela equipe rival, tendo em vista a execução de ações como gol, cesta, <i>touchdown</i> etc. Como exemplos de modalidades, temos o futebol, o futsal, o basquete, o handebol, o rúgbi, o futebol americano, o polo aquático etc.
Esportes de combate	Nessas modalidades, é a disputa corporal entre oponentes que caracteriza os confrontos. Assim, busca-se derrotar o adversário por via de técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, em uma dinâmica imprevisível, na qual ataque e defesa ocorrem de modo simultâneo. Como exemplos de modalidades, temos o judô, o boxe, a esgrima, o MMA etc.

**Fonte:** Elaboração dos autores com base em Brasil (2017).

A classificação apresentada para os esportes na BNCC reforça o argumento deste estudo de que a tendência da esportivização das práticas corporais, devido à existência de uma condição esportiva moderna é algo que ocorre de modo ininterrupto em várias esferas da vida social. Se bem notarmos, a BNCC assume diretamente em sua classificação de esportes, ao designar determinadas práticas como esportes técnico-combinatório e esportes de combate, que no mundo contemporâneo, as práticas corporais oriundas das danças, das ginásticas e das lutas, respectivamente, encontram-se em processo de esportivização.

No caso dos esportes técnico-combinatórios, do ponto de vista do tipo de ação motora, grande parte das modalidades possui características que identificamos mais com as danças e as ginásticas do que com as tradicionais modalidades esportivas. A ginástica artística, a ginástica rítmica e a patinação artística, por exemplo, estão próximas dos campos da arte e dança, porém, no sentido da BNCC, devem ser ensinadas nas aulas de Educação Física dentro da condição esportiva, pois, estão também orientadas pela lógica da competição. No limite, é possível afirmar que a classificação dos esportes utilizada pela BNCC ao primar pela dinâmica das práticas motrizes, acaba por privilegiar a condição esportiva do espetáculo<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Há estudos que discutem o papel da estética nas práticas esportivizadas de ginástica e de jogos, os quais em geral apontam o distanciamento da abordagem conceitual de arte no estabelecimento dos conteúdos das práticas, assim como a incipiência de identificação artística nas proposições de movimentos. A título de exemplificação, mencionamos os excelentes estudos de Roble, Nunomura e Oliveira (2013), os quais realizaram análise da fundamentação de arte na ginástica artística; e o não menos excelente trabalho de Pereira (2014), a qual analisou filosoficamente a presença da arte na ginástica rítmica. Ao nosso ver, a BNCC não apresenta suficiente pistas para que seja potencializada a aproximação entre as abordagens conceituais de práticas corporais e arte.

Outro exemplo instigante da presença da condição esportiva na BNCC, é que na unidade temática Práticas Corporais de Aventura, novamente o termo esporte aparece para fazer menção a um conjunto das manifestações identificadas com experimentações corporais baseadas nas dificuldades provocadas por via de um ambiente desafiador para os praticantes. Segundo Brasil (2017, p. 218) “algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos e esportes extremos”. No estudo de Tahara e Darido (2016), constatou-se que ainda existem muitas imprecisões conceituais na discussão sobre as práticas corporais de aventura. Além disso, como muitas dessas atividades já nasceram ou se manifestam principalmente na forma competitiva, o atrelamento com o conceito de esporte torna-se inevitável.

No caso dos esportes de combate, notoriamente temos a apresentação das modalidades que também conhecemos como lutas. Chama-nos a atenção, que quando a BNCC apresenta o conceito de lutas (unidade temática específica e diferente dos esportes), o mesmo aparece quase que idêntico à noção de esportes de combate, conforme o leitor poderá observar a seguir:

A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, hukahuka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo etc.) (BRASIL, 2017, p. 214).

De todos os objetos de conhecimento listados na BNCC-Educação Física, as lutas certamente é o que possui maior similaridade conceitual com o esporte. A única diferença, é que nos exemplos de lutas apresentados aparecem também manifestações da cultura afro-brasileira e indígena, que ainda preservam elementos que não são apenas aqueles da condição esportiva. Porém, quando a BNCC fala em lutas de diversos países do mundo, nos exemplos citados, a proximidade com os esportes de combate é ainda maior.

Sendo assim, cabe perguntarmos, se no planejamento e na prática pedagógica efetiva com as práticas corporais de combate, o que faria, por exemplo, o boxe, o judô e o muay thai serem trabalhados como lutas e não como esportes? Neste e em outros casos, é preciso que o currículo escolar seja organizado para que o estudante compreenda durante as diferentes etapas da escolarização básica, os vínculos existentes entre o jogo, a dança, a ginástica, as práticas corporais de aventura e as lutas com a condição esportiva moderna. No caso da relação entre lutas e esporte, como exposto por Rufino e Darido (2011), a separação entre esses fenômenos

nas políticas de currículo e na produção de conhecimento tem sido eminentemente mais didática, tendo em vista a valorização das lutas como campo de conhecimento singular a ser tematizado na escola, do que propriamente por uma justificativa conceitual oriunda do campo teórico-epistemológico.

Cabe ainda dizer, que apesar das similaridades nas ideias de lutas enquanto unidade temática e a classificação de esportes de combate como um dos tipos de esportes na BNCC, do ponto de vista epistemológico e cultural, ambos apresentam diferenças significativas. Nesse sentido, a BNCC é falha ao não aprofundar certos conceitos e definições das unidades temáticas da Educação Física. O mais grave, é que tais limites teóricos podem desembocar em prejuízos na escolarização por via das práticas corporais de crianças, jovens e adultos de todo o Brasil.

Ainda que a classificação apresentada demonstre o esforço pela análise do esporte em múltiplas dimensões, em nosso entendimento, o processo de esportivização das práticas corporais derivado da condição esportiva moderna não deve ser naturalizado. É preciso que o estudante entenda o real motivo que faz com que quase todas as práticas corporais sejam transformadas em mercadoria possível de ser consumida globalmente.

De acordo com Caillois (2017), mais do que uma simples predileção pelas atividades competitivas, a sociedade moderna parece ser a época histórica na qual o mérito e a comparação de resultados entre indivíduos e grupos denota todo o sentido da vida social. Segundo o sociólogo Francês, na forma de jogos corporais, é a *Agôn*: pulsão humana identificada com o treinamento de habilidades, a criação de estratégias e o mérito, a forma corporal que mais se identifica com a sociedade moderna.

Tanto isso é verdade, que se fizermos um exercício simples de observação na grade de programação das principais redes de televisão do país, há um domínio imenso de programas competitivos. Os programas de auditório são permeados de atividades competitivas entre os artistas ou entre expectadores; os *reality shows* são realidade há duas décadas; a programação esportiva, para além da competição que porta em si, promove competições entre torcedores, com votações e palpites. Lembremos que a presença de uma mentalidade competitiva e as possibilidades de ganho para o indivíduo com conquistas pessoais, é uma condição significativa para a promoção da esportivização de várias práticas corporais.

Sendo assim, poderíamos dizer que a presença da esportivização de outras práticas corporais nos conteúdos da BNCC não é algo aleatório, e sim resultado da condição esportiva moderna que confere maior prestígio para as atividades humanas baseadas na competição e na disputa corporal regulamentada.

Do ponto de vista da organização do conhecimento dos esportes na BNCC, podemos destacar que esta é a unidade temática que possui mais objetos de conhecimento na disciplina de Educação Física. Logo, é previsto que do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, os estudantes tenham contato com o conteúdo esportes. Esta distribuição dos conteúdos respeita a classificação do esporte assumida pelo documento, organizando os sete objetos de conhecimento conforme exposto no Quadro 2.

**QUADRO 2 – Distribuição dos objetos de conhecimentos relativos ao esporte na BNCC**

1º e 2º anos	Esportes de marca Esportes de precisão
3º ao 5º ano	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
6º e 7º anos	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios
8º e 9º anos	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate

**Fonte:** Elaboração dos autores a partir de Brasil (2017).

Alguns dos objetos de conhecimento relacionados à unidade temática esportes estão presentes em diferentes anos escolares. No total, os sete objetos de conhecimento, que na verdade representam a classificação do esporte sugerida pela BNCC, ao se repetirem em diferentes anos, transformam-se em treze objetos de conhecimento no decorrer do ensino fundamental, como é possível constatar no Quadro 2. Apenas como dado comparativo, a unidade temática brincadeiras e jogos possui quatro objetos de conhecimento em todo o Ensino Fundamental, as ginásticas cinco, as danças cinco, as lutas quatro e as práticas corporais de aventura somente dois<sup>11</sup>.

Esta discussão a respeito da maior presença dos objetos de conhecimento relacionados ao esporte na BNCC foi tematizada por Neira (2018, p. 221). De acordo com o autor:

<sup>11</sup> É importante destacar, que devido a BNCC fazer opção pelo desenvolvimento de habilidades e competências como norteadoras do processo de ensino-aprendizagem, é perfeitamente possível que um mesmo objeto de conhecimento apareça em diferentes anos ou mesmo níveis de ensino. Pois, presume-se que a abordagem com estes objetos será sempre diferente devido o foco em habilidades e competências cada vez mais complexas com o avanço das etapas de escolarização.

O desequilíbrio na distribuição dos objetos de conhecimento e, principalmente, das habilidades pode induzir o professor a dedicar tempos pedagógicos distintos para cada unidade temática. Surpreendentemente, o esporte figura hegemônico num documento que suscitaria a justiça curricular caso o ordenamento fosse paritário.

Ainda que seja legítima a crítica de Neira (2018) sobre a ausência de critérios para o estabelecimento dos objetos de conhecimento em cada ano do Ensino Fundamental, além do indicativo de uma distribuição mais igualitária entre os objetos de conhecimento das seis unidades temáticas, a nosso ver, este debate não pode ser resolvido de modo tão simplório. Em todo e qualquer componente curricular, em especial, aqueles com maior tradição de sistematização dentro da escola, é compreensível que determinados conteúdos tenham um tempo pedagógico maior do que outros na organização curricular.

Talvez, a saída para essa questão não deva ser buscada em uma nova distribuição aleatória dos conhecimentos, porém, desta vez mais igualitária em termos numéricos e na presença dos diversos objetos de conhecimento em todos os anos do Ensino Fundamental. A nosso ver, o problema não está somente na maior presença dos objetos de conhecimento dos esportes no texto da BNCC, mas sim nos critérios que levaram a tal decisão por parte dos elaboradores do documento. Contudo, na BNCC, não encontramos a explicação dos critérios estabelecidos nem para a escolha das classificações utilizadas para pensar as unidades temáticas da Educação Física e muito menos para a disposição de cada objeto de conhecimento em cada ano do Ensino Fundamental. Isso certamente fragiliza o documento do ponto de vista de sua legitimidade teórica.

Nesse sentido, concordamos com Betti (2018) e com Neira (2018) sobre a fragilidade do modelo de classificação dos esportes baseado na lógica interna das modalidades, para definir o espaço deste objeto de conhecimento no Ensino Fundamental. Com este critério, apenas é possível assegurar que o estudante terá contato com um leque diversificado de práticas corporais esportivas do ponto de vista da ação motora. Ou seja, como sugerem as próprias habilidades da BNCC, o estudante deverá vivenciar diferentes formas esportivas, a dizer, esportes de marca, de invasão, de combate etc. Entretanto, não temos nenhuma garantia de que no decorrer do processo de escolarização o estudante aprenderá mais sobre o fenômeno esporte em sentido amplo como reivindicamos neste texto.

Assim, concordamos com Furtado e Costa (2020, p. 687), na medida em que os autores sinalizam que,

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.

Que fique registrado, não estamos defendendo a continuidade da hegemonia do esporte como conteúdo, muito menos a esportivização das aulas de Educação Física. Apenas apontamos a insuficiência da discussão quantitativa e qualitativa para a definição dos objetos de conhecimento da Educação Física no Ensino Fundamental. Na verdade, os problemas e os questionamentos presentes na construção do currículo da Educação Física em linhas não higienistas ou tradicionais, ainda expressam a nossa pouca tradição em pensar a Educação Física como componente curricular tendo em vista uma perspectiva democrática de educação (FENSTERSEIFER, 2012; FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ; DA SILVA, 2019).

De todo modo, não vislumbramos outra saída que não seja confiar no nosso campo acadêmico e nos nossos pares envolvidos com a Educação Física escolar nos cursos e instâncias de formação inicial e continuada de professores, na gestão educacional e principalmente nas escolas. Nunca é demais lembrar, que a postura teórico-epistemológica da crítica não pode nos fazer esquecer todos os avanços que tivemos nas últimas décadas no campo da Educação Física, que certamente também já estão presentes em diversas práticas pedagógicas inovadoras que emergem em todo o Brasil diariamente.

Sendo assim, frisamos que os nossos avanços epistemológicos, especialmente no que diz respeito à multiplicidade de enfoques teóricos presentes na pesquisa em Educação Física e o avanço na quantidade de canais para a divulgação da produção de conhecimento são aspectos que não podem ser omitidos quando pensamos na crítica endereçada aos limites de qualquer política educacional que aborda a Educação Física. Ou seja, necessitamos entender até que ponto tais políticas têm acompanhado os avanços do campo.

### **Considerações Finais**

Como vimos ao longo do texto, o debate sobre o fenômeno esporte apresenta notória tradição na área da Educação Física. Quando pensado como conteúdo da Educação Física escolar, mais pontos polêmicos emergem sobre a sua possível função reprodutora ou transformadora da realidade social. Neste artigo, refletimos sobre o lugar do esporte dentro do componente curricular Educação Física na BNCC-Ensino Fundamental.

Devido ao entendimento de que é inviável a cisão entre o fenômeno e o conteúdo esporte, procuramos nas contribuições de Elias e Dunning (1992) e na abordagem teórico-

conceitual cunhada por Furtado e Borges (2019) pistas para entendermos as possíveis razões de o esporte ser um fenômeno sociocultural tão presente na vida contemporânea, ao ponto de poder ser constatada a sua inserção em esferas da vida humana como o lazer, a indústria cultural (espetáculo) e a educação.

No caso da BNCC, identificamos que para além da forte presença dos esportes como objeto de conhecimento em todos os anos do Ensino Fundamental, a presença de suas características, ou da condição esportiva como preferimos denominar, encontra-se também em outros objetos de conhecimento. Como exemplos, apresentamos as tipologias de esportes técnico-combinatórios e de combate como expressão do processo de esportivização de outras práticas corporais, que para além de um tema a ser debatido, apresenta-se como objeto de conhecimento para as aulas de Educação Física. Em linha similar, discutimos a influência do esporte na definição das unidades temáticas lutas e práticas corporais de aventura expostas pela BNCC.

Em seguida, buscamos analisar os critérios para a organização do conteúdo esportes no decorrer dos anos do Ensino Fundamental. Em acordo com a recente produção de conhecimento sobre a Educação Física na BNCC, ressaltamos a fragilidade do modelo de classificação dos esportes baseado na lógica interna das modalidades como orientador da distribuição deste objeto de conhecimento no decorrer do Ensino Fundamental. Contudo, pontuamos que a solução para uma maior justiça curricular dentro dos objetos de conhecimento da Educação Física, não pode ser realizada somente com uma distribuição mais igualitária dos objetos de conhecimento relativos a cada unidade temática no decorrer dos anos de escolarização propostos para o Ensino Fundamental, senão com uma reflexão do sentido de contribuição de cada uma para a formação dos sujeitos.

Ou seja, nossa reflexão indica que a BNCC teve exageradas pretensões ao tentar delimitar o que deve ser ensinado em cada ano do Ensino Fundamental, sem antes realizar uma reflexão epistemológica mais aprofundada sobre cada objeto de conhecimento. No limite, cabe pensarmos até que ponto é viável e até mesmo coerente se pensar no desenvolvimento de habilidades e competências desconsiderando a complexidade de cada objeto de conhecimento. A proposta desenvolvida por Furtado (2020) para a organização do conhecimento das práticas corporais na escola vai no sentido oposta da BNCC, por isso, parte do entendimento de que necessitamos primeiramente saber o que e para que queremos ensinar, sem necessariamente esse caminho ter que ser previamente definido do ponto de vista de quais práticas corporais

devem ser vivenciadas em cada etapa da escolarização básica, mas sim o que se pretender ensinar, problematizar, formar e desenvolver nos estudantes por via das práticas corporais.

Por fim, assumimos que muitas das reflexões apresentadas nesta pesquisa precisam ser aprofundadas e criticadas em outros estudos. Somente assim, com o amplo diálogo e com reconhecimento de que os nossos avanços coletivos devem ser potencializados e socializados, é que poderemos vislumbrar elaborações teóricas e práticas pedagógicas cada vez mais comprometidas com o avanço da Educação Física escolar.

### Referências

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, ano IV, v. 1, p. 156-175, Jul. 2018.

BETTI, M. Cultura corporal e cultura esportiva. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 44-51, jul./dez. 1993.

BETTI, M. Esporte e sociologia. **Motrivivência**, Florianópolis, ano I, n. 2, p. 7-11, Jun. 1989.  
BOSCATTO, J. D; IMPLOCETTO, F. M; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n° 48, p. 96-112, set. 2016.

BRACHT, V. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.  
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara da vertigem**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

CAVALCANTI, K. B. **Esporte para todos: um discurso ideológico**: São Paulo: Ibrasa, 1984.

CAVALCANTI, K. B. A função cultural do esporte e suas ambiguidades sociais. IN: DA COSTA, L. P (Org.). **Teoria e prática do esporte comunitário e de massa**. Rio de Janeiro: Palestras Edições, 1981.

ELIAS, N; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa, Difel, 1992.

FARIA JUNIOR, A. G. Modelo alternativo para a educação física brasileira. IN: DA COSTA, L. P (Org.). **Teoria e prática do esporte comunitário e de massa**. Rio de Janeiro: Palestras Edições, 1981.

FENSTERSEIFER, P. E. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento? **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 320-328, mai./ago. 2012.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J.; DA SILVA, Sidinei. Educação Física crítica em perspectiva democrática e republicana. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 01-04, jan./dez. 2019.

FURTADO, R. S. Práticas corporais e educação física escolar: sentidos e finalidades. **Corpoconsciência**, Mato Grosso, v. 24, n. 3, p.156-167, set./dez. 2020.

FURTADO, R. S.; BORGES, C. N. F. A condição esportiva. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 01-23, set. 2019.

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**, Belém, v.14. n.28, p. 681-701, jan./abr. 2020.

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.

GONZÁLEZ, F. J. **Parecer sobre Base Nacional Comum Curricular 3º versão**. Unijuí, 2017.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

KUNZ, E. O esporte enquanto fator determinante da educação física. **Contexto & Educação**. Ijuí, v. 4, n. 15, p. 63-73, jul/set. 1989.

KUNZ, E. **Transformações didático-pedagógicas do esporte**. Ijuí: Unijuf, 1994.

LIMA, A. M. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. IN: UCHOA, A; SENA, I (Orgs.). **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

OLIVEIRA, S. A. **A reinvenção do esporte: possibilidade da prática pedagógica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PEREIRA, H. C. M. C. **Ginástica rítmica: um concerto para o corpo**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2014.

ROBLE, O. J; NUNOMURA, M; OLIVEIRA, M. S. O que a ginástica artística tem de artística? Considerações a partir de uma análise estética. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 543-51, out./dez. 2013.

RUFINO, L. G. B; DARIDO, S. C. Separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na educação física escolar: necessidade ou tradição? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 1-17, set./dez. 2011.

SANTOS, M. A. R; BRANDÃO, P. P. S. Base Nacional Comum Curricular e currículo da educação física: qual o lugar da diversidade cultural? **Horizontes**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 105-118, jan./abr. 2018.

SANTOS, M. A. G. N; NISTA-PICCOLO, V. L. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, n.1, p.65-78, jan./mar. 2011.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” ensino médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019.

STIGGER, M. P. **Educação física, esporte e diversidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

TAHARA, A. K; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura em aulas de educação física na escola. **Conexões**, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 113-136, abr./jun. 2016.

TAQUES, M. J; MADRID, S. C. O. O processo de ensino e aprendizagem do esporte na escola na perspectiva dos professores de educação física. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 3, p. 196-203, jul./set. 2017

TORRI, D; VAZ, A. F. Do centro à periferia: sobre a presença da teoria crítica do esporte no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 185-200, set. 2006.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente – Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, v. III, n. 5, p. 4-17, dez. 1996.