

**BNCC E AS PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA: ANÁLISE SOBRE A
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**BNCC AND THE ADVENTURE CORPORAL PRACTICES: ANALYSIS OF THE
INCLUSION IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION**

**BNCC Y LAS PRÁCTICAS CORPORALES DE AVENTURA: ANÁLISIS SOBRE LA
INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCUELA**

Sidnei Riva¹ 0000-0002-8467-2394
Clésio Acilino Antônio² 0000-0003-2039-5380

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Francisco Beltrão, Paraná, Brasil;
sidiriva@hotmail.com

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Francisco Beltrão, Paraná, Brasil;
clesioaa@hotmail.com

RESUMO:

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que analisou a inclusão da unidade temática práticas corporais de aventura, do componente curricular Educação Física, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo principal da pesquisa foi compreender como essa inclusão, na prescrição curricular oficial, orientou teórico-metodologicamente o ensino dos conteúdos no referido componente curricular. A abordagem qualitativa e metodológica da pesquisa documental foi amparada pela Análise Textual Discursiva como técnica de análise crítica do documento de prescrição curricular. Os resultados indicam que as práticas corporais de aventura vêm ganhando evidência tanto no espaço social e cultural quanto no educacional. A inclusão das práticas corporais de aventura como unidade temática do currículo escolar da Educação Física representa avanços pedagógicos importantes para esse componente curricular e para a formação escolar. Contudo, a abordagem teórico-metodológica expressa pela BNCC para tal unidade temática evidencia orientações curriculares de uma formação educacional distante da realidade social e cultural das escolas públicas brasileiras, uma distribuição parcial dos conteúdos curriculares da unidade temática nos anos escolares, além de uma falta de embasamento teórico e científico que oriente o trabalho pedagógico do componente curricular Educação física para uma formação integral e crítica dos estudantes.

Palavras-chave: BNCC; educação física; práticas corporais de aventura.

ABSTRACT:

This article shows the results of a master's degree research that analyzed the inclusion of the thematic unit of adventure corporal practices in the curricular component of Physical Education in the Brazil's National Common Curricular Base (BNCC). The main aim of this study was to comprehend how this inclusion in the official curriculum guided the teaching of the contents from the mentioned curriculum, both theoretically and methodologically. The qualitative and methodological approach of this documentary research was supported by the Discursive Textual Analysis as a technique for critical analysis of the curriculum prescription document. The results indicate that the corporal practices of adventure have been gaining evidence both in the social and cultural space, as well as in the educational one. The inclusion of adventure corporal practices as a thematic unit in the school curriculum of Physical Education represents

relevant pedagogical advancements for this curricular component and for school education. However, the theoretical-methodological approach expressed by the BNCC for such thematic unit indicates curricular guidelines of an educational background that is distant from the social and cultural reality of public Brazilian schools, a partial distribution of the curricular content of the thematic unit through the school years, besides a lack of theoretical and scientific basis that guides the pedagogical work of the Physical Education curricular component for a full and critic formation of students.

Keywords: BNCC; physical education; adventure corporal practices.

RESUMEN:

Este artículo presenta los resultados de una investigación de maestría, que analizó la inclusión de la unidad temática "prácticas corporales de aventura" del componente curricular Educación Física en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de Brasil. El objetivo principal de la investigación fue comprender cómo esa inclusión, en la prescripción curricular oficial, orientó teórica y metodológicamente la enseñanza de contenidos en dicho componente curricular. El enfoque cualitativo y metodológico de la investigación documental fue protegido por el Análisis Textual Discursivo como técnica de análisis crítico del documento de prescripción curricular. Los resultados indican que las prácticas corporales de aventura han ido ganando evidencia tanto en el espacio social y cultural, como en el educativo. La inclusión de las prácticas corporales de aventura, como unidad temática del diseño curricular escolar Educación Física, representan importantes avances pedagógicos para este componente curricular y para la formación escolar. Sin embargo, el abordaje teórico-metodológico expresado por la BNCC para esta unidad temática muestra orientaciones curriculares de una formación educativa alejada de la realidad social y cultural de las escuelas públicas brasileñas, una distribución parcial de los contenidos curriculares de la unidad temática en los años escolares, además de una falta de fundamentos teóricos y científicos que orienten el trabajo pedagógico del componente curricular Educación Física para una formación integral y crítica de los estudiantes.

Palabras clave: BNCC; educación física; prácticas corporales de aventura.

Introdução

No cenário educacional brasileiro dos últimos anos, com políticas educacionais e curriculares que expressam uma orientação neoliberal, as quais ampliam as contradições na educação escolar, é fundamental analisar criticamente os problemas sócio-políticos e educacionais que engendram a configuração dessas políticas nesse período.

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ano de 2017, para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, as práticas corporais de aventura passaram a compor as unidades temáticas do componente curricular Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental, juntamente com outras já conhecidas da disciplina, assim especificadas: jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e as lutas. As práticas corporais de aventura em suas diferentes modalidades, tanto educacional, esportivas ou relacionadas ao lazer e à saúde, vêm crescendo e ganhando espaço no meio educacional e na sociedade. De tal modo, trata-se de um conteúdo recente para a Educação Física escolar, antes não abordado

como unidade temática do currículo escolar nacional.

Historicamente, a Educação Física escolar focalizou o estímulo e o desenvolvimento das aptidões físicas, com uma orientação para a formação de sujeitos fortes e saudáveis. Todavia, segundo Soares *et al.* (2012), a reflexão sobre a cultura corporal tem o objetivo de colaborar com uma formação escolar crítica e integral dos estudantes. Essa abordagem permite uma análise pedagógica aprofundada das diferentes maneiras de interpretar o mundo que os sujeitos podem desenvolver ao longo do tempo, a partir de formação escolar que busca se articular com a transformação de suas realidades.

A partir de uma perspectiva histórica das práticas corporais de aventura no Brasil, é possível perceber que, até a década de 80 do século passado, essas eram pouco difundidas no território nacional. A partir da década de 90 do mesmo século, porém, as práticas corporais de aventura se mostraram um campo promissor para pessoas que buscavam aliviar o estresse do dia a dia ou, ainda, desafiar seus próprios limites por meio de uma atividade desafiadora. Esse crescimento das práticas de aventura reflete uma mudança nas demandas sociais e culturais e na busca por novas formas de expressão corporal.

Segundo Pinto, Mendonça e Jacobs (2003), a Educação Física está estabelecida no contexto escolar e precisa ser considerada no currículo. Logo, tem como objetivo social uma reflexão pedagógica, com reflexões sobre a concretude social dos estudantes. Tem, como pressuposto, uma prática curricular ampliada, na qual o sentido norteador atende aos princípios da “dialética (totalidade)”. Nessa perspectiva, apresenta uma prática com o objetivo de constituir situações educativas para ocorrer a assimilação e a transmissão do conhecimento escolar, vinculado com a dinâmica curricular e com a organização escolar por meio da relevância e da contemporaneidade dos conteúdos.

Diante disso, este artigo, ao socializar resultados de uma pesquisa, além de abordar a inclusão das práticas corporais de aventura como uma nova unidade temática no currículo escolar para o componente Educação Física, também analisou as orientações teórico-metodológicas para o ensino dos conteúdos desse componente curricular presentes nas prescrições curriculares da atual BNCC. Para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa e metodológica da pesquisa documental, que requereu a utilização de técnicas de análise crítica para a compreensão do material. Conforme salienta Minayo (2007, p. 21), a abordagem qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” que estão presentes no campo pesquisado. A pesquisa documental centra-se em documentos com o objetivo de conseguir informações

integradas e com a finalidade de “compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneo” (Lima Junior *et al.*, 2021, p. 42).

No processo de análise do documento de prescrição curricular, a BNCC, adotou-se a perspectiva da Análise Textual Discursiva, que, de acordo com Medeiros e Amorim (2017), é uma técnica de análise textual de dados qualitativos na pesquisa em Educação. Essa técnica, juntamente com a Análise de Conteúdo e com a Análise do Discurso, constitui uma grande família de técnicas de análise textual (Moraes; Galiazzi, 2016), pois concebe um processo de análise de dados a partir do que o material discursivo – texto – apresenta como conteúdos importantes a serem selecionados pelo pesquisador. Após selecionados, o pesquisador os tratará pelos procedimentos de descrição e de interpretação para revelar seus sentidos próprios e objetivos sobre o que os conteúdos contêm para as suas análises críticas. Nos procedimentos de descrição e de interpretação dos conteúdos do texto documental, neste caso da BNCC, esta pesquisa atentou-se para que esses dois aspectos constituíssem movimentos de análise de modo concomitante, ou de modo integrado, resultando nas categorias definidas pelo pesquisador (Medeiros; Amorim, 2017, p. 250). Essa foi uma atividade de sistematização imprescindível na pesquisa, visto que, da descrição e da interpretação, se efetivou a produção de análise crítica planejada para se chegar à materialidade da pesquisa.

No desenvolvimento da atividade de sistematização, as categorias foram construídas por meio da análise textual do documento da prescrição curricular, a BNCC, como aquilo que denominado de categorias emergentes, “com base nos conhecimentos tácitos do pesquisador, sempre em consonância com os objetivos da pesquisa” (Moraes, 2003, p. 195). Esses tipos de categorias reuniram os procedimentos de descrição e de interpretação do documento da BNCC, subsidiadas por um diálogo constante entre texto e teoria, abordado a partir de um processo de análise concebido na dialética entre o todo e as partes.

Como resultado desse processo de análise descritiva e interpretativa, este artigo apresenta três importantes categorias sistematizadas pela pesquisa a partir da técnica da Análise Textual Discursiva: “Educação Física escolar e BNCC”, pela qual suscitou a identificação de como o documento curricular BNCC aborda a concepção teórico-metodológica do componente Educação Física escolar no plano formal do currículo e quais são as suas orientações pedagógicas para o ensino escolar; “práticas corporais de aventura e a Educação Física escolar”, que explora o processo de discussão teórica e pedagógica que essas práticas vêm alcançando no interior da área da Educação Física escolar; “práticas corporais de aventura como unidade

temática na BNCC”, denominação que evidenciou as especificidades de como essas práticas são prescritas como conteúdos para o ensino da Educação Física escolar sob a orientação de um documento curricular nacional, a BNCC. Os aspectos discursivos e textuais foram agrupados a partir de discernimentos de análise crítica para que seus vocábulos demonstrassem significados comuns pertencentes a cada uma das três categorias apresentadas neste artigo.

Este artigo está organizado em quatro seções principais, que se referem ao núcleo temático ou teórico da discussão, incluindo, impreterivelmente, momentos para as três categorias supracitadas. Na primeira seção, aborda-se a política do currículo nacional BNCC; na segunda, discute-se como o ensino da Educação Física está concebido na BNCC; na terceira, exploram-se as reflexões de caráter pedagógico no que diz respeito às práticas corporais de aventura na Educação Física escolar; na quarta, são expostas as análises mais específicas sobre as práticas corporais de aventura como unidade temática na Educação Física escolar na BNCC. Por fim, são apresentadas considerações acerca do conjunto de reflexões e análises elaborado no artigo.

A polícia curricular nacional e BNCC

Com a publicação da BNCC, em 2017, para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, abriu-se um campo de análises e discussões sobre a implementação de uma nova política curricular para o sistema educacional brasileiro baseada em competências e habilidades. A BNCC, como proposta curricular para todo o território nacional, é resultado de um processo político-educacional dos últimos anos, já que condensa discussões referentes à implantação de uma base curricular nacional para a educação brasileira.

Macedo (2014) salienta que, desde 1980, ou até mesmo antes, considerando uma definição mais ampla do termo, já havia discussões sobre a necessidade de uma base comum curricular integralizada em cada sistema de ensino e em todos os estabelecimentos escolares no território nacional. Essa necessidade se fortaleceu após a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, posteriormente, em 1997, com a efetivação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que serviram como suporte curricular nacional não obrigatório para os projetos pedagógicos das escolas em território nacional, e 20 anos mais tarde, em 2017, com a homologação da BNCC, que se efetiva como base curricular obrigatória em todo território brasileiro.

De acordo com Nogueira (2019), as discussões sobre currículo geram um campo de conflito relacionado ao “como” e ao “que” se deve ensinar nas escolas. O mesmo autor salienta

que, no processo de construção curricular, é preciso considerar o conhecimento histórico socialmente construído e necessário para a produção do ensino e da aprendizagem. Um ponto salientado pelo pesquisador se refere à função social do currículo nacional comum, que pode ser considerado como uma ferramenta de definição das especificações essenciais para uma análise ou uma avaliação em nível nacional ou individual, para o auxílio aos pais na escolha de uma escola para seu filho e para questões decorrentes da definição da padronização ou da homogeneização das aprendizagens. Nogueira (2019) complementa:

[...] as implicações sociais de um currículo nacional afetam muitas outras dimensões. Um currículo nacional comum pode, ou não, representar um tipo de poder capaz de ativar um sistema de estratificação no qual as crianças e jovens serão classificados e categorizados, funcionando, em contrapartida, como mais um mecanismo de diferenciação, às vezes, não explicitado pelas avaliações. (Nogueira, 2019, p. 128).

Cássio (2018) enfatiza que as experiências de efetivação de políticas de currículo educacional dos últimos 20 anos contribuíram para a orientação e para a implementação da BNCC no caminho de radicalizar o projeto homogeneizador dos PCNs. Conforme pondera o autor, ao mesmo tempo em que os implementadores da BNCC identificam insuficiências das políticas educacionais e curriculares, também não as consideram como insuperáveis, visto que acreditam na possibilidade de tornar a BNCC uma super política educacional, bastando, para isso, aderir a novas estratégias melhores do que as utilizadas no passado.

Para Cássio (2018), a BNCC é considerada uma política de centralização curricular, configurando seus objetivos de aprendizagens de modo a conduzir a ação pedagógica em todos os espaços educacionais no Brasil e em todas as etapas da Educação Básica. A obrigatoriedade da BNCC impacta diretamente nas políticas estatais de organização dos materiais didáticos e nas formações continuadas dos professores, gerando, assim, influências nas avaliações em larga escala. “A BNCC é o ponto de saturação das políticas de centralização curricular no Brasil, uma síntese das políticas de currículo brasileiras desde os PCN temperada com o linguajar dos *common core* de alguns países” (Cássio, 2018, p. 244). Em outras palavras,

[...] a BNCC um retrocesso na educação e, mais do que isso, considero que a crença dos implementadores da Base na viabilidade de seu projeto uniformizador – a ponto de conceber estratégias cada vez mais sofisticadas para realizá-lo – é uma ameaça concreta a projetos educacionais democráticos. Por isso mesmo, a insistência da propaganda – sobretudo governamental – em associar a BNCC a processos de participação social e a uma suposta igualdade de oportunidades educacionais só ratificam a necessidade de persuadir as pessoas daquilo que a Base efetivamente não é e nem será capaz de produzir. (Cássio, 2018, p. 250).

Em virtude de que a educação brasileira está atrelada, nas últimas décadas, de forma orgânica às políticas sociais e educacionais neoliberais, a ruptura ou a construção de alternativas à política curricular não se torna simples. Um ponto observado por Saviani (2009) é que há uma inclinação referente a parâmetros e a padrões mundiais na construção curricular, especialmente no caso de currículos nacionais ofertados às massas de professores e de estudantes.

A partir do golpe jurídico-midiático-parlamentar de Estado empreendido em 2016, ocorreram diversas mudanças em cargos estratégicos do governo e de responsáveis pela elaboração da BNCC, sendo que tais alterações intensificaram significativamente a produção do documento. Todavia, o percurso da segunda para a terceira versão da BNCC resultou em um retrocesso para a educação. Com a alteração em cargos do governo federal, diversas pessoas que participavam ativamente da elaboração da primeira e da segunda versões da BNCC foram substituídos, o que ocasionou a interferência do campo empresarial na elaboração da versão final do documento. Esse processo deixou nítido o interesse em inserir as reformas educacionais conforme as ambições da classe empresarial (Marsiglia *et al.*, 2017).

Outra observação pertinente feita por Santos e Fuzii (2019)

[...] é a de que a versão final publicada da Base Nacional Comum Curricular, apesar de teoricamente se dizer plural e afirmar a busca pela equidade e superação das injustiças sociais, é um documento totalmente voltado para as instituições privadas, para o desenvolvimento de competências, para o setor empresarial, o que além de distanciar os alunos de uma formação mais democrática, acaba por representar um retrocesso para a educação. (Santos; Fuzii, 2019, p. 342).

Para Marsiglia *et al.* (2017), a classe empresarial tem agido para submeter a escola pública em uma perspectiva que busca afastar o conhecimento dos sujeitos, defendendo que o controle excessivo do conhecimento estruturado não seria importante para a classe trabalhadora, em virtude de suas demandas de vida. Como resultado, as políticas educacionais brasileiras vêm reforçando a tendência de apoderamento privado dos conhecimentos científico, filosófico e artístico constituídos historicamente. Santos e Orso (2020, p. 161-162) salientam a vulnerabilidade no que se entende como marco para o “[...] desenvolvimento de uma sociedade que se quer social e economicamente desenvolvida, com acesso aos bens culturais disponíveis a todas as pessoas, indistintamente”. Os mesmos autores também expressam que novos aprendizados se norteiam em conhecimentos que, mesmo considerados relevantes, são flexíveis ao modelo econômico, o qual requisita sujeitos alinhados aos serviços do capitalismo. “No âmbito do currículo escolar, caracterizam-se pela adoção de práticas de ‘sucesso’ decorrentes da experiência individual, subjetiva de cada indivíduo” (Santos; Orso, 2020, p. 171). Para os

pesquisadores, nos últimos cinco anos, no Brasil, tendo como referência o ano de 2020,

[...] experimentamos as consequências de projetos educativos curriculares que têm deteriorado, empobrecido e afastado ainda mais a educação tanto do acesso aos conhecimentos científicos quanto de sua dimensão emancipadora. A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizada em meio a esse contexto, em vez de buscar a melhoria da educação, tem se revelado um ataque frontal à escola, ao professor e aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. (Santos; Orso, 2020, p. 161).

A legitimação da educação escolar a serviço dos interesses da classe dominante se efetiva também por meio da atual política curricular nacional, a BNCC, a qual incide diretamente sobre a escola e sobre o trabalho pedagógico, com padrões de socialização e comportamentos da sociedade capitalista contemporânea. O que parece estar ocorrendo é um processo de estabelecimento radical de uma função social e educativa da escola por meio do currículo, a partir de uma formação escolar padronizada, uniforme e adaptada às exigências sociais e culturais que essa política curricular centralizadora representa.

Com a aprovação e a implementação da BNCC, constatam-se o contínuo avanço hegemônico do capital e o contorno ideológico das expectativas da qualidade da educação para a classe trabalhadora. O sistema educacional brasileiro vem sofrendo mudanças nos últimos tempos, impetradas por políticas conservadoras neoliberais que visam a um controle da educação escolar atrelado à manutenção social da ordem vigente; por conseguinte, o campo curricular torna-se de suma importância. Por essa política, ocorre a ruptura ou a transformação progressiva da função da educação escolar de formar indivíduos críticos, conscientes sobre a produção da vida cultural e social, como pessoas históricas, capazes de compreender o mundo e a cultura diversos aos dos poderes sociais conservadores e opressivos.

A Educação Física escolar na BNCC

O conhecimento científico historicamente produzido e sistematizado pela Educação Física escolar é abordado por meio das manifestações culturais e sociais dos jogos e brincadeiras, da ginástica, das lutas, da dança, dos esportes e, atualmente, na BNCC, das práticas corporais de aventura, configuradas como conceitos nucleares ou unidade temáticas do componente curricular Educação Física. Na BNCC, o componente curricular Educação Física está integrado à área de Linguagens, que inclui também os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Arte, além da Língua Inglesa, acrescida nos anos finais do Ensino fundamental. De acordo com a BNCC, a área de Linguagens tem por intuito proporcionar aos educandos a

participação de diferentes práticas languageiras, ampliando as suas habilidades em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, bem como seus entendimentos sobre as linguagens e a continuação das experiências vivenciadas na Educação Infantil (Brasil, 2017). Neira (2019) assevera que o ensino da Educação Física na BNCC está orientado de modo inconsistente, pois não há argumentos que justifiquem a sua inserção na área das Linguagens e o que essa escolha acarreta didaticamente. O autor também faz parte de um amplo grupo de especialistas em educação que expressa uma posição crítica acerca desse documento curricular norteador do ensino brasileiro, por trazer mais problemas do que qualidades, e alerta os professores para que atuem com uma postura combativa e crítica ao documento.

Para pesquisadores que discutem o ensino da Educação Física, o esse componente curricular da BNCC está caracterizado por uma carência de um referencial teórico-metodológico consistente e atualizado. Furtado, Neto e Santo (2021) corroboram com essa análise, ao afirmarem que a BNCC não expõe um referencial teórico-metodológico substancial, tampouco uma direção firme que possibilite estruturar princípios educacionais para dar sentido aos objetivos de aprendizagem e ao progresso dos saberes na área das práticas corporais. Os autores acrescentam: “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” (Furtado; Neto; Santo, 2021, p. 223).

Nesse sentido, observa-se um esvaziamento do componente curricular Educação Física e suas relações com as orientações teórico-metodológicas para o ensino escolar. Em vista disso, a Base destina apenas 26 páginas para o componente curricular Educação Física e, desse total, 10 correspondem a uma contextualização, uma apresenta as competências e as outras 15 destinam-se às unidades temáticas, aos objetos de conhecimento e às habilidades. Dessas 15 páginas, seis tratam do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e nove páginas para o Ensino Fundamental - Anos Finais. Considera-se, ainda, que as práticas corporais de aventura não aparecem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, são nove páginas divididas para seis unidades temáticas do 6º ao 9º anos.

A intenção da Educação Física na área das Linguagens é apresentada pela BNCC com a finalidade de orientar as práticas corporais, com a expectativa de que os estudantes possam compreender a ocorrência social das unidades temáticas e identificar as diversas significações, reconstruindo-as criticamente (Brasil, 2017). Conforme observa Neira (2019), a BNCC, como documento curricular norteador do ensino brasileiro, não pode criar obstáculos nos conceitos dos temas que devem ser estudados. A concepção de movimento corporal como integrante

fundamental constitui uma hereditariedade da psicologia desenvolvimentista, abordagem que não dá o devido valor para os estudos da cultura, pela qual o gesto, analisado como forma de linguagem, ganhou evidência. Por exemplo, em estudo anterior, Neira (2018) salientou que um currículo de Educação Física culturalmente direcionado busca impossibilitar a multiplicação consciente ou inconsciente da doutrina dominante provocada pela falta de problemáticas dos vínculos de poder que infiltram as práticas corporais. A importância produzida pelas unidades temáticas da Educação Física necessita ser considerada em sua percepção política-cultural mais abrangente, já que não se pode persistir em um olhar unívoco da cultura corporal dominante.

Furtado, Neto e Santo (2021) apontam que a BNCC não pode ser assimilada como currículo final para a Educação Física, mesmo que as possibilidades de trabalho e inovação pedagógica crítica científica sejam mínimas. A Educação Física, para os autores, deve buscar caminhos para além do campo das competências, das habilidades e dos parâmetros geográficos ou dos tipos de classificação. “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” (Furtado; Neto; Santo, 2021, p. 223).

Quanto à organização da BNCC, um outro ponto problemático são as variações dos parâmetros para estabelecer os objetos de conhecimento, uma vez que isso dificulta o entendimento da proposta por parte de quem vai efetivamente implementá-la. Esse caminho colabora para fixar significados às unidades temáticas, diminuindo o campo de negociação cultural. Neira (2019, p. 171) defende que as justificativas apresentadas no documento são contraditórias, pois referem que “[...] qualquer critério para definir os objetos de conhecimento pode ser questionado, variá-lo sem explicar o motivo pode ser comprometedor”. Assim, para o autor, o documento “simplesmente anuncia a opção sem justificá-la, nem muito menos, fundamentar a escolha”. Ainda, a instabilidade na forma como foram organizados os objetos do conhecimento, especialmente as habilidades, pode impulsionar o professor a destinar tempos pedagógicos diferentes para cada unidade temática. Como consequência, o esporte, por exemplo, concebido em vasta parcela de objetos de conhecimento, em atribuição da categorização usada, continuará predominante nos currículos. O pesquisador supracitado acrescenta:

A análise empreendida denota um franco retrocesso da BNCC quando comparada a algumas propostas curriculares estaduais e municipais. O fato de ter ressuscitado princípios pedagógicos, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX traz à tona a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal. Além do que, salta aos olhos a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe, revelando uma série de inconsistências e incoerências. (Neira, 2019, p. 176).

Os padrões de progressão do conhecimento constituídos na BNCC são outra fragilidade do documento, como apontado por Neira (2019), pois não se estabelecem como deve ocorrer. O autor ainda faz críticas à inconstância que define a organização das habilidades por unidade temática, já que nem todas as proporções do conhecimento foram ponderadas na concepção das habilidades. Diante disso, para ele, a BNCC indica uma direção de caminho contrária para os professores sobre o que a Educação Física contemporânea vem trilhando, pois a falta de criticidade é preocupante. “O currículo apresentado volta-se para a conformação e aceitação de um desenho social injusto, enquanto existem propostas que apoiam os docentes na realização de uma pedagogia democrática e democratizante” (Neira, 2019, p. 177). Neira (2019, p. 161) ainda salienta:

Ao submeter a BNCC de Educação Física ao confronto com a teorização curricular e denunciar o retrocesso que ela representa, busco chamar a atenção para os riscos de sua implementação sem a devida crítica e, assim, colaborar com aqueles que, pelo país afora, preferem resistir a sucumbir aos ditames de uma proposta que não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino do componente.

As análises críticas de especialistas da área sobre a BNCC para o componente curricular Educação Física expõem problemas na dimensão da organização de seus conteúdos, o que pode resultar em um prejuízo curricular. Furtado e Costa (2020, p. 687) destacam, por exemplo, que esse prejuízo curricular pode ser representado pela organização dos conteúdos nos variados níveis de ensino, em que há somente uma estruturação de atividades corporais em cada ano escolar, gerando inquietude pela forma selecionada para a sistematização do conhecimento nas distintas séries. Portanto, a Educação Física com uma nova aparência está submissa à concepção da pluralidade de ensinamentos sem o comprometimento da formação humana, científica e crítica, capaz de compreender, de forma efetiva, as diferentes práticas corporais. Além disso, os autores apontam que a BNCC apenas faz uma distribuição hipotética de atividades sem qualquer aspecto curricular para o processo de escolarização e ensino dos estudantes por meio das práticas corporais. Há, desse modo, uma carência do rigor científico para o ensino desse componente curricular, haja vista que o documento não caracteriza as práticas corporais como um processo do conhecimento que deve ser estudado, mas prioriza as práticas vivenciadas. Em outras palavras, “descaracteriza a Educação Física como campo de conhecimento e disciplina que se organiza em torno de um saber que é eminentemente corporal” (Furtado; Costa, 2020, p. 688).

Santos e Brandão (2018) também exploram os problemas de constituição curricular na

dimensão da diversidade cultural revelada pelo documento, que é baseado em habilidades e competências, mas que não demonstra criticidade científica em sua redação, assim como não propaga confiabilidade quanto ao reconhecimento das identidades culturais da Educação Física. Isso pode ser exemplificado nas práticas corporais de aventura que, de acordo com os autores, não é possível discernir, nas habilidades dispostas na BNCC, nenhuma conexão com o reconhecimento da diversidade, ainda que se considere que essa unidade temática é uma novidade estipulada no documento. Santos e Brandão (2018) elaboraram análises críticas que salientam a importância de amplos debates sobre o currículo de Educação Física e seus conteúdos para o ensino e a aprendizagem dos estudantes, visto que “mais importante do que ensinar conteúdos com seus aspectos técnicos e específicos é a formação humana e, para isso, determinados temas, como a Diversidade Cultural, devem perpassar por todos estes” (Santos; Brandão, 2018, p. 116).

Pelas orientações curriculares da BNCC, a Educação Física apresenta muitas alternativas para ampliar a experiência dos estudantes e para permitir a aquisição de um amplo universo cultural. Todavia, como se constata nas análises críticas de especialistas da área, há algumas fragilidades de concepção, de seleção e de organização do conhecimento para considerar a BNCC como referência curricular orientadora da prática pedagógica desse componente curricular.

As práticas corporais de aventura e a Educação Física escolar

Por volta dos anos 1990, as práticas corporais de aventura começaram a ganhar espaço em meio à população brasileira e ao campo científico-acadêmico da Educação Física; até então eram pouco difundidas e quase não se falava nelas. Foi nessa década do século passado que alguns textos começaram a ser difundidos por Betrán e Betrán (1995), “nos quais nos deparamos com um debate sobre o significado e a relevância social para a Educação Física das ‘Atividades Físicas de Aventura na Natureza’, apresentadas como AFANs” (Inácio *et al.*, 2016, p. 169).

De acordo com Inácio *et al.* (2016), considera-se que a década de 1990 foi precursora com as primeiras publicações acadêmicas científicas referente às práticas corporais de aventura na Educação Física brasileira, com Bruhns (1997) e Inácio (1997). No final dessa década, em 1999, Bruhns e alguns colaboradores publicaram, na Revista Conexões, discussões sobre essa temática da cultura corporal. Mesmo com pouca circulação no meio acadêmico, já se mostrava com grande relevância para a prática turística, de entretenimento, além da prática esportiva,

com expressão social, cultural e econômica.

As práticas corporais de aventura na natureza retratam três campos distintos em suas formas de atuação: o turístico-recreativo, o campo de rendimento-competição e o campo do educativo-pedagógico (Tahara; Carnicelli Filho, 2012). O campo educativo-pedagógico engloba as diferentes vivências de atividades dos educandos para proporcionar situações com significativa importância pedagógica, por meio da difusão efetiva de valores, de condutas e de normas da apropriação de conceitos integrados em distintos contextos do conhecimento e da realização de várias vivências motoras de elevado impacto emocional. Tudo isso porque são vivências caracterizadas pelas particularidades específicas dessa modalidade em proximidade com o meio natural.

Com o aumento cada vez maior no interesse da população pelas práticas corporais de aventura, espera-se que essa atração também aumente por parte dos empresários, pois se percebe uma grande oportunidade de negócios com tais práticas corporais. O crescimento dessa modalidade possibilita oportunidades de exploração de vestimentas, de materiais e de equipamentos, desde os mais sofisticados até os mais simples, protagonizando o ramo empresarial. Assim, o mercado que atende às demandas das práticas corporais de aventura se solidifica cada vez mais como parte complementar para a realização dessas modalidades (Tahara; Dias; Schwartz, 2006). É perceptível, desse modo, a ampliação no número de empresas especializadas em oferecer e dar suporte à prática de atividades corporais de aventura. Tahara, Dias e Schwartz (2006) ainda apontam que, mesmo as pessoas não praticantes, são atraídas pelos acessórios e influenciados pelo mercado e pela mídia.

A mídia é um fator que exerce grande influência no crescimento das práticas corporais de aventura e no interesse por elas, além de amplificar o seu consumo exacerbado. Ela tem o poder e a facilidade de chegar e transmitir para as pessoas, por meio de imagens e sons de alta qualidade, as mais diversificadas modalidades de práticas corporais de aventura, assim como estimular o consumismo. A mídia torna-se, dessa forma, uma grande aliada para a expansão dessa modalidade e, ao mesmo tempo, estimula o crescimento mercadológico, reforçando a predisposição ao consumo.

Pode-se dizer que o Brasil é um país com muitos locais naturais e artificiais para o desenvolvimento das práticas corporais de aventuras. Geograficamente, há inúmeros ambientes propícios para a prática dessa modalidade, como rios com correntezas para a prática do rafting, cachoeiras para a prática do rapel, montanhas e enormes pedras para a escalada ou trilhas. Além disso, o Brasil contém diversas praias que podem ser realizadas diferentes modalidades de

aventura, como o mergulho, o surfe, o kitesurf e outras. Ademais, há o espaço aéreo para saltos de paraquedas, voos de asa delta ou qualquer outra modalidade pertinente para esse ambiente.

Com a difusão das práticas corporais de aventura na sociedade, surge um novo elemento de discussão dessas modalidades que vão além das quadras e da prática do lazer, adentrando o meio acadêmico e pedagógico da Educação Física escolar. Para que as práticas corporais de aventura se tornem conteúdo da Educação Física escolar, Marinho e Schwartz (2005, p. 1) afirmam que “[...] o primeiro passo deve ser uma análise do conteúdo educativo dessas práticas, como pressuposto preliminar para a sua utilização como prática de desenvolvimento programático”. Nesse sentido, a Educação Física escolar surge como uma possibilidade de difundir e estabelecer relações sociais, culturais e educacionais com as práticas corporais de aventura. Todavia, não se deve esquecer que, quando desenvolvidas em um espaço escolar, tais modalidades voltam-se (ou deveriam) para uma prática pedagógica educacional, com estímulos à ludicidade e a formas descontraídas do movimento, com a inclusão de atividades realizáveis para todos. Portanto, as práticas corporais de aventura no ambiente escolar permitem reinventar diferentes e variadas formas e modelos de movimentos de acordo com a realidade social e física de cada ambiente escolar.

Nesse aspecto, Portela (2020), ao discorrer especificamente sobre os esportes de aventura, afirma que esses expressam um caráter de novidade, apesar de já estarem presentes em discussões acadêmicas brasileiras há mais de uma década. É uma modalidade que expande as perspectivas de atuação da Educação Física escolar, pois não retrata somente um novo campo para esse componente curricular, mas sim um grupo de práticas corporais embasado por diferentes paradigmas, com os quais se pode compreender questões relacionadas à Educação Física escolar, à saúde e à educação. “O problema é que não existe uma ampla divulgação de uma proposta didático-pedagógica para a implementação dos Esportes de Aventura dentro dessa disciplina, onde o professor possa se apoiar e tomar como base” (Portela, 2020, p. 18). Os esportes de aventura, utilizados como conteúdo, permitem uma vasta possibilidade de atividades para os professores realizarem com os educandos de maneira crítica e responsável com a natureza. O meio ambiente é o principal espaço para a prática dessas modalidades, isso porque os recursos que a natureza oferta permitem experimentar momentos de satisfação e de prazer. Essa prática “têm sido apontados como meio promissor no espaço educacional, devido à sua potencialidade como instrumento pedagógico, podendo assumir um caráter integrador, multidisciplinar, inter e transdisciplinar” (Portela, 2020, p. 28).

Por essa abordagem, os alunos devem receber estímulos para a prática de tais atividades

em diferentes espaços, dentro e fora do ambiente escolar, e estar preparados para reconhecer a história e os tipos de esportes de aventura que podem ser desenvolvidos em cada lugar. Por exemplo, atividades em meio à natureza podem auxiliar a conscientização da preservação do meio ambiente. Assim, os esportes de aventura se introduzem como uma temática contemporânea e amplificadora para o conjunto de práticas pedagógicas da Educação Física escolar. Na escola, essas práticas precisam ser reorganizadas e adaptadas conforme a realidade e as possibilidades de cada instituição de ensino, para que o ambiente escolar possa se tornar um parâmetro para a vivência dessas modalidades.

Tais modalidades envolvem um grupo de práticas corporais consideradas novas para a Educação Física escolar, além de contribuir para a formação dos sujeitos; quando envolvem questões pedagógicas, são capazes de colaborar significativamente com o processo de formação educacional dos educandos (Tahara; Carnicelli Filho, 2012). Essas práticas corporais podem auxiliar e motivar os educandos a participarem das atividades corporais de aventura nas aulas de Educação Física, além de estimular curiosidades, interesses, emoções e a sensação de satisfação que a vivência de tais práticas corporais pode gerar nos educandos, individualmente ou de forma coletiva, como a capacidade de compreensão da liberdade e dos riscos controlados.

Franco (2008) salienta que, para introduzir novos conteúdos na Educação Física escolar, é necessário superar alguns obstáculos, como a herança da esportivização deixada pela Educação Física, que talvez seja a mais difícil, haja vista que também influencia as práticas corporais de aventura, visto que o maior engajamento ocorre no âmbito esportivo, com amparo mercadológico, além do entretenimento e do lazer. Tais práticas “estão mais bem estruturadas no âmbito esportivo, com certo crescimento no âmbito da escola (o qual, ainda, fica por conta de condutas individualizadas de profissionais)” (Corrêa, 2008, p. 108). Segundo Kunz (2004), o conhecimento tradicionalmente constituído pela Educação Física escolar, chamado de “esporte moderno”, notoriamente guiado pela competição e muito difundido pelas mídias, não deveria ser negado nas aulas de Educação Física, mas, ao contrário, deveriam ser explorados “o quê”, o “como” e o “com que finalidade” efetivamente deve ser ensinado e interpretado esse conhecimento de forma reflexiva e crítica, como suporte para a organização de um novo conteúdo com configurações significativas e relevantes para os educandos. Em uma sociedade capitalista, “somos incentivados desde cedo à competitividade e ao individualismo. Portanto, enfatizar momentos que incentivem uma cultura do lúdico e da solidariedade no ambiente escolar é fundamental no desenvolvimento dos alunos como seres sociais” (França, 2016, p. 44).

Com o foco voltado para essas modalidades, constata-se que a perspectiva é de aumentar os trabalhos em sala de aula, mesmo que timidamente. Entretanto, de maneira cada vez mais assídua, isso permite maiores possibilidades de apropriações significativas dos conteúdos, além de expandir esse conhecimento para fora do âmbito escolar (Marinho; Schwartz, 2005). Temáticas que, quando trabalhadas no âmbito educacional nas aulas de Educação Física, “possibilitam vários conhecimentos, proporcionam o entendimento e estimulam as diferentes inteligências por meio da vivência das respectivas práticas, contemplando aspectos motores, afetivos e cognitivos” (Tomio *et al.*, 2016, p. 119). Também contribuem para a apropriação de conhecimentos alinhados com a preservação e com a utilização consciente do meio ambiente. Tahara e Carnicelli Filho (2012) salientam que tais práticas, quando desenvolvidas no meio escolar, podem oportunizar aos educandos a transmissão de atitudes, de valores e de normas. Franco, Tahara e Darido (2018) afirmam que as práticas corporais de aventura na natureza e na escola podem estimular emoções e experiências ímpares aos educandos, além de contribuir para a superação de limites particulares em momentos de risco controlado.

As práticas corporais de aventura na Educação Física escolar podem, ainda, potencializar diferentes oportunidades nos âmbitos social, cultural e educacional, por meio da ludicidade e do sentimento de superação de desafios e da sensação de liberdade. Por isso, as práticas corporais de aventura tornam-se pertinentes à esfera educacional pelo fato de que “cabe ao espaço escolar ampliar o repertório da Cultura Corporal dos estudantes (em vez de limitá-lo) além de discutir sobre questões sociais no desenvolvimento do aluno, ao utilizar do movimento humano como meio de expressão” (França, 2016, p. 49). Os professores, por sua vez, são incumbidos de intermediar suas aulas de forma ética, nas diversas formas de conteúdos que as práticas corporais de aventura na natureza representam. No entanto, a falta de subsídios teóricos e práticos dos professores de Educação Física sobre os esportes de aventura compromete a organização de suas aulas e faz com que priorizem temas que demonstram maior segurança para serem transmitidos aos educandos (Portela, 2020).

As práticas corporais requerem uma análise crítica por parte dos professores da Educação Física escolar, de modo que executem a prática com significado. Nos últimos tempos, é notório o aumento das discussões sobre as práticas corporais de aventura na Educação Física escolar e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, além da inclusão dessa temática nos currículos educacionais oficiais para a Educação Física escolar. É possível observar, nas discussões apresentadas, as importantes contribuições das práticas corporais de aventura para a prática de lazer em ambientes não escolares e como conteúdos de ensino desse

componente curricular nas escolas.

As práticas corporais de aventura como unidade temática na Educação Física escolar na BNCC

As práticas corporais tematizadas na BNCC compõem as seis unidades temáticas do componente curricular Educação Física, das quais, como já apontado, tais práticas surgem como conteúdos novos apresentados na BNCC para a Educação Física escolar. Ao recorrer ao texto da BNCC, nota-se que as práticas corporais de aventura, como unidade temática, buscam manifestações e maneiras de vivências corporais focalizadas nas habilidades e nas proezas instigadas pelos diferentes casos de imprevisibilidade que se demonstram a partir do sujeito praticante que interage com um espaço desafiador.

As unidades temáticas propostas pela BNCC são representadas conforme a Figura 1:

Figura 1 - Unidades temáticas e objetos de conhecimento do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	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		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Fonte: BNCC (2017, p. 225).

O que se observa na Figura 1 é que a unidade temática práticas corporais de aventura não aparece nos dois primeiros ciclos (até o 5º ano do Ensino Fundamental), sendo mencionada

apenas nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º anos), aspecto que também pode ser verificado na Figura 2, Unidades temáticas e objetos de conhecimento do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Figura 2 - Unidades temáticas e objetos de conhecimento do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
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 aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: BNCC (2017, p. 231).

A Figura 2 demonstra que as práticas corporais de aventura são mencionadas pela BNCC apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e divididas em dois objetos de conhecimentos. O primeiro, as práticas corporais de aventura urbanas, explora “a ‘paisagem de cimento’ para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de parkour, skate, patins, bike etc.”, que, para a BNCC, “deve ser trabalhado no 6º e 7º ano” (Brasil, 2017, p. 219). O segundo objeto de conhecimento, as práticas corporais de aventura na natureza, aparece para o 8º e o 9º anos e caracterizam-se por explorar as imprecisões que o “ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de mountain bike, rapel, tirolesa, arborismo etc.” (Brasil, 2017, p. 219).

Inácio e Ferreira (2017) apontam que as práticas corporais de aventura, tanto urbanas quanto na natureza, representam um amplo e distinto campo na perspectiva da promoção das práticas corporais, contribuindo para a formação de seus praticantes, relacionado em uma estrutura conceitual crítica do campo da Educação Física. Assim, os autores entendem que se

torna imprescindível analisar a temática práticas corporais de aventura de forma que possa atender à demanda educacional no componente curricular Educação Física, comprometida com a cientificidade dos conteúdos para possibilitar o enriquecimento intelectual dos educandos pela apropriação dos saberes, considerando o contexto histórico, cultural e social dessas práticas e a realidade de cada ambiente escolar.

Na BNCC (Brasil, 2017), as práticas corporais compõem as seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental. A categorização apresentada não tem pretensões de universalidade, mas representa um entendimento possível sobre as denominações e as fronteiras entre as manifestações culturais na Educação Física escolar. *A priori*, todas as práticas corporais podem ser trabalhadas em qualquer etapa e modalidade de ensino, desde que atendam a critérios de progressão do conhecimento, considerando os elementos específicos das diferentes práticas, as particularidades dos alunos e o cenário de atuação. Além disso, as práticas corporais na Educação Física escolar devem ser reconstruídas com base em sua função social e possibilidades materiais, permitindo adaptações, como as práticas corporais de aventura, que podem ser simuladas conforme as condições e o contexto escolar.

Mesmo entendendo que qualquer prática corporal pode ser trabalhada em todo Ensino Fundamental, apesar de não estar relacionada dentro de uma etapa de ensino, suscita inquietações e reflexões sobre o porquê dessa unidade temática não ser mencionada do 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental. O motivo seria o risco que a BNCC menciona ao praticar essas modalidades? Sabe-se que o risco é controlado, ou pelo menos deveria ser. Nesse ponto, surgem outros questionamentos: Quais critérios foram utilizados para a não inclusão das práticas corporais de aventura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Para os anos contemplados com essa temática, as orientações teóricas-metodológicas presentes na BNCC suprem as necessidades de ensino e aprendizagem dos alunos? Será que os esportes, para os quais a BNCC apresenta dois objetos de conhecimentos para o 1º e 2º anos e três objetos de conhecimento para o 3º, o 4º e 5º anos, não apresentam risco controlado aos participantes?

Em adição a esta discussão, a BNCC elenca aprendizagens essenciais que preveem a garantia do desenvolvimento de 10 competências gerais para os estudantes, além das específicas das áreas e das específicas para cada componente curricular no processo pedagógico. Esse documento curricular define como competência o processo de “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8). O conceito de competência relaciona-se com

discussões pedagógicas e sociais dos últimos anos, as quais constituem as intenções gerais do ensino. A BNCC enfatiza que, nos últimos tempos, grande parte dos estados e dos municípios brasileiros, além de diversos países, já vinham adotando, em seus currículos educacionais, o desenvolvimento baseado em competências e habilidades. Desse modo, para a BNCC, as medidas pedagógicas devem estar direcionadas para o desenvolvimento de competências e de habilidades exigidas pelo atual contexto. Quanto às habilidades, a BNCC enfatiza que representam as aprendizagens essenciais e garantidas nas dependências escolares. “Assim, as habilidades devem ser consideradas sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização” (Brasil, 2017, p. 86).

A BNCC apresenta, para as seis unidades temáticas do componente curricular de Educação Física, um total de 69 habilidades, divididas do 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais até o 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, conforme pode ser visualizado no Quadro 1.

Quadro 1 - Números de habilidades apresentadas pela BNCC por ano escolar

Turmas	Habilidades para a Educação Física	Habilidades para as práticas corporais de aventura
1º - 2º	12	Não há
3º - 4º - 5º	15	Não há
6º - 7º	21	4
8º - 9º	21	3

Fonte: Elaborado pelos autores, (2024).

Observa-se no quadro 1, que das 69 habilidades propostas pela BNCC para o componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental, apenas sete fazem menção às práticas corporais de aventura, o que revela um distanciamento teórico-metodológico para o ensino dessa prática corporal na Educação Física escolar.

Destaca-se que as práticas corporais presentes na BNCC são determinadas como membros comuns que resgatam as ideias passadas da Educação Física, baseadas nos métodos higienistas, retomando concepções cognitivistas (Santos; Fuzii, 2019). Nesse sentido, os autores afirmam que o esquecimento de prescrições críticas na BNCC resgata o caráter higienista e cognitivista da Educação Física escolar, o que “representam não só um extremo retrocesso para a área, mas também podem significar um perigo para o próprio campo da Educação Física, como também um distanciamento da construção da área enquanto Linguagem” (Santos; Fuzii, 2019, p. 341).

Alguns especialistas da área analisam a desigualdade na distribuição dos objetos de conhecimento, sobretudo das habilidades, capazes de aliciar os professores a destinar períodos de tempos pedagógicos diferentes para cada unidade temática, como a dos esportes, por exemplo, que, devido à sua grande quantidade de objetos de conhecimento e à forma de classificação adotada pela BNCC, deverá continuar dominando os currículos educacionais da Educação Física. Além disso, o documento “desponta a redação confusa de várias habilidades numa clara tentativa de aglutinar, de um lado, os objetos de conhecimento e, de outro, as dimensões” (Neira, 2019, p. 175).

O mesmo autor também aponta sobre a desproporção que a BNCC utilizou na distribuição das habilidades por unidade temática, pois nem todas as dimensões do conhecimento foram apontadas na concepção das habilidades; com isso, “as consequências serão nefastas para todos aqueles que se virem obrigados a apropriar-se do documento e colocá-lo em ação” (Neira, 2019, p. 178). “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” (Furtado; Neto; Santo, 2021, p. 223). Em um sentido semelhante, os pesquisadores argumentam 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. (Furtado; Neto; Santo, 2021, p. 223).

Santos e Fuzii (2019) consideram que a Educação Física escolar sofre influências das relações de poder da sociedade, as quais repercutem, em seu espaço de aprendizado, as transformações que acontecem no contexto extraescolar. Nesse modo de pensar, o componente curricular Educação Física, ao adentrar no campo da linguagem, faz uma ruptura nos obstáculos colocados ao longo do período histórico da área, comovendo-se do caráter biológico para um olhar de conhecimento mais amplo sobre o corpo.

As práticas corporais de aventura tornam-se pertinentes na esfera educacional pelo fato “de despertar a consciência e respeito dos alunos com a natureza e o meio em que vivem, tendo em vista a necessidade de preservação e cuidado com o nosso planeta” (Tomio *et al.*, 2016, p. 119). Dessa forma, o conhecimento oportunizado pelas práticas corporais de aventura

[...] ultrapassa o entendimento e conhecimento das técnicas e equipamentos das diversas práticas e modalidades. Os Esportes Radicais, colocados numa perspectiva educacional ampla, devem abranger diferentes tipos de conhecimentos. Há saberes pautado nas compreensões ecológicas e de sustentabilidade, nos enfrentamentos dos riscos, nas dinâmicas interpretativas de natureza e urbanismo, nas expressões de linguagens, artes e outras concepções que confirmam a ligação dos saberes, além do incentivo a diversidade cultural. (Tomio *et al.*, 2016, p. 123).

Como salientado anteriormente, a BNCC dividiu os conteúdos do componente curricular Educação Física em seis unidades temáticas, e cada uma contém alguns objetos de conhecimentos. A unidade temática práticas corporais de aventura compreende sete habilidades que devem ser alcançadas, conforme indica o Quadro 2.

Quadro 2 - Práticas corporais de aventura no componente curricular Educação Física

Unidade temática	Objetos de conhecimento	Habilidades
Práticas Corporais de Aventura	Práticas corporais de aventura urbanas – (6º e 7º anos)	(EF67EF18) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.
		(EF67EF19) Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.
		(EF67EF20) Executar práticas corporais de aventura urbanas, respeitando o patrimônio público e utilizando alternativas para a prática segura em diversos espaços.
		(EF67EF21) Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.
	Práticas corporais de aventura na natureza – 8º e 9º anos)	(EF89EF19) Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental.
		(EF89EF20) Identificar riscos, formular estratégias e observar normas de segurança para superar os desafios na realização de práticas corporais de aventura na natureza.
		(EF89EF21) Identificar as características (equipamentos de segurança, instrumentos, indumentária, organização) das práticas corporais de aventura na natureza, bem como suas transformações históricas.

Fonte: Quadro baseado na BNCC (Brasil, 2017).

Como é possível perceber no Quadro 2, a unidade temática práticas corporais de aventura contempla apenas dois objetos de conhecimento para os quatro anos de estudos do



Ensino Fundamental – Anos Finais, sendo um objeto de conhecimento “práticas corporais de aventura urbanas” para o 6º e 7º anos e o outro “práticas corporais de aventura na natureza” para o 8º e 9º anos. Para o entendimento dos objetos de conhecimento, a BNCC propõe a compreensão de sete habilidades, sendo quatro para o 6º e 7º anos e três para o 8º e 9º anos.

As orientações teórico-metodológicas propostas pela BNCC para o ensino das práticas corporais de aventura requerem uma compreensão crítica, assim como suscitam preocupações pedagógicas, já que o documento contempla apenas um objeto de conhecimento para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Nessa direção, o professor de Educação Física vai trabalhar por dois anos consecutivos o mesmo objeto de conhecimento, a fim de alcançar quatro habilidades. Para o 8º e 9º anos, outro objeto de conhecimento será abordado por mais dois anos seguidos, porém, o objetivo será alcançar três habilidades.

O processo de desenvolvimento do ensino das práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física deve ser considerado a partir de diferentes particularidades, além de se conhecer as práticas corporais ou modalidades que serão trabalhadas e as capacidades motoras e físicas exigidas para tais modalidades. Ressalta-se ainda que “sempre haverá implicações que circundam as práticas, aspectos e dimensões históricas, sociais, antropológicas, fisiológicas, ambientais, psicomotoras, biológicas, psicológicas, humanas, entre outras” (França, 2016, p. 85).

Segundo Neira (2019), as habilidades propostas pela BNCC para o componente curricular Educação Física no Ensino Fundamental retrocedem pedagogicamente, pois se esperava que cada objeto de conhecimento constituísse habilidades equivalentes para todas as dimensões. Na prática, não foi isso que aconteceu, e, sem muitas explicações, algumas foram contempladas e outras desconsideradas. O autor acrescenta:

Por tudo isso a BNCC sugere ao professor a direção oposta daquela que vem tomando a Educação Física contemporânea. A ausência de criticidade é alarmante. O currículo apresentado volta-se para a conformação e aceitação de um desenho social injusto, enquanto existem propostas que apoiam os docentes na realização de uma pedagogia democrática e democratizante. Sabe-se que no âmbito das políticas educacionais a feitura acelerada por um pequeno grupo e sem qualquer debate e discussão costuma gerar maus frutos. Se por um lado é possível responsabilizar a pressa, por outro o fortalecimento da dimensão técnica somada à ausência da crítica leva à conclusão que se trata de mais uma investida dos setores conservadores. (Neira, 2019, p. 177-178).

A primeira habilidade proposta pela BNCC para o 6º e 7º anos enfatiza que os estudantes devem vivenciar essas práticas priorizando a segurança, um requisito básico para qualquer atividade corporal. No entanto, há uma preocupação com os precários apontamentos teóricos-

metodológicos da BNCC que deveriam subsidiar os professores de Educação Física e permitir que os estudantes se apropriem dessas habilidades. A segunda acaba sendo redundante, pois já está implícita na valorização da segurança na primeira habilidade. Na terceira, percebe-se um elemento novo, o “respeito ao patrimônio público”. O restante, contudo, novamente se repete, haja vista que, ao se referir em executar as práticas corporais na primeira habilidade, já se propunha isso quando a proposta é sobre experimentar. Assim, a partir do momento que se experimenta, executa-se uma ação e, ao final da redação, retorna à segurança quando realizar a prática corporal de aventura. Já a quarta habilidade, finalmente, traz um elemento essencial para a construção integral e crítica do saber, ao enfatizar a importância do contexto histórico e cultural. Devido à sua relevância, entende-se que essa habilidade deveria ser a primeira a ser trabalhada na unidade temática de práticas corporais de aventura.

Já para os 8º e 9º anos, a BNCC propõe a primeira habilidade foco das habilidades dos anos anteriores, que é vivenciar as práticas corporais de aventura e zelar pela segurança, mas com uma mudança de contexto: enquanto nos dois primeiros anos Ensino Fundamental - Anos Finais, a prática era no meio urbano, nos dois últimos anos a ênfase é na natureza. A segunda habilidade reitera a importância da segurança já presente na primeira habilidade, mas com uma ênfase maior na identificação dos riscos, a qual poderia ser incluída na primeira habilidade. Com relação à terceira, assim como na última habilidade dos 6º e 7º anos, entende-se que essa também deveria ser a primeira a ser trabalhada por essas turmas, pois considera o contexto histórico e as características de segurança e zelo pelos praticantes e do patrimônio histórico, cultural e social, sendo um elemento primordial e de maior importância.

Neira (2018, p. 222) salienta que “a opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes”. O autor também afirma que é incoerente a justificativa do ensino da Educação Física pela falta de fundamentos que evidenciem a sua introdução na área de Linguagem, pois ideias centrais como a cultura e a cultura corporal necessitariam de melhores explicações, visto que, com relação ao referencial teórico usado, o professor pode considerar a prática de distintas maneiras. Nesse sentido,

O professor certamente perguntará: 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? (Neira, 2019, p. 172).

Como discutido em seção anterior, também para especialistas na área de Educação Física, a elaboração de currículos com base em competências e habilidades é uma predisposição observada pela maioria das reformas educacionais desde os anos de 1990, em que o panorama se voltou para as avaliações internacionais. “Desta maneira, sob a lógica do mercado e das agendas dos organismos internacionais, nos restaram avaliações padronizadas e currículos por competências” (Silva; Alves; Souza, 2020, p. 141). Nesse contexto de análise, Neira (2019) aponta que a falta de criticidade na BNCC é gritante, e o currículo educacional, como é apresentado, tende a concordância de uma configuração social injusta e desigual. A forma como o processo de construção dessa política curricular educacional foi elaborada e apressada, além de ser composta por um grupo pequeno, permite um debate e discussões minúsculas e pode gerar maus frutos. “Se por um lado é possível responsabilizar a pressa, por outro o fortalecimento da dimensão técnica somada à ausência da crítica leva à conclusão que se trata de mais uma investida dos setores conservadores” (Neira, 2019, p. 177-178). Nesse sentido, a BNCC é um verdadeiro retrocesso para a educação brasileira, devido ao fato “de ter ressuscitado princípios pedagógicos, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX” e que “traz à tona a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal” (Neira, 2019, p. 176). Além disso, salienta-se o desencontro entre o que se fala e o que de fato se propõe, identificando inconsistências e incoerências no que é estabelecido pela Base.

Diante disso, percebe-se que as orientações teórico-metodológicas propostas pela BNCC para o ensino da unidade temática práticas corporais de aventura, no componente curricular Educação Física, ficam empobrecidas, pois não demonstram criticidade, além de apresentarem poucas e repetidas habilidades para o ensino dessa temática. A BNCC focaliza em três dimensões do conhecimento, no sentido de “experimentar, identificar e executar” as práticas corporais de aventura (urbanas ou na natureza) e seus riscos. Além do mais, repetiu, por duas vezes, a expressão “experimentar” e por três vezes “identificar”. Constata-se, desse modo, a falta de elementos críticos para o ensino das práticas corporais de aventura presentes na BNCC.

Considerações Finais

Este artigo teve como escopo retratar, a partir de resultados de uma pesquisa de mestrado, que a inclusão das práticas corporais de aventura, como unidade temática do componente curricular Educação Física na BNCC, etapa do Ensino Fundamental, representa avanços para a Educação Física escolar, levando em consideração que tal temática já vinha

ganhando espaço no território social e educacional nos últimos anos. Todavia, a partir das análises alcançadas, ressalta-se a falta de embasamento e subsídio teórico-metodológico para o processo de ensino e aprendizagem, necessário para subsidiar e dar suporte pedagógico ao processo de ensino dos conhecimentos e suas complexidades da área nas escolas. Aponta-se, ainda, a ausência de orientações pedagógicas para as práticas corporais de aventura para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, sendo que isso não é justificado pelo texto da BNCC.

O componente curricular Educação Física, da forma como foi construído, organizado e apresentado na BNCC, sugere estar voltado para uma formação educacional distante da realidade social e educacional que escolas públicas enfrentam. Nesse sentido, deveria ser, pelo menos, desde o seu processo de produção e de divulgação, um objeto de análise, de reflexão e de estudo por parte dos professores. Portanto, é fundamental que os docentes de Educação Física discutam e analisem criticamente a forma limitada como foi proposta a inclusão e as orientações teórico-metodológicas para o ensino das práticas corporais de aventura na BNCC, bem como para outras unidades temáticas. É preciso considerar essa proposta como um ponto de partida, aberta a novas reflexões e reconstruções pedagógicas.

Para finalizar, é importante ainda constatar que as práticas corporais de aventura são conteúdos recentes para a Educação Física escolar, levando em consideração a aprovação da BNCC em 2017 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o que fez com que essa temática passasse a fazer parte de um currículo escolar oficial para o componente Educação Física. Sendo assim, ainda são necessários mais estudos, discussões e análises da inclusão desse tema nos currículos escolares e como suas orientações teórico-metodológicas são contextualizadas ou traduzidas no ensino escolar. Além disso, percebe-se que é essencial ampliar de modo significativo a formação continuada dos professores de Educação Física escolar sobre essa temática, de forma que possibilite uma ampla reflexão e uma análise crítica sobre a dimensão pedagógica dos conteúdos e das orientações teórico-metodológicas presentes na BNCC, para que de fato aconteçam o ensino e a aprendizagem dessa temática de forma integral.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017.

CÁSSIO, Fernando. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul. 2018.

Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/887/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Elizabeth; FILHO, Lino Castellani; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, Evandro Antônio. **Formação do profissional de Educação física no contexto das atividades físicas de aventura na natureza**. 2008. 147 fl. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b9dff416-dbb2-4f94-a233-a349d0e1dbe1/content>. Acesso em: 12 fev. 2023.

FRANÇA, Dilvano Leder. **Práticas corporais de aventura nas aulas de Educação Física: as possibilidades pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental**. 2016. 220 fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45271>. Acesso em: 24 abr. 2023.

FRANCO, Laercio Claro Pereira. **Atividades físicas de aventura na escola: uma proposta nas três dimensões do conteúdo**. 2008. 134 fl. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/814b1a08-4c0f-4cb9-89d4-f27a1a048490/content>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FRANCO, Laercio Claro Pereira; TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas corporais de aventura nas propostas curriculares estaduais de educação física: relações com a base nacional comum curricular. **Corpo consciência**, Cuiabá, v. 22, n. 01, p. 66-76, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/6022/4241>. Acesso em: 02 abr. 2023.

FURTADO, Renan Santos; COSTA, Gustavo Henrique Oliveira. 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. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3144/1584>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FURTADO, Renan Santos; NETO, Gabriel Pereira Paes; SANTO, Vanessa Costa do Espírito. Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: notas sobre a organização do conhecimento das práticas corporais e a perspectiva da educação integral. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 8, n. 44, p. 214-226, ago. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3541>. Acesso em: 18 mai. 2023.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus et al. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios – reflexões para além da base nacional comum curricular. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 168-187, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p168/32569>. Acesso em: 20 mar. 2023.

INÁCIO, Humberto Luís de Deus; FERREIRA, Vinicius Duarte. Práticas Corporais de Aventura em Pirenópolis (GO): Uma Análise sobre o Perfil de Consciência Ambiental e Comportamento Responsável. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 67–98, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1646/1148>. Acesso em: 03 jul. 2023.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudanças**. 3. ed. Ijuí: Unijui, 2004.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão.; OLIVEIRA, Guilherme Saramango; SANTOS Adriana Cristina Omena; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Uberlândia, v. 20, n.44, p. 36-51, abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530 – 1555, out. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em 04 mai. 2023.

MARINHO, Alcyane; SCHWARTZ, Gisele Maria. Atividades de aventura como conteúdo da educação física: reflexões sobre seu valor educativo. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, ano 10, n. 88, p. 1-8, set. 2005. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd88/avent.htm>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 06 jun. 2023.

MEDEIROS, Emerson Augusto; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.3, n.3, p. 247-260. set. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5527/552756523020/552756523020.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007. 26. ed. p. 9-29.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, out. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2023.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo

reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. *In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JÚNIOR, Roberto (org.) Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 159-179.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 4-28, jan. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27374/25065>. Acesso em: 29 mai. 2023.

NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Revista. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.12, n.1, p. 119-130, jan. 2019. Disponível em:
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39814/32967>. Acesso em: 11 abr. 2023.

PINTO, Fábio Machado; MENDONÇA, Mariana Lisboa; JACOBS, Amanda. Da crítica a educação física escolar à educação física escolar crítica. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, ano 9, n. 6, mai. 2003. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd60/efesc.htm>. Acesso em: 21 abr. 2023.

PORTELA, Andrey. **Os esportes de aventura na Educação Física escolar: formação e atuação dos professores**. Curitiba: CRV, 2020.

SANTOS, Bárbara Cristina Aparecida dos; FUZII, Fábio Tomio. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 1, p. 327-347 jan. 2019. Disponível em: https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/METO-3_c7cfa76a1c695013e91d41331bea6f70. Acesso em: 18 jun. 2023.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol; BRANDÃO, Pedro Paulo. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural? **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 105-118, jan. 2018. Disponível em:
<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/593/263>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular - uma base sem base: o ataque à escola pública. *In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (org.). A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 5. ed. Campinas: Autores associados, 2009.

SILVA, Amanda Moreira; ALVES, Marcelo Paraíso; SOUZA, Nadia Maria Pereira. Educação Física na BNCC: uma análise da proposta preliminar do documento curricular do

Estado do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 02, p. 137-150, jul. 2020. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9881/6552>. Acesso em: 15 mai. 2023.

TAHARA, Alexander Klein; CARNICELLI, Sandro Filho. A presença das atividades de aventura nas aulas de Educação Física. **Arquivo de Ciências do Esporte**, Ilhéus, v. 1 n. 1 p. 60-66. mar. 2012. Disponível em:

<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/aces/article/view/245>. Acesso em: 24 jul. 2023.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Diagnóstico sobre a abordagem das práticas corporais de aventura em aulas de Educação Física escolar em Ilhéus/BA. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 973-986, jul. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/mov/a/P5VbM4Px66MnSGLCdhDQsTG/#>. Acesso em: 07 jul. 2023.

TAHARA, Alexander Klein; DIAS, Viviane Kawano; SCHWARTZ, Gisele Maria. A aventura e o lazer como coadjuvantes do processo de educação ambiental. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 1-12, jan. 2006. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/121/1485>. Acesso em: 03 jun. 2023.

TOMIO, Bruno Wilwert. SILVA, Daniela da. DALCASTAGNÉ, Giovanni. LAMAR, Adolfo Ramos. Os esportes radicais como conteúdo interdisciplinar no contexto escolar. **Conexões**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 104-129, 31 mar. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8644769/12047>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Sidnei Riva. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Docente na Rede Pública de Ensino de Pato Branco/Paraná. Docente no Centro Universitário de Pato Branco. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6854991747505444>

Clésio Acilino Antônio. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5471605366267648>

Como citar

RIVA, Sidnei; ANTÔNIO, Clésio Acilino. BNCC e as Práticas Corporais de Aventura: análise sobre a inclusão na Educação Física Escolar. **Revista Espaço Currículo**, Pré-publicação/Ahead of Print (AOP), e66863, 2025.