

A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS: LDB, PCNs e BNCC EM ANÁLISE

PHYSICAL EDUCATION IN NATIONAL CURRICULUM POLICIES: LDB, PCNS AND BNCC IN ANALYSIS

Marcus Vinicius Ribeiro Araujo
Universidade Estácio de Sá
marcus_vra@hotmail.com

Carolina Pereira da Silva
Universidade Estácio de Sá
jacapili.jl@gmail.com

Jorge Felipe Fonseca Moreira
Universidade Estácio de Sá
jorgecoluma@gmail.com

Felipe da Silva Triani
Universidade Estácio de Sá
felipetriani@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa criticamente as políticas curriculares que orientam a Educação Física escolar no Brasil, tomando como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza teórico-documental, construído por meio de revisão bibliográfica e análise documental. A análise evidencia que a LDB estabelece os fundamentos legais ao reconhecer a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, vinculando-a à formação integral e à cidadania. Os PCNs aprofundam essa perspectiva ao consolidar a cultura corporal como objeto de conhecimento da área, ampliando o repertório de práticas corporais e valorizando a autonomia docente, a contextualização pedagógica e os Temas Transversais como eixo formativo. Em contraste, a BNCC inaugura um modelo normativo e prescritivo, estruturado por competências e habilidades, que, embora reconheça a diversidade das práticas corporais, promove a padronização curricular, reduz a flexibilidade pedagógica e tensiona o papel do professor, aproximando-o da função de executor curricular. O estudo aponta que as mudanças introduzidas pela BNCC expressam uma inflexão nas políticas curriculares, marcadas pela racionalidade técnica e pelo controle das aprendizagens, em detrimento de uma concepção crítico-cultural e emancipatória da Educação Física escolar, reforçando a necessidade de defesa da autonomia docente e da formação cidadã no interior da escola.

Palavras-chave

Educação Física; escolar; Currículo; Políticas Públicas.

Abstract

This article critically analyzes the curricular policies that guide school Physical Education in Brazil, taking as a reference the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB nº 9.394/1996), the National Curricular Parameters (PCNs), and the National Common Curricular Base (BNCC). It is a qualitative study of a theoretical-documentary nature, constructed through bibliographic review and document analysis. The analysis shows that the LDB establishes the legal foundations by recognizing Physical Education as a mandatory curricular component of Basic Education, linking it to integral formation and citizenship. The PCNs deepen this perspective by consolidating body culture as an object of knowledge in the area, expanding the repertoire of bodily practices and valuing teacher autonomy, pedagogical contextualization, and Cross-Cutting Themes as a formative axis. In contrast, the BNCC (National Common Core Curriculum) inaugurates a normative and prescriptive model, structured by competencies and skills, which, although recognizing the diversity of bodily practices, promotes curricular standardization, reduces pedagogical flexibility, and strains the role of the teacher, bringing them closer to the function of curricular executor. The study points out that the changes introduced by the BNCC express an inflection in curricular policies, marked by technical rationality and control of learning, to the detriment of a critical-cultural and emancipatory conception of school Physical Education, reinforcing the need to defend teacher autonomy and civic education within the school.

Keywords

Physical Education; school; Curriculum; Public Policies.

Licença de Atribuição BY do Creative Commons
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>Aprovado em 15/02/2026
Publicado em 30/04/2026

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar no Brasil passou por transformações a partir da década de 1990, especialmente em decorrência da consolidação de um marco legal e curricular para a Educação Básica. Esse processo resultou na redefinição do lugar da Educação Física no currículo escolar, superando concepções históricas marcadas por enfoques militaristas, biologicistas¹ e estritamente esportivistas², para uma compreensão ampliada como dimensões constitutivas da formação humana.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, representou um divisor de águas ao reconhecer a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, integrado à proposta pedagógica da escola e comprometido com a formação do estudante (BRASIL, 1996, art. 26, §3º, p. 10). Em diálogo com essa legislação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), aprofundaram essa concepção ao formularem a cultura corporal como objeto de conhecimento da área, conferindo à disciplina fundamentos pedagógicos, epistemológicos e sociais.

Posteriormente, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), instituiu um outro paradigma de organização curricular, estruturado a partir do modelo de competências e habilidades, com caráter normativo e de aplicação obrigatória em todo o território nacional. No campo da Educação Física, a BNCC redefine a organização dos conteúdos, a progressão das aprendizagens e o papel do professor, suscitando debates e tensionamentos em relação às concepções anteriormente consolidadas pelos PCNs.

Diante desse contexto, o artigo analisa criticamente as políticas curriculares nacionais que orientam a Educação Física escolar (LDB, PCNs e BNCC), discutindo suas concepções de currículo, formação humana e seus impactos sobre o trabalho docente.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-documental, construída a partir de uma revisão bibliográfica. A revisão privilegia a análise interpretativa de documentos e produções acadêmicas reconhecidas como referências consolidadas em determinado campo do conhecimento, permitindo estabelecer relações críticas entre textos normativos

¹ É uma abordagem que vê a saúde e a doença principalmente sob a ótica biológica, focando em fatores físicos e genéticos como principais determinantes do bem-estar humano.

² Ênfase no desempenho técnico, na execução correta dos gestos esportivos e na aprendizagem das regras oficiais.

e interpretações teóricas sem a pretensão de exaustividade típica das revisões sistemáticas (GIL, 2010; CELLARD, 2008).

A opção pela investigação de revisão fundamenta-se na compreensão de que as políticas curriculares para a Educação Física escolar se materializam sobretudo por meio de documentos oficiais e de literatura específica da área. Conforme Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é adequada quando o objetivo consiste em examinar categorias e fundamentos teóricos já produzidos, possibilitando uma reinterpretação à luz de outros contextos históricos e pedagógicos.

O *corpus* documental da pesquisa é composto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no componente Educação Física, publicados em 1997, e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e publicada em 2018. A escolha desses documentos justifica-se por constituírem bases legais da organização curricular da Educação Básica e por orientarem, direta ou indiretamente, o trabalho docente em Educação Física.

A tratamento dos documentos foi realizado por meio da análise documental, entendida como procedimento metodológico que possibilita a extração de sentidos, princípios e concepções presentes em textos normativos, considerando seus contextos de produção, suas intencionalidades políticas e seus efeitos pedagógicos (CELLARD, 2008). Nessa etapa, buscou-se identificar ideias de Educação Física, de corpo e movimento, de organização curricular e de formação.

Complementarmente, os documentos analisados foram confrontados com produções acadêmicas que realizam leituras críticas das políticas curriculares. Os estudos de Neira (2018) e de Silva, Alves e Souza (2024) contribuíram para a compreensão dos impactos da BNCC na organização curricular da Educação Física e no papel docente, especificamente no que se refere à racionalidade prescritiva e à redução da autonomia docente. Da mesma forma, o trabalho de Castro (2021) auxiliou na discussão sobre os Temas Transversais nos PCNs, permitindo problematizar os efeitos dessa mudança para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Essa articulação entre as políticas curriculares e produção acadêmica possibilitou examinar continuidades, rupturas e tensões entre a LDB, os PCNs e a BNCC, conferindo maior densidade analítica à interpretação dos dados e assegurando coerência entre os objetivos da pesquisa e o percurso metodológico adotado.

3. A LDB E SEUS FUNDAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A LDB (LDB nº 9.394/1996) constitui o marco legal que reorganizou a educação brasileira no período pós-Constituição Federal de 1988. Desde seu artigo inicial, a LDB amplia o conceito de educação ao defini-la como um processo formativo que se constrói na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Essa perspectiva é reafirmada no Art. 2º da LDB, ao estabelecer que a finalidade da Educação Básica é o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Ao assumir explicitamente a formação como finalidade da Educação, a LDB legitima a Educação Física como componente curricular que contribui não apenas para a formação motora, mas também para dimensões cognitivas, afetivas, sociais e éticas de estudantes.

O Art. 3º da LDB explicita princípios do sistema educacional brasileiro, entre os quais se destacam a igualdade de condições de acesso e permanência, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, o respeito à diversidade e a valorização da experiência extraescolar (BRASIL, 1996). Esses princípios dialogam com ideias de Educação Física, especialmente aquelas associadas ao corpo enquanto produtor de sentidos, cultura e identidade.

No que se refere à organização curricular, o Art. 26 da LDB define que os currículos da Educação Básica devem conter uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais. É no inciso 3º desse Artigo que se encontra um dos dispositivos mais relevantes para a área da Educação Física, ao afirmar que “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica” (BRASIL, 1996).

Esse dispositivo representa um marco importante ao ressignificar ideias anteriores que tratavam a Educação Física como atividade extracurricular, recreativa ou meramente prática. Ao afirmar sua obrigatoriedade e integração ao Projeto Político Pedagógico da escola, a LDB reconhece a Educação Física como disciplinar escolar, dotada de intencionalidade pedagógica e relevância formativa (BRASIL, 1996).

Embora a legislação preveja a possibilidade de dispensa da prática corporal em situações específicas, a LDB não descaracteriza a Educação Física enquanto componente curricular. A dispensa refere-se exclusivamente à prática, e não ao estudo da disciplina, reafirmando seu caráter educativo e formativo (BRASIL, 1996).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a LDB mantém a Educação Física como parte da formação, ainda que com possibilidade de flexibilização. Essa adequação reconhece as especificidades do público atendido, geralmente composto por sujeitos que conciliam trabalho, família e estudo. Nessa modalidade, a Educação Física tende a enfatizar temas como saúde, qualidade de vida, expressão corporal e cultura do movimento, respeitando as trajetórias e experiências dos educandos (BRASIL, 1996).

A LDB também reforça a necessidade de articulação pedagógica da Educação Física com o projeto educacional. Nos Artigos 12 e 13, o texto legal atribui às instituições de ensino a responsabilidade de elaborar suas propostas pedagógicas e aos docentes o compromisso com a aprendizagem, a participação no projeto pedagógico e a formação dos estudantes. Dessa forma, a

Educação Física deixa de ser uma prática isolada e passa a integrar o conjunto das ações pedagógicas da escola, dialogando com outras áreas do conhecimento e com a realidade dos alunos (BRASIL, 1996).

Além disso, a legislação educacional enfatiza, nos Artigos 32 e 35, que os Ensino Fundamental e Ensino Médio devem assegurar o desenvolvimento da capacidade crítica, a compreensão do mundo físico e social e a formação ética do estudante. Quando articulados à Educação Física, esses objetivos indicam que o componente curricular deve promover reflexões sobre práticas corporais, esportes, lazer, saúde, mídia e cultura, superando modelos exclusivamente vinculados ao desempenho esportivo (BRASIL, 1996).

Darido *et al* (2001) destacam que a LDB, ao enfatizar a cidadania, a diversidade e a formação, abriu caminho para que a Educação Física assumisse um compromisso com a construção de valores sociais, culturais e éticos. Entretanto, do ponto de vista crítico, reconhece-se que a legislação, por si só, pode não ser suficiente para garantir mudanças efetivas na prática pedagógica, sendo necessárias políticas de formação docente e materiais didáticos adequados, lacunas que os PCNs buscaram enfrentar.

Assim, a LDB estabelece os parâmetros gerais e consolida a Educação Física como componente curricular integrante da formação do estudante, constituindo-se como o alicerce sobre o qual os PCNs ancoram-se para propor uma ideia mais aprofundada de cultura corporal, cidadania e educação crítica.

4. OS PCNs E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A publicação dos PCNs para a Educação Física, entre os anos de 1997 e 1998, representou um marco epistemológico e pedagógico para o componente curricular. Nesse documento, a Educação Física é explicitamente reconhecida como campo de conhecimento escolar, e não apenas como prática corporal ou atividade recreativa, ao assumir a cultura corporal como objeto de estudo e eixo estruturante do currículo, consolidando uma abordagem que compreende as práticas corporais como produções históricas, sociais e culturais (BRASIL, 1997).

Os PCNs foram concebidos como referenciais orientadores, com o objetivo de subsidiar estados e municípios na elaboração de seus currículos. O documento ressalta que sua função é estimular a reflexão pedagógica e assegurar um mínimo comum de aprendizagens, sem impor prescrições rígidas ao trabalho docente (BRASIL, 1997).

4.1 A cultura corporal como objeto de conhecimento

Uma das contribuições dos PCNs para a Educação Física escolar reside na definição da cultura corporal como objeto de conhecimento da área. Ao adotar essa ideia, os PCNs deslocam o foco

historicamente dominante, marcado pela reprodução do esporte formal, pela valorização do rendimento físico, do treinamento da técnica e pela lógica competitiva. Esse modelo, problematizado pelo documento, tende a restringir os conteúdos da disciplina escolar, reforçando práticas seletivas e excludentes, pouco sensíveis à diversidade cultural dos estudantes e às finalidades formativas da escola (BRASIL, 1997).

Na perspectiva dos PCNs, as práticas corporais passam a ser compreendidas como manifestações culturais, historicamente construídas, por meio das quais diferentes grupos sociais expressam valores, identidades, tradições e significados. Entre essas manifestações, o documento inclui jogos e brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas e danças (BRASIL, 1997).

Essa compreensão se aproximada da proposta de Educação Física apresentada no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, conhecido como Coletivo de Autores, que define a Educação Física como uma prática pedagógica cujo objeto é a reflexão sobre a cultura corporal, entendida como o acervo de atividades corporais socialmente produzidas e historicamente acumuladas pela humanidade. Nessa perspectiva, as práticas corporais como jogo, esporte, dança, ginástica, lutas, mímica e acrobacias, são compreendidas como formas simbólicas de representação da realidade, constituindo-se como linguagem, trabalho e expressão de relações de poder (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Ao assumir a cultura corporal como eixo estruturante do currículo, tanto os PCNs quanto o Coletivo de Autores rompem com as ideias biologicista, higienistas³ e tecnicistas⁴ que historicamente orientaram a Educação Física escolar. O corpo deixa de ser concebido como mero instrumento de treinamento físico e passa a ser entendido como linguagem social, capaz de expressar sentidos, afetos, valores e posições políticas, ampliando o papel da disciplina na formação crítica e cidadã dos estudantes (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nessa direção, como destaca Darido *et al* (2001), a incorporação da cultura corporal como objeto de conhecimento possibilita à Educação Física superar a exclusividade da prática motora e assume um caráter educativo mais amplo, articulando vivências corporais, reflexão crítica e contextualização sociocultural. Trata-se, portanto, de uma compreensão que coloca a Educação Física como componente curricular comprometido com a formação humana, a diversidade cultural e a emancipação.

4.2 Organização dos conteúdos e blocos temáticos

Os PCNs propõem a organização dos conteúdos da Educação Física em blocos, que agrupam diferentes práticas corporais de acordo com sua lógica interna. Essa organização ampliou as

³ É uma filosofia de saúde que enfatiza a importância da limpeza e higiene para prevenir doenças.

⁴ É uma abordagem educacional que se baseia na aplicação de métodos científicos e técnicos para o ensino e aprendizagem.

possibilidades pedagógicas e buscou evitar a redução da disciplina ao ensino de esportes tradicionais que, frequentemente seleciona os “mais habilidosos” (BRASIL, 1997).

Cada bloco de conteúdo oferece oportunidades de aprendizagem, articulando corpo, movimento e cultura, e favorecendo abordagens que dialogam com a realidade social dos estudantes. Essa proposta curricular reforça a ideia de que a Educação Física deve contemplar a diversidade das práticas corporais existentes na sociedade, valorizando diferentes formas de participação e expressão (BRASIL, 1997).

4.3 Objetivos gerais e critérios de avaliação

A Educação Física, segundo os PCNs, vai além da construção de habilidades motoras. Entre suas finalidades estão a promoção da autonomia, o incentivo à participação crítica, a valorização de práticas culturais diversas, o desenvolvimento de habilidades sociais como cooperação e respeito e a compreensão do corpo como uma construção cultural e histórica. Dessa forma, a Educação Física escolar assume um papel formativo, articulado à construção da cidadania e ao desenvolvimento dos estudantes (BRASIL, 1997).

Em sintonia com esses objetivos, os PCNs propõem uma avaliação de caráter formativo, orientada para o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes. A avaliação deixa de se restringir ao desempenho técnico ou à execução correta de movimentos e passa a considerar aspectos como participação, compreensão das práticas corporais, atitudes éticas, conhecimentos adquiridos e capacidade reflexiva. Trata-se de uma mudança significativa em relação a modelos avaliativos tradicionais, marcados pela lógica da comparação e da exclusão (BRASIL, 1997).

4.4 As dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal

Outra inovação introduzida pelos PCNs foi a sistematização dos conteúdos da Educação Física em três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. A dimensão conceitual refere-se aos conhecimentos teóricos relacionados às práticas corporais, como história, regras, valores culturais, implicações da mídia, relações de poder e aspectos éticos. Ao incluí-la, os PCNs rompem com décadas de ensino pautado na prática (BRASIL, 1997).

A dimensão procedimental diz respeito ao saber fazer, isto é, às técnicas, gestos e habilidades motoras envolvidos nas práticas corporais. Embora continue presente, essa dimensão perde sua hegemonia e passa a integrar um conjunto mais amplo de aprendizagens. Já a dimensão atitudinal abrange valores, normas de convivência, respeito ao outro, cooperação, solidariedade, inclusão e ética, conectando-se diretamente ao ideal de formação cidadã previsto tanto na LDB quanto nos Temas Transversais (BRASIL, 1996).

Essa estrutura foi fundamental para consolidar a Educação Física como área capaz de contribuir para a formação humana do estudante, superando a ideia de que o componente curricular se limita ao ensino técnico do esporte (BRASIL, 1997).

4.5 O princípio da inclusão e os Temas Transversais

Os PCNs apresentam o princípio da inclusão, buscando enfrentar o histórico de exclusão dos alunos considerados “menos habilidosos” nas aulas de Educação Física. O documento critica práticas pedagógicas baseadas na competição exacerbada, no rendimento e na seleção, propondo estratégias que ampliem a participação de todos os estudantes.

Entre essas estratégias, destacam-se a adaptação de regras, o uso de atividades cooperativas, metodologias participativas, a valorização das diferenças e a superação de estereótipos relacionados ao desempenho corporal. Essas propostas dialogam com análises críticas do campo, como Furtado e Borges (2024), que identificam marcas de elitismo físico e reprodução de desigualdades sociais na trajetória histórica da Educação Física escolar.

Os Temas Transversais ocupam um lugar nessa proposta inclusiva. Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo são questões sociais que devem atravessar todos os componentes curriculares. Na Educação Física, esses temas são potencializados pelo caráter social das práticas corporais, possibilitando debates sobre gênero, preconceito, estereótipos, mídia, saúde coletiva e diversidade cultural (BRASIL, 1997).

4.6 Papel social da Educação Física e limites dos PCNs

Ao compreender o corpo como linguagem e produção cultural, os PCNs atribuem à Educação Física um papel ampliado, reconhecendo as práticas corporais como manifestações carregadas de significados sociais, históricos e simbólicos (BRASIL, 1997). Nessa perspectiva, a disciplina passa a contribuir para a formação cidadã, crítica e reflexiva dos estudantes, alinhando-se aos objetivos da Educação Básica e à construção da autonomia (BRASIL, 1997, p. 29).

Essa ideia implica a redefinição do papel docente, na medida em que o professor deixa de atuar como mero executor técnico de conteúdos e assume a função de mediador do conhecimento, responsável por contextualizar as práticas corporais, problematizar questões socioculturais e promover a autonomia intelectual e a participação consciente de estudantes no processo educativo (BRASIL, 1997).

Apesar dos avanços, a literatura aponta algumas limitações na implementação dos PCNs. Pesquisas como a de Accioly *et al* (2011) indicam dificuldades enfrentadas por professores na

aplicação das propostas, pela permanência de modelos tradicionais ou pela ausência de políticas públicas que garantissem condições de implementação.

Ainda assim, os PCNs permanecem como referência no campo da Educação Física escolar, especialmente por iniciar uma perspectiva mais crítica, constituindo um elo decisivo entre os princípios estabelecidos pela LDB e os desdobramentos curriculares posteriores.

5. A BNCC E SUA PRESCRIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

A BNCC, homologada em 2017 para o Ensino Fundamental, representa uma mudança nas políticas curriculares brasileiras no período pós-LDB. Diferentemente dos PCNs, que tinham caráter orientador, a BNCC se configura como um documento normativo, de cumprimento obrigatório por todas as escolas públicas e privadas, ao definir as chamadas “aprendizagens essenciais” que devem ser asseguradas a todos os estudantes da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7).

Essa mudança indica um deslocamento estrutural no campo curricular. Enquanto os PCNs valorizavam a autonomia pedagógica e a flexibilidade na organização dos currículos, a BNCC estabelece uma padronização do ensino, buscando homogeneizar práticas educativas em nível nacional (BRASIL, 2018). Como consequência, observa-se uma redução da autonomia das redes, das escolas e do trabalho docente, especialmente no que se refere às possibilidades de contextualização e problematização dos conteúdos (BRASIL, 2018).

A BNCC é uma política de currículo organizada por competências e habilidades, inspirado em reformas curriculares internacionais e vinculado a sistemas de avaliação em larga escala. No documento, competência é definida como a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para responder a demandas complexas do cotidiano.

Essa organização curricular expressa uma racionalidade tecnocrática, típica das reformas educacionais orientadas pelo discurso neoliberal, marcada pela padronização, pela prescrição de habilidades e pelo controle das aprendizagens. Conforme analisam Novaes, Triani e Telles (2020), a BNCC de Educação Física se estrutura a partir de uma lógica técnico-instrumental, que tensiona abordagens críticas e culturais historicamente construídas pela área.

Segundo Neira (2018), esse modelo aproxima o currículo escolar da lógica empresarial, priorizando objetivos operacionais e habilidades mensuráveis, o que representa um retrocesso epistemológico, especialmente para áreas como a Educação Física, historicamente comprometidas com abordagens culturais, críticas e reflexivas.

Na BNCC, a Educação Física permanece inserida na área de Linguagens, sendo reconhecida como componente curricular obrigatório. O documento afirma que a área deve proporcionar aos estudantes “experiências significativas” com práticas corporais entendidas como produções culturais dotadas de sentidos e valores sociais (BRASIL, 2018, p. 63).

Na BNCC, as práticas corporais são organizadas em seis Unidades Temáticas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Ainda que essa organização dialogue, em certa medida, com a proposta dos PCNs, a BNCC estabelece mudanças ao estruturar os conteúdos de forma linear, definir objetos de conhecimento fixos e prescrever habilidades específicas distribuídas de forma progressiva pelos anos escolares (BRASIL, 2018).

Além disso, a BNCC adota uma classificação técnica dos esportes, baseada na lógica interna das modalidades, subdividindo-os em esportes de marca, de precisão, técnico-combinatórios, de rede ou parede, de campo e taco, de invasão e de combate. Essa classificação estrutura o ensino dos esportes na Educação Física escolar, orientando a seleção dos objetos de conhecimento e das habilidades ao longo dos Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2018).⁵

Embora a BNCC utilize o termo “cultura corporal”, sua abordagem reduz a criticidade presente nos PCNs. O documento desloca o foco das análises socioculturais para o cumprimento de habilidades previamente determinadas, enfatizando o desempenho técnico e a progressão linear dos conteúdos.

Neira (2018) aponta que a BNCC retoma princípios da racionalidade técnica, presentes em modelos curriculares tradicionais baseados em objetivos comportamentais. Essa retomada se expressa na ênfase em verbos operacionais como, identificar, diferenciar, executar e na ausência de problematizações mais profundas sobre mídia esportiva, gênero, raça, desigualdades sociais e relações de poder que atravessam as práticas corporais.

Além disso, Neira (2018) destaca a falta de fundamentação teórica consistente sobre o conceito de cultura corporal, que aparece no texto de forma genérica, sem articulação com os estudos culturais, pós-críticos e sociológicos que fundamentaram os PCNs. Essa fragilidade epistemológica gera contradições internas, pois, ao mesmo tempo em que reconhece as práticas corporais como manifestações culturais diversas, a BNCC impõe classificações rígidas, categorias fixas e progressões artificiais.

Apesar das críticas, a BNCC também apresenta alguns avanços reconhecidos no campo da Educação Física. Entre eles, destacam-se a ampliação do repertório de práticas corporais, com maior visibilidade para danças urbanas, práticas corporais de aventura, lutas de diferentes origens e jogos contemporâneos, bem como o reconhecimento das práticas corporais como textos culturais passíveis de leitura, interpretação e produção (BRASIL, 2018).

No entanto, esses avanços aparecem de forma tímida, uma vez que a lógica prescritiva das habilidades e a organização técnica do currículo restringem o aprofundamento crítico dessas experiências, reduzindo as possibilidades de contextualização e reflexão sociocultural (BRASIL, 2018).

A organização dos conteúdos por habilidades anuais representa um dos pontos mais problemáticos da BNCC. Neira (2018) evidencia que a progressão proposta pelo documento se mostra, em muitos casos, artificial e descolada da realidade escolar, desconsiderando as experiências prévias

dos estudantes e os contextos locais. Observa-se, ainda, inconsistência na definição dos objetos de conhecimento, com práticas corporais surgindo ou desaparecendo sem justificativa pedagógica explícita. Exemplos disso são o tratamento isolado dos jogos eletrônicos, a reorganização pouco explicada das danças e a classificação ambígua das lutas, ora como práticas culturais, ora como esportes de combate. Essas inconsistências dificultam o trabalho docente e fragilizam a coerência interna do currículo.

Quando comparada aos PCNs, a BNCC apresenta uma redução das dimensões críticas e socioculturais da Educação Física. Enquanto os PCNs valorizavam autonomia, reflexão, análise social, pluralidade cultural, inclusão e leitura crítica da mídia, a BNCC prioriza habilidades, desempenho técnico, classificação de práticas e progressão linear dos objetos de conhecimento.

Essa mudança pode implicar impactos sobre a prática pedagógica, como a redução da autonomia docente, a padronização curricular, o risco de engessamento das aulas, a priorização do mensurável em detrimento do experiencial e a dificuldade de trabalhar temas transversais e debates sociais relevantes. Segundo Neira (2018), esses efeitos tendem a produzir uma Educação Física escolar menos crítica, menos cultural e menos emancipatória, reforçando desigualdades e reproduzindo lógicas tecnicistas que a área vinha buscando superar desde os PCNs.

6. QUADRO COMPARATIVO ENTRE PCN E BNCC NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A seguir é apresentado um quadro analítico, seguido de uma discussão crítica interpretativa. O quadro sintetiza diferenças entre o texto dos PCNs e da BNCC.

Quadro 1. Sistematização dos aspectos presentes nos PCNs e na BNCC

Aspecto	PCNs – Educação Física	BNCC – Educação Física
Natureza do documento	Referencial orientador, não obrigatório; flexível e contextualizado. Base para reflexão docente e autonomia curricular.	Documento normativo obrigatório, com prescrições rígidas de habilidades e objetos de conhecimento.
Concepção de Educação Física	Cultura corporal como prática social e histórica; ênfase crítica, cidadã e inclusiva.	Concepção técnica organizada por competências e habilidades; apropriação superficial da cultura corporal.
Objeto de estudo	Cultura corporal (jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças, atividades rítmicas e expressivas).	Práticas corporais classificadas em 6 unidades temáticas, com categorias rígidas e progressão linear.
Estrutura curricular	Dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal; visão ampliada.	Habilidades por ano; foco na mensuração do desempenho; modelo tecnocrático.
Teoria e prática	Defesa explícita da integração teoria-prática; contextualização e reflexão crítica.	Fragilidade da articulação teoria-prática; docente tende a executar habilidades previamente definidas.
Inclusão e diversidade	Forte ênfase na inclusão, diversidade cultural, superação de estereótipos e participação de todos.	Menção à diversidade, porém sem aprofundamento crítico; risco de práticas uniformizantes.

Temas transversais	Essenciais e centrais: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho e consumo.	Não há tratamento profundo dos temas transversais; aparecem diluídos e sem força crítica.
Papel do professor	Mediador crítico, pesquisador da própria prática; autonomia para organizar currículo.	Executor de habilidades; autonomia reduzida devido à prescrição normativa.
Avaliação	Formativa, processual, qualitativa e reflexiva.	Avaliação implícita focada em desempenho e verificação de habilidades.
Centralidade dos esportes	Esportes como parte da cultura corporal, sem centralidade excessiva.	Esportes recebem peso desproporcional; BNCC reforça lógica esportivista tradicional.
Proposta pedagógica	Projetos, vivências significativas, análise crítica das práticas corporais; construção de cidadania.	Ênfase técnico-procedimental; pouca problematização crítica das práticas corporais.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

O quadro evidencia diferenças em alguns aspectos entre os PCNs e a BNCC no que se refere à Educação Física. Observa-se que os PCNs se constituem como um documento orientador, de caráter não normativo, cujo objetivo é subsidiar a reflexão pedagógica e ampliar a autonomia docente na organização curricular, respeitando os contextos socioculturais das redes e das escolas (BRASIL, 1997). Essa concepção está associada à compreensão da Educação Física como prática pedagógica comprometida com a cultura corporal, entendida como produção histórica, social e cultural, conforme explicitado no próprio texto.

No que diz respeito à estrutura curricular, os PCNs propõem a organização dos conteúdos a partir das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, favorecendo a articulação entre teoria e prática e a construção de aprendizagens que ultrapassam o domínio técnico das práticas corporais (BRASIL, 1997). Essa orientação amplia o papel social da Educação Física, ao valorizar a diversidade cultural, o princípio da inclusão e os Temas Transversais como eixos formativos, possibilitando o tratamento crítico de questões éticas, sociais e culturais nas aulas (BRASIL, 1997; CASTRO, 2021).

A BNCC configura-se como um documento normativo e de aplicação obrigatória, estruturado a partir do modelo de competências e habilidades prescritas por ano escolar, com progressão linear e forte centralidade na mensuração das aprendizagens (BRASIL, 2018). Essa organização expressa uma racionalidade prescritiva e tecnocrática do currículo, que tende a padronizar as propostas pedagógicas e a reduzir as possibilidades de contextualização e problematização crítica dos conteúdos da Educação Física (NEIRA, 2018).

Embora a BNCC reconheça as práticas corporais como manifestações culturais, o quadro evidencia que essa abordagem ocorre de forma fragmentada e superficial, sobretudo quando comparada à perspectiva crítico-cultural desenvolvida nos PCNs. A ênfase nas habilidades previamente definidas, associada à classificação técnica das práticas corporais e à atenção atribuída aos esportes, pode fragilizar o tratamento de temas sociais relevantes e limitar a construção de práticas pedagógicas críticas e inclusivas (NEIRA, 2018; SILVA; ALVES; SOUZA, 2024).

Além disso, observa-se no quadro o esvaziamento dos Temas Transversais na BNCC, que deixam de ocupar o estatuto de eixo estruturante do currículo e passam a aparecer de forma dispersa e pouco articulada. Esse deslocamento compromete o potencial formativo da Educação Física no que se refere à formação humana, uma vez que reduz o diálogo sistemático com problemáticas sociais que atravessam as práticas corporais, como diversidade cultural, mídia, consumo e desigualdades (CASTRO, 2021).

No que se refere ao papel do professor, os PCNs reconhecem o docente como mediador crítico do conhecimento, com autonomia para organizar o currículo e contextualizar as práticas corporais de acordo com a realidade escolar (BRASIL, 1997). Já a BNCC tende a deslocar o professor para a função de executor curricular, orientado pelo cumprimento de habilidades prescritas, o que pode tensionar a autonomia docente e empobrecer a prática pedagógica (ACCIOLY *et al.*, 2011; BRASIL, 2018; ; NEIRA, 2018).

Dessa forma, o quadro explicita uma mudança de paradigma nas políticas curriculares da Educação Física, indicando a passagem de uma proposta orientada pela reflexão crítica, pela diversidade cultural e pela formação, conforme os PCNs, para um modelo padronizado, prescritivo e orientado pelo controle das aprendizagens, consolidado pela BNCC.

A análise da LDB, PCNs e da BNCC evidencia que as políticas curriculares para a Educação Física escolar no Brasil não se configuram como um processo linear ou cumulativo, mas como um campo de disputas epistemológicas, pedagógicas e políticas. Esses documentos expressam ideias distintas de currículo, de formação humana e do papel do professor, cujos efeitos sobre a prática pedagógica têm sido problematizados por estudos da área.

A LDB estabelece os fundamentos legais da Educação Física ao reconhecê-la como componente curricular obrigatório da Educação Básica, vinculando-a à formação e à cidadania. Esse marco normativo inaugura uma compreensão ampliada da educação e do corpo, ao situar os processos formativos nas práticas sociais e culturais. No entanto, como apontam Accioly *et al* (2011), a existência de um marco legal progressista não é suficiente para garantir transformações na prática pedagógica, especialmente em contextos marcados por fragilidades na formação docente e por condições estruturais precárias nas escolas.

É nesse cenário que os PCNs aprofundaram pedagogicamente as diretrizes da LDB. Ao definirem a cultura corporal como objeto de conhecimento, estruturarem os conteúdos em blocos diversificados e articularem dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, os PCNs consolidam uma perspectiva crítico-cultural da Educação Física. Estudos que analisam esse período destacam que os Temas Transversais desempenharam uma função nesse processo, ao permitirem que a disciplina escolar dialogasse com problemáticas sociais como ética, pluralidade cultural, saúde, gênero e consumo, ampliando sua função social e formativa (CASTRO, 2021).

Contudo, Accioly *et al* (2011) indicam que a implementação dessa proposta encontrou fronteiras no cotidiano escolar. A autonomia docente defendida pelos PCNs esbarrou na permanência de práticas tradicionais, no desconhecimento do documento por parte de muitos professores e na dificuldade de articular teoria e prática de forma consistente. Ainda assim, os PCNs permanecem como referência para abordagens críticas da Educação Física, justamente por não reduzirem o trabalho pedagógico a prescrições rígidas e por valorizarem o professor como mediador do conhecimento.

Com a homologação da BNCC, observa-se uma inflexão nesse percurso. Conforme analisam Neira, Alviano e Almeida (2016), as versões iniciais da BNCC apresentavam maior aproximação com a tradição crítico-cultural da área, mantendo diálogo com ideias desenvolvidas desde os PCNs. No entanto, o texto final homologado em 2017 passou a enfatizar uma organização curricular baseada em competências e habilidades prescritas, o que representa uma ruptura com a lógica de flexibilidade e contextualização anteriormente defendida.

Neira (2018) argumenta que a BNCC retoma princípios da racionalidade técnica e tecnocrática do currículo, ao priorizar a mensuração das aprendizagens e o controle dos resultados educacionais. Essa orientação manifesta-se na organização linear dos conteúdos, na definição rígida de objetos de conhecimento e na prescrição de habilidades por ano escolar, aspectos que tendem a reduzir a autonomia docente e a limitar o espaço para problematizações socioculturais nas aulas de Educação Física.

Pesquisas mais recentes reforçam essa leitura ao apontarem que a BNCC tensiona o papel do professor, aproximando-o da condição de executor curricular. Silva, Alves e Souza (2024) destacam que, embora a BNCC apresente alguns avanços, como a ampliação do repertório de práticas corporais, sua lógica prescritiva dificulta a aplicabilidade de práticas pedagógicas críticas, especialmente no que diz respeito à abordagem de temas sociais complexos e à articulação interdisciplinar. Nesse sentido, observa-se um esvaziamento dos Temas Transversais enquanto eixo estruturante do currículo, que passam a aparecer de forma fragmentada e pouco problematizada.

Assim, ao estudar os três documentos, percebe-se que a Educação Física se encontra atravessada por uma tensão permanente entre projetos curriculares distintos. De um lado, a proposta crítica-cultural consolidada nos PCNs, que valoriza a diversidade cultural, a cidadania e a autonomia docente; de outro, a racionalidade normativa da BNCC, orientada pela padronização, pela eficiência e pelo controle das aprendizagens. Essa tensão revela que os documentos curriculares não são neutros, mas expressam disputas sobre o tipo de sujeito, de escola e de sociedade que se pretende formar por meio da Educação Física.

CONCLUSÃO

A análise dos documentos curriculares nacionais da LDB, PCN e BNCC, articulada ao diálogo com a produção acadêmica recente, permite compreender que a trajetória da Educação Física escolar

no Brasil é marcada por avanços, tensões e rupturas, que expressam disputas mais amplas sobre currículo, formação humana e trabalho docente. A LDB estabelece o alicerce legal ao reconhecer a Educação Física como componente curricular da Educação Básica, vinculando-a à formação e à cidadania. Contudo, a existência de um marco legal progressista não garante, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas transformadoras, especialmente diante de limites formativos e estruturais presentes no cotidiano escolar.

Os PCNs aprofundam os princípios da LDB ao consolidarem a cultura corporal como objeto de conhecimento, valorizarem a diversidade das práticas corporais, estruturarem os conteúdos de forma não linear e atribuírem centralidade aos Temas Transversais. Essa proposta ampliou a função social da Educação Física, possibilitando o tratamento de questões éticas, culturais e sociais nas aulas, e reforçando o papel do professor como mediador do conhecimento e agente de formação cidadã. Ainda que sua implementação tenha encontrado limites concretos, os PCNs permanecem como referência para abordagens críticas e contextualizadas da disciplina.

A homologação da BNCC, entretanto, inaugura uma inflexão significativa nesse percurso. Embora o documento apresente avanços pontuais, como a ampliação do repertório de práticas corporais e o reconhecimento dessas práticas como produções culturais, sua organização normativa por competências e habilidades expressa uma racionalidade prescritiva e tecnocrática. Essa orientação tensiona conquistas históricas da área, ao reduzir a autonomia docente, fragmentar o tratamento de temas sociais e limitar o potencial crítico da Educação Física.

Os efeitos da BNCC se manifestam no trabalho docente, aproximando o professor da função de executor curricular e dificultando a construção de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e socialmente comprometidas. A padronização curricular e o foco nas habilidades prescritas tendem a esvaziar o diálogo sistemático com problemas sociais contemporâneos, fragilizando o papel da Educação Física como promotora da cidadania.

Dessa forma, a análise dos documentos e da literatura evidencia que a Educação Física encontra-se atravessada por uma tensão entre dois projetos curriculares: um orientado pela formação crítica, pela diversidade cultural e pela autonomia pedagógica, como desenvolvido nos PCNs; e outro pautado pela normatização, pela mensuração e pelo controle curricular, materializado na BNCC. Superar essa tensão não depende exclusivamente dos documentos oficiais, mas do fortalecimento da formação docente, da valorização profissional e da capacidade de ressignificação crítica das prescrições normativas no cotidiano escolar.

A efetivação do papel social da Educação Física na Educação Básica exige a defesa de práticas pedagógicas que reconheçam o corpo e o movimento como dimensões culturais, sociais e políticas da experiência humana. Somente a partir dessa perspectiva será possível preservar o potencial educativo da disciplina, assegurando uma formação democrática, inclusiva e comprometida com a cidadania, mesmo diante das fronteiras impostas pelos atuais marcos curriculares.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, Débora C. S. et al. Parâmetros Curriculares Nacionais: a relação teoria e prática na Educação Física escolar. *EFDeportes.com – Revista Digital*, Buenos Aires, ano 15, n. 153, 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 7 abr. 2026.
- CASTRO, Leonardo Paula Fraga de. A transversalidade na Educação Física escolar: uma relação necessária? *Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v. 26, n. 281, p. 167–182, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.46642/efd.v26i281.2568>>. Acesso em: 8 abr. 2026.
- CELLARD, André. A análise documental. In.: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992. Disponível para consulta editorial em: <<https://www.cortezeditora.com.br/metodologia-do-ensino-da-educacao-fisica>>.
- DARIDO, Suraya Cristina et al. A educação física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17–32, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139482>>. Acesso em: 27 mar. 2026.
- FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação Física na BNCC: muitas tensões, alguns avanços e perspectivas possíveis. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 49, 2024. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/SsP3VwftxQpvc3j97QrSyfs>>. Acesso em: 7 abr. 2026.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, n. 3, p. 215–223, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>>. Acesso em: 8 abr. 2026.
- NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e a segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 31–44, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n41.6807>>. Acesso em: 8 abr. 2026.

NOVAES, Renato Cavalcanti; TRIANI, Felipe da Silva; TELLES, Silvio de Cássio Costa. A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 7, n. 10, p. 70–84, 2020.

Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2373>>.

Acesso em: 28 abr. 2026.