

# CORPO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: COMPREENSÕES MANIFESTAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS

## BODY AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: UNDERSTANDINGS EXPRESSED IN THE NATIONAL CURRICULAR POLICIES

Vanessa Amaral **1**

Martin Kuhn **2**

Sidinei Pithan da Silva **3**

**Resumo:** A presente reflexão de caráter bibliográfico, indicia as compreensões de corpo expressas nas políticas curriculares para o componente de Educação Física escolar e assume uma perspectiva de corpo enquanto constructo cultural. A pesquisa constatou que as compreensões de corpo, expressas nos Documentos, ao longo do tempo convergem ou dialogam com o contexto sociocultural do período em que são produzidas, ora mais higienistas/biologicistas, ora mais instrumentalizadoras e ora mais culturalistas. As pautas críticas e reflexivas sobre o corpo, emergentes a partir de meados da década de 80 do século 20, iniciaram o movimento de valorização da diferença, da autonomia e da diversidade na compreensão e na expressão corporal.

**Palavras chave:** Corpo. Educação Física Escolar. Políticas Curriculares.

**Abstract:** This bibliographical study shows the understandings of body expressed in curricular policies designed for school Physical Education. It assumes a perspective of body as a cultural construct. The research indicated that the understandings of body expressed in documents over time converge or dialogue with the sociocultural context of the period in which they are produced, now more hygienist/biologist, now more instrumentalizing and now more culturalist. The body-related critical and reflexive agenda, emergent from the mid-1980s, initiated the movement of valuation of difference, autonomy and diversity in body understanding and expression.

**Keywords:** Body. School Physical Education. Curriculum Policies.

- 1** Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Atualmente é professora no Centro Universitário Unisep – União de Ensino do Sudoeste do Paraná no curso de Educação Física. Paraná. Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2993209925534415>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2872-7175>. E-mail: [vanessa.aml@hotmail.com](mailto:vanessa.aml@hotmail.com)
- 2** Pós-doutor e Doutor e em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Atualmente é professor na Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, Santa Catarina, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7736429378337513>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8107-0814>. E-mail: [mark@outlook.com.br](mailto:mark@outlook.com.br)
- 3** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é coordenador e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências e professor no Mestrado Profissional em Educação Física – Unijuí-RS/Unesp/SP. Rio Grande do Sul. Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8709044822441696>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6400-4631>. E-mail: [sidinei.pithan@unijui.edu.br](mailto:sidinei.pithan@unijui.edu.br)

## Introdução

A humanidade vivenciou relações diversas com seu próprio corpo ao longo do tempo. Os múltiplos contextos vivenciados pela humanidade são fatores implicados na construção das variadas expressões e compreensões de corpo. Não se trata somente de incorporar compreensões advindas da cultura, mas também de lhe atribuir novas significações a partir dos diferentes cenários do mundo histórico-social. Gonçalves (1994) destaca que a forma com que o homem lida com sua corporeidade não decorre de uma constante, mas, sim, de nuances socioculturais de diferentes contextos históricos. Desse modo, Ullmann (1991) caracteriza o homem como indivíduo que produz e é produzido pela cultura.

Ao olharmos para o tempo podemos identificar os vestígios da relação do homem com o corpo. Santos (2010) e Laraia (2004) reiteram que somos produzidos por um complexo processo de imersão no contexto sociocultural em que interiorizamos e ressignificamos a cultura e cenários em que construímos nosso corpo. Soares *et al.* (1992, p. 26) entendem que “a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente reproduzidos pela humanidade”. As compreensões de cultura e de corpo, desse modo, emergem e se modificam nas coletividades, o que significa que são construídas e aprendidas em processos educativos.

Lopes e Macedo (2013) ressaltam que, ao longo da história da educação, o currículo foi permeado por variadas concepções, e algumas destas o compreendiam como abrangendo tudo o que ocorre no âmbito da sala de aula. Outras, entretanto, evidenciam o conjunto de ementas, atividades propostas, a carga horária, etc., o que sinaliza para uma prévia organização das experiências e situações vivenciadas pelos docentes no decorrer de processos educativos. Assim, as políticas curriculares materializam seu sentido nas práticas educativas.

Sacristán (2013, p. 39) compreende as políticas como um “conjunto de ações empreendidas por um ou mais agentes ou instâncias a fim de conservar ou ganhar poder para defender seus interesses”. O termo “agentes” refere-se aos indivíduos ou instituições implicados em sua coletividade; assim, a verificação das necessidades pauta na produção de uma política. Já o termo “políticas de currículo” abrange um processo amplo e diversificado “no qual escolas, secretarias, consultores e políticos estão envolvidos de forma relacional produzindo discursos em torno da educação e lutando pela definição dos sentidos de currículo” (LOPES; DIAS; ABREU, 2011, p. 148-149). Deste modo, entendemos que as políticas de currículo são originárias de espaços externos à escola, mas que, ao mesmo tempo, estão correlacionadas a seus fins enquanto instituição social. Assim, as políticas “são resultado da articulação entre propostas e práticas curriculares de construção da cultura escolar, sendo produzidas para a escola, por meio de ações externas a ela, e simultaneamente pela escola, em seu cotidiano” (LOPES; DIAS; ABREU, 2011, p. 148). Nesse sentido, políticas de currículo escolar retratam e constituem, mas, também, interrogam a sociedade.

As alterações na compreensão de currículo manifestam a alteração das relações de poder na sociedade. Em concordância com esta dinamicidade da composição do currículo, é possível compreendê-lo como um “artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 13-14). Assim, temos diferentes perspectivas de currículo manifestadas no tempo: as teorias tradicionais ou aquelas que se preocupavam primordialmente com a “organização do processo curricular, apresentando-se como neutras, científicas e desinteressadas” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 7-8); as teorias críticas, que voltavam seu olhar para “o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula”; e, por fim, as teorias pós-críticas, que dirigem sua problematização para o conhecimento como um processo cultural e, “[...] como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 9). Perceber esses movimentos no currículo permite reconhecê-lo com um constructo ou como um artefato cultural e que, como tal, reproduz e produz determinadas feições sociais.

Coadunando com essa perspectiva, Silva (2015, p. 134) caracteriza o currículo como um “campo de luta em torno da significação e da identidade”. Nesta acepção, ele descreve “as diversas formas de conhecimento corporificadas no currículo como resultado de um processo de construção

social” (SILVA, 2015, p. 135). Esse entendimento de currículo corrobora a compreensão das teorias críticas e pós-críticas como um “terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 36). O currículo é, então, construído socialmente; logo, sua existência é performativa. Ele é ativo na reprodução e na produção da cultura.

A Educação Física, por exemplo, teve seu currículo disposto a partir de interesses governamentais ou de grupos que centralizavam o poder político e econômico, menosprezando práticas sociais e culturais de diferentes grupos sociais. É somente com a presença das perspectivas críticas, pós-críticas e culturalistas que o currículo escolar da Educação Física passa a contemplar a diversidade sociocultural, distanciando-se do caráter biológico, higienista e instrumental de corpo. Assim, enquanto instrumento de poder, conforme Neira (2018, p. 84), o currículo contribui na afirmação de “determinados grupos e nega outros, levantando muros entre as pessoas”.

A Educação Física, bem como outros componentes curriculares, expressa um arcabouço de compreensões oriundas dos contextos socioculturais. Esta intencionalidade sociocultural manifesta relações de poder. Assim, por meio das práticas educativas da Educação Física, o indivíduo incorpora os aspectos culturais do corpo, apropria-se deles e pode (re)significá-los, produzindo processos de identificação e diferenciação com a cultura hegemônica. Desse modo, a escola constitui-se em um espaço de promoção e construção dessas identificações e diferenciações por meio dos conhecimentos que o currículo desenvolve.

As políticas e a constituição do currículo do componente de Educação Física escolar expressam interesses e compreensões diversas sobre o corpo, portanto, operam, também, como instrumentos de poder. Neste artigo, de tonalidade ensaística, problematizamos a questão: Que compreensões de corpo expressam as políticas curriculares do componente de Educação Física escolar no Brasil? Trata-se de um estudo bibliográfico sobre o corpo nas políticas de currículo da Educação Física escolar. Objetivamos, desse modo, identificar que compreensões de corpo são manifestadas nas políticas curriculares do componente em questão.

A partir dos enunciados do preâmbulo compreendemos corpo e currículo como constructos socioculturais. A estas considerações seguem-se a análise das compreensões de corpo expressas nas políticas curriculares da Educação Física brasileira. Por fim, tecemos considerações quanto às compreensões de corpo identificadas no discurso das proposições curriculares das políticas dirigidas ao componente, em especial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## **Dos exercícios gymnasticos à educação física escolar**

O adentrar nas compreensões de currículo do componente curricular de Educação Física requer reportar-se à caminhada histórica da própria Educação Física no cenário das políticas nacionais da educação brasileira. Darido e Rangel (2014, p. 2) destacam que “a introdução da Educação Física oficialmente na escola ocorreu no Brasil em 1851, com a reforma de Couto Ferraz”. Os autores ressaltam que neste período não se utilizava o termo “Educação Física”, mas, sim, “ginástica”; este é oriundo, conforme Ramos (1982), dos movimentos doutrinários de escolas europeias ou dos métodos ginásticos desenvolvidos em contextos principalmente europeus. Como o Brasil carecia de um método próprio para a prática de exercícios, seus pesquisadores entusiasmaram-se com a utilização dos métodos ginásticos europeus para a Educação Física brasileira.

Um dos reforços mais evidentes para a inclusão da Educação Física, enquanto ginástica, para as escolas públicas brasileiras, é manifesto na “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública”, relatada por Ruy Barbosa, aprovada em 1882 e publicada em 1883 na cidade do Rio de Janeiro. Para a reforma eles se valeram do conhecimento de diferentes pensadores. Compayré, por exemplo, pronuncia-se a favor da adesão da ginástica francesa: “nós collocamos a educação do corpo na primeira ordem dos deveres da pedagogia” (COMPAYRÉ, 1879 *apud* BRASIL, 1883, p. 125). Herbert Spencer também foi contemplado no texto com a afirmativa de que “a primeira condição de felicidade neste mundo, é ‘ser um bom animal’, e a primeira condição de prosperidade nacional é que a nação seja composta de bons animaes” (BRASIL, 1883, p. 125). Ou, ainda, com o alemão Dittes (1879): “presentemente os exercícios do corpo são tidos como

parte que deve necessariamente concorrer no plano de ensino da escola popular” (*apud* BRASIL, 1883, p. 126).

A reforma reconhece os aspectos de sucesso dos métodos ginásticos, inclusive o do Método Germânico/Alemão, no sentido de “regular os movimentos do corpo, aumentar-lhe as forças, a flexibilidade, a estabilidade, manter, ou restaurar a saúde, desenvolver as faculdades físicas e moraes dos moços” (BRASIL, 1883, p. 126). É fundamental recordar que se trata do contexto da segunda metade do século 19, auge das teorias sociais de Comte, Darwin, Spencer, Durkheim, etc., que defendiam a sociedade como um organismo social. Nesse sentido, a formação, o disciplinamento do corpo e o ajustamento do indivíduo eram fundamentais para a ordem e o progresso social. O texto da reforma demonstra, entretanto, forte inclinação ao Método Escandinavo/Sueco, pois esse é menos guerreiro e mais filantrópico. A prática da ginástica, no contexto sueco, tinha a função de regenerar ou retomar a vitalidade para o povo, o qual estava “arrasado pelo imperialismo russo e as guerras napoleônicas, minado pela tuberculose e pelo raquitismo” (RAMOS, 1982, p. 196). As conquistas na higiene e na saúde integral do povo sueco chegaram ao conhecimento dos propositores da reforma, e estes idealizavam a melhora do vigor e da saúde do povo brasileiro.

Outro marco desta reforma para a Educação Física ou ginástica para o período é a incorporação e a defesa da prática dos exercícios na rotina semanal nas escolas. “Os exercícios gymnasticos fazem parte essencial do ensino pedagógico; pois estabelecem a harmonia entre as várias funções do organismo, e contribuem para preservar a liberdade de espírito” (BUDOIN, *apud* BRASIL, 1883, p. 126). O conteúdo da reforma evidencia a contribuição da ginástica e demais esforços físicos, devidamente organizados e orientados, para a manutenção do vigor da criança e para gerar a satisfação de sua vida física. Além do enunciado, a Reforma traz os exercícios ginásticos para ambos os sexos, “obrigatoriamente para um e para outro” (BRASIL, 1883, p. 129). Ruy Barbosa elucida que estas decisões eram, ainda, polêmicas, pois em alguns países a autorização da prática física feminina ficava sob a autoridade paterna, e outros, como a Alemanha e a Suécia, determinavam a prática feminina como obrigatória e constitutiva.

A Reforma do Ensino Primário de 1883 sugere que o Brasil acompanhe o movimento da ginástica dos países do continente europeu. O relator considera a formação corporal como um ideal de civilidade, e tais nações civilizadas eram capazes de consagrar “ao corpo da mulher os mesmos cuidados, que, afinal, hoje todos concordam em reconhecer como úteis e até indispensáveis ao homem” (ROUSSELOT, 1882, p. 99 *apud* BRASIL, 1883, p. 130). Esclarece o Documento que os exercícios calistênicos para as meninas estariam “destinados a produzirem um symmetrico desenvolvimento muscular, sem prejuízo da doçura das maneiras, da graça e elegância do talhe, da bela harmonia das formas femininas” (BRASIL, 1883, p. 130). Menciona-se que aos meninos seria acrescentada a prática da ginástica e de exercícios militares, não pela necessidade de incentivar guerra ou militarização, mas por acreditar que estes exercícios seriam “um excelente meio de cultivo das forças corpóreas, um dos mais eficazes factores na educação do caráter viril” (BRASIL, 1883, p. 130).

A prática da ginástica assume, desse modo, uma finalidade moralizadora e higiênica. De acordo com o texto da Reforma, tornava-se “tão imprescindível à educação do sentimento e do espírito quanto à estabilidade da saúde e ao vigor dos órgãos” (BRASIL, 1883, p. 127). O caráter moralizador era, de fato, o de conter comportamentos e desejos instintivos humanos “nessas criaturas desequilibradas, sim, é que a carne governará sempre fatalmente o espírito, ora pelos appetites, ora pelas enfermidades” (BRASIL, 1883, p. 127). Assim, a ginástica na escola brasileira, apoiada nos princípios da ginástica sueca, pretendia tornar os indivíduos mais atentos à sua saúde e regular o comportamento social.

A Reforma (BRASIL, 1883) sugeriu que o governo capacitasse instrutores ginásticos por meio da contratação de instrutores europeus, os quais poderiam colaborar com experiência e conhecimento de causa o trabalho da ginástica. Assim, pareceu o ideal para o império brasileiro, uma vez que o esperado para as práticas de ginástica era desenvolver no indivíduo “uma presença erecta e varonil passo firme e regular, precisão e rapidez de movimentos, promptidão no obedecer, asseio no vestuário e no corpo” (BRASIL, 1883, p. 132).

A Constituição de 1937 substituiria o termo ginástica pela expressão Educação Física<sup>1</sup>. Para

1 Art. 131 – A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas

além da nova nomenclatura, o artigo 131 estabelece a responsabilidade do Estado na introdução da Educação Física na escola, e enfatiza que não seriam reconhecidas pela União as instituições escolares, primárias e secundárias, que não atendessem o exigido pela Lei. Igualmente chamam atenção os termos do artigo 132 sobre suas atribuições, como a promoção da disciplina moral e o adestramento físico. “O regime estadonovista fez representar, nas suas instituições (militares, de saúde e de educação) e através dos corpos construídos, valores e práticas caras ao seu projeto de nacionalização do Brasil” (MONTEIRO; KROPF, 2013, p. 2). O uso do termo adestramento físico vincula-se à ideia “de ‘Segurança Nacional’ e de adestramento de mão de obra para o trabalho nas indústrias que estavam se formando” (PAGNI, 1995, p. 157). O corpo recebe, então, um enfoque biológico-productivista condicionado, disciplinado, instrumentalizado, utilitário e produtivo, um corpo funcional ao organismo social.

O corpo, nessa concepção de Educação Física militarista e higienista<sup>2</sup>, conforme Darido e Rangel (2014, p. 3), é compreendido desde uma perspectiva “essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte. [...] Para ensinar Educação Física não era preciso dominar conhecimentos, e sim ter sido um ex-praticante”. Nesse contexto, o corpo é contemplado por seu conteúdo essencialmente prático na produção de aptidões para o trabalho; “um corpo funcional, capaz de realizar atividades tanto nas indústrias como também quando necessário ser usado como soldado que luta pela Pátria” (NUNES; HENN, 2013, p. 1.047).

No ano de 1964 os militares assumem o Poder Executivo do país e “passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico” para o regime (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 4). Caberia à Educação Física a tarefa de produzir uma população forte e saudável com a finalidade de atingir resultados expressivos em relação às demais nações no desempenho esportivo, construindo uma imagem positiva diante das demais nações. Esta compreensão e prática corporal ampara-se na Reforma de Ensino proposta pela lei Nº 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para os níveis de 1º e 2º graus de ensino (BRASIL, 1971).

Marcada pela tônica da relação educação e economia, a Lei Nº 5.692/1971 assumiu e instituiu o ensino técnico e profissionalizante nas escolas públicas, com a finalidade de estimular a rápida entrada dos indivíduos no mercado de trabalho. Quanto à organização da Educação Física para a demanda apresentada, é relevante o expresso na referida lei<sup>3</sup>. A Educação Física é incluída na organização de conteúdos considerados núcleo comum (a ser desenvolvido em todas as escolas de 1º e 2º graus do perímetro nacional) e conteúdos diversificados. Embora a parte diversificada atualmente remeta a conhecimentos sociais e culturais, no contexto da Reforma de 1971 referia-se a possíveis demandas do mundo produtivo, pois “a lei previa orientações vocacionais aliadas ao currículo, para que o aluno já começasse a amadurecer seu futuro profissional” (QUEIRÓS, 2013, p. 21.039-21.040). Nesse cenário, a Educação Física assume uma perspectiva instrumentalizadora, caracterizada por uma metodologia tecnicista ou pelo esportivismo.

Na pedagogia tecnicista, tendência pedagógica escolhida para reger a política educacional do regime civil-militar de 1964-1985, “os procedimentos empregados são extremamente diretos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica dos movimentos esportivos” (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 4). A intenção é desenvolver no aluno uma movimentação corporal técnica não expressiva nem reflexiva, mas, sim, de performance esportiva. Isto desencadeou uma constante busca pelo “rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola”, conforme os autores. Tal entendimento reforçou a segregação entre os indivíduos “aptos” e “não aptos”, ou, ainda, os corpos saudáveis e não saudáveis, ou até úteis e não úteis.

primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

2 Para Darido e Rangel (2014, p. 2-3), o higienismo tem preocupação central com “hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e da moral, a partir do exercício.” Já o militarismo objetivava a “formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra; por isso, era importante selecionar os indivíduos ‘perfeitos’ fisicamente e excluir os incapacitados”.

3 Art. 7º – Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1971).

É relevante mencionar, contudo, que não tardou para que emergissem críticas “[...] em oposição à vertente tecnicista, esportivista e biologista [...] a partir do final da década de 1970” (DARIDO; RANGEL, 2014, p. 5). O reconhecimento da Educação Física<sup>4</sup> como componente curricular obrigatório reforçou o entendimento da necessidade da organização e do desenvolvimento de conteúdos voltados às especificidades da formação integral dos estudantes. Inicia-se, nesse período, o desenvolvimento de políticas de currículo voltadas à valorização cultural e social do componente de Educação Física, bem como políticas avaliativas quanto à efetivação destas por meio do Ministério da Educação, estendendo-se aos Estados e municípios.

## **Os PCNs e as DCNs: o corpo como constructo social, cultural, estético e expressivo**

Um Documento orientador, resultante das políticas educacionais para a educação básica, é os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Sua primeira versão, publicada em 1997, destinou-se às séries iniciais (1ª a 4ª série) e foi relevante para a introdução e a organização de um ensino mais reflexivo quanto a “diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas” (BRASIL, 1997, p. 13). Os PCNs abordaram, entre outros temas, a “inserção no mundo do trabalho e do consumo, o cuidado com o próprio corpo e com a saúde, passando pela educação sexual, e a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1997, p. 27). De acordo com as orientações do Documento, estes temas e conteúdos deveriam permear toda a estrutura educativa brasileira.

Os PCNs auxiliaram o professor em sua prática de ensino e aprendizagem, assegurando-lhe uma compreensão clara “sobre o que, quando e como ensinar e avaliar”, contemplando as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos (BRASIL, 1997, p. 39). Assim, a Educação Física, juntamente com os demais componentes curriculares, deveria modificar a antiga abordagem técnica e essencialmente prática de formação para uma perspectiva de formação humana integral.

Dentre os dez objetivos gerais dos PCNs, destacamos os mais debatidos na Educação Física escolar:

- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1997, p. 69).

4 LDBEN 9.396/1996. Art. 26, §3º – A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Os objetivos destacados apontam para a valorização das diversidades, tornando a escola um relevante espaço de construção das compreensões de individualidade, coletividade e diversidade para o “exercício de cidadania”. Ressalta-se que, no decorrer do Documento, é possível perceber que as linguagens do corpo e da expressividade não se referem apenas ao movimento corporal, mas contemplam a cultura que este corpo representa junto as demais linguagens. Se o cuidado com o corpo – conhecimento biológico – está expresso nos objetivos, igualmente anuncia-se uma compreensão alargada do corpo como um constructo social, cultural, estético e expressivo. O corpo de cada um pertence a um projeto pessoal de vida; não é mero objeto produtivo.

Os PCNs (BRASIL, 1997) foram organizados em dez volumes. O primeiro volume é destinado à introdução e apresentação das intenções desta política, e o sétimo volume apresenta o componente curricular de Educação Física. Nele denuncia-se a íntima relação já construída entre a Educação Física e as compreensões técnicas e fisiológicas do corpo e seu movimento. Feito esse debate, o Documento apresenta uma nova compreensão social da Educação Física pautada na necessidade de se reconhecer também “as dimensões cultural, social, política e afetiva, presentes no corpo vivo, isto é, no corpo das pessoas, que interagem e se movimentam como sujeitos sociais e como cidadãos” (BRASIL, 1997, p. 22). Logo, é possível verificar a distinção da compreensão de um corpo apenas biológico e instrumental em contraponto a um corpo sujeito de relações pessoais e sociais, ou seja, um corpo vivo.

Ao repensar a Educação Física, os PCNs mencionam a necessidade de a escola abandonar seu foco no rendimento e desempenho esportivo e desenvolver uma perspectiva mais abrangente de cultura corporal. Em seus termos, “A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos (BRASIL, 1997, p. 24). Sob essa perspectiva, a Educação Física intenciona “capacitar o indivíduo a refletir sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada” (BRASIL, 1997, p. 27). Ao professor cabe oportunizar diversas possibilidades de o aluno experimentar o movimento, o que estimularia suas habilidades físicas naturais e ajustes neuromotores, fugindo de automatismos.

Desse modo, que compreensão de corpo é expresso nas proposições dos PCNs? No Documento, o corpo não foi considerado um conteúdo estruturante específico, pois é compreendido como paralelo aos conteúdos, por isso foi apontado como um dos três blocos de conteúdos, denominado *conhecimentos sobre o corpo*<sup>5</sup>. “O bloco ‘Conhecimentos sobre o corpo’ tem conteúdos que estão incluídos nos demais, mas que também podem ser abordados e tratados em separado” (BRASIL, 1997, p. 35-36). Assim, em sua abordagem, juntamente com os demais conteúdos, subsidia “o cultivo de bons hábitos de alimentação, higiene e atividade corporal e para o desenvolvimento das potencialidades corporais do indivíduo” (BRASIL, 1997, p. 25).

Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 29) apresentam que essa compreensão de corpo torna possível a interação social com os demais indivíduos, e que nessas interações os sentimentos de “raiva, medo, vergonha, alegria e tristeza, entre outros, são vividos e expressos de maneira intensa”. Assim, a Educação Física, proposta pelos PCNs, passa a representar um amplo espaço de aproximação e conhecimento do próprio corpo e suas relações sociais com os demais. Ou seja, a Educação Física é assumida, identitariamente, como espaço de compreensão do corpo e de construção de uma cultura corporal.

Os PCNs de 1998, dirigidos às séries finais do Ensino Fundamental – 5ª e 8ª séries –, dispõem de um volume de proposições direcionadas à Educação Física. Neste volume é possível verificar uma maior profundidade crítica voltada à compreensão utilitária e servil da Educação Física em prol dos “mecanismos de manutenção do *status quo*<sup>6</sup> vigente na sociedade brasileira” (BRASIL, 1998, p. 28). Essa “Educação Física crítica estaria atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas,

5 Os três blocos de conteúdos propostos pelos PCNs eram: 1 – Esportes, jogos, lutas e ginásticas; 2 – Atividades rítmicas e expressivas; 3 – Conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1997). “A distribuição e o desenvolvimento dos conteúdos estão relacionados com o projeto pedagógico de cada escola e a especificidade de cada grupo” (BRASIL, 1998, p. 67).

6 O status quo “não pretende transformar a sociedade brasileira, nem abrir mão de seus privilégios enquanto classe social. Para isso, desenvolve determinadas formas de consciência social (ideologia), que veicula seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo, independente da sua origem ou posição de classe social” (SOARES et al., 1992, p. 13).

tendo em vista a superação das desigualdades sociais” (BRASIL, 1998, p. 25). Nesta perspectiva, os PCNs demarcam seu posicionamento com uma Educação Física crítica, reconhecendo o ser humano como produtor de cultura e da sociedade.

As transformações apontadas foram essenciais para que a Educação Física repensasse sua atuação enquanto componente curricular, enunciando, com profundidade cada vez maior, uma compreensão cultural, e trazendo “para o debate a variedade de significados atribuídos às práticas corporais e a quem delas participa” (NEIRA, 2018, p. 84). Para tornar mais efetiva essa concepção nominada como cultura corporal de movimento, foi necessário que os PCNs adotassem a “distinção entre organismo – no sentido estritamente fisiológico – e corpo – que se relaciona dentro de um contexto sociocultural” (BRASIL, 1998, p. 29). Vislumbra-se a cultura corporal do movimento como materialidade do componente curricular de Educação Física e que tem como objetivo introduzir o indivíduo na cultura, de modo que ele a vivencie, a transforme e a ressignifique.

Na etapa do Ensino Médio uma alteração é identificada no texto dos PCNs publicados nos anos 2000. O conteúdo deste Documento foi organizado por áreas e a Educação Física passou a integrar a área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Na seção específica do componente curricular de Educação Física é possível identificar a preocupação do Estado com os índices de adiposidade e desempenho motor dos alunos, oriundos “[...] da falta de movimento, com possibilidades de acidentes cardiovasculares e com oportunidades reduzidas de movimento, levamos a pensar na retomada da vertente voltada à Aptidão Física e Saúde” (BRASIL, 2000, p. 35). Nesse sentido, os PCNs (BRASIL, 2000) sugerem que o professor resgate todo o conhecimento referente ao desenvolvimento de qualidade de vida vivenciado em sua formação e os utilize no desenvolvimento de programas que “valorizem o aprendizado e a prática de exercícios de elevação e manutenção da frequência cardíaca em limites submáximos, alongamento e flexibilidade, relaxamento e compensação com o objetivo profilático” (BRASIL, 2000, p. 36). O corpo biológico tornou a ocupar espaço representativo na Educação Física escolar.

Os PCNs não desprezam o caráter cultural e social da Educação Física, mas propõem que o professor desenvolva uma nova configuração da cultura corporal preocupada com a qualidade de vida e a aptidão física. Ressalta-se que os PCNs (2000, p. 37) não defendem a hegemonia do conteúdo esportivo nas aulas do componente curricular de Educação Física, mas reconhecem que a preferência do conteúdo esporte está estreitamente ligada com a formação lotada de “[...] uma bagagem de conhecimentos, alicerçadas, majoritariamente, nos conhecimentos de ordem técnica (disciplinas esportivas)” que o professor recebia em sua formação. Esta nova perspectiva de Educação Física significava romper com uma cultura escolar instituída e favorecer a comunicação e interação entre os alunos. Esta comunicação é reconhecida pelas relações corporais, percebendo o corpo como aquele que é capaz de “ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas. O relacionamento com a vida e com outros corpos dá-se pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui” (BRASIL, 2000, p. 38). Logo, a comunicação corporal entre alunos, bem como entre professores e alunos, necessitará de uma sensibilidade quanto às intencionalidades ali projetadas. Consta-se que, embora os PCNs do Ensino Médio manifestem apoio ao desenvolvimento de uma aula de Educação Física na qual se desenvolva o interesse do aluno pela manutenção de sua qualidade de vida, cuidados com o corpo, saúde e suas relações socioculturais, é relevante afirmar que a cultura corporal não foi negligenciada.

Na sequência das políticas de currículo, em 2013, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNs), volume que contempla as orientações das etapas e das modalidades de educação. As menções ao corpo e seu desenvolvimento biológico, intelectual, emocional, estético expressivo e verbal, estendem-se a toda educação básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio. É possível identificar críticas nos pareceres à dimensão estritamente físico-corpórea da Educação Física, pois a dimensão estético-expressiva ainda enfrentava dificuldades em ser incorporada e desenvolvida na escola.

Constata-se, nas DCNs, que as formações físico-corpórea, afetiva e emocional ainda estão estreitamente associadas como tarefas exclusivas do componente curricular de Educação Física. Afirma-se, então, que “[...] o crescimento intelectual e afetivo não se realiza sem um corpo” (BRASIL, 2013, p. 167). Logo, o corpo não somente está sob aprendizagem como “é” aprendizagem. Ainda que esta expressão esteja voltada, de modo mais diretivo, para a Educação Física, de acordo com as



DCNs de 2013 todos os professores devem contemplar estas dimensões de ensino e aprendizagem em seu trabalho educativo.

## **Os números que seguem são oriundos das etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) da educação básica.**

O Parecer 7/2010 e a Resolução 4/2010 orientam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Os termos que se vinculam à Educação Física, à cultura corporal e/ou expressão corporal, são: “transformações corporais<sup>7</sup>, duas (2 vezes) e atividades desportivas e corporais<sup>8</sup>, três (3 vezes), como pertencente à área de conhecimento da linguagem”. O que se pode depreender do estudo do Parecer e Resolução é a presença de uma perspectiva culturalista de corpo. Nesse sentido, há uma perspectiva de formação omnilateral, anunciada nas Diretrizes Gerais, de que as transformações corporais estreitam relações formativas com os aspectos afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivos e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças, a liberdade, a pluralidade e a cidadania. Assim, é coerente a afirmação de Ravitch (2011 p. 28), de que “nós temos que garantir que as nossas escolas tenham um currículo forte, coerente e explícito, que seja enraizado nas artes e nas ciências, com oportunidades para as crianças se engajarem em atividades e projetos que tornem o aprendizado vívido”.

No Parecer Nº 20/2009 e na Resolução Nº 5/2009, que estabelecem as DCNs da educação infantil, o termo corpo<sup>9</sup> aparece quatro vezes, expressão corporal<sup>10</sup> uma vez, experiências corporais<sup>11</sup> duas vezes, experiências sensoriais<sup>12</sup> uma vez e experiências expressivas<sup>13</sup> 1 vez. É interessante que é somente nesta etapa que aparece o termo corpo. Nota-se que não se trata de uma concepção estritamente biológica do corpo. Ele aparece vinculado à dimensão do cuidar como um elemento do currículo, ou seja, como conteúdo, e, como tal, está articulado às diferentes áreas do conhecimento. Os cuidados com a saúde, com a higiene, com os aspectos físicos do desenvolvimento infantil, mesmo que sejam para manter o corpo saudável, contudo, não se reduzem a isto. É pelo corpo que a criança expressa sua imaginação, sua oralidade, seus gestos, seus desenhos, seu faz de conta, seus ensaios de escrita.

Assim, as expressões experiências corporais, experiências sensoriais, experiências expressivas e expressão corporal corroboram o entendimento de corpo para além da dimensão biológica, sem dela prescindir, mas o assumem como uma construção sociocultural e histórica. As crianças relacionam-se com os outros e com o mundo pelo corpo. Como, portanto, pondera Kohan (2019), é preciso que a educação infantil preserve esse corpo contra o tempo do apressamento; um tempo que diminua o ritmo, que deixe as crianças viverem suas infâncias, proporcionando a elas experiências com a natureza e com os outros.

No Parecer 11/2010 e na Resolução 7/2010 que definem as DCNs do Ensino Fundamental de 9 anos, é apresentada a expressão atividades desportivas e corporais<sup>14</sup> duas vezes. A Educação Física, como pertencente à área da linguagem, alarga sua compreensão de corpo em diálogo com a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura. Nesta perspectiva, as atividades desportivas e corporais adentram as áreas de conhecimento bem como os diversos componentes que compõem cada uma destas. Assume-se o corpo como um constructo cultural, em que a pluralidade de linguagens é acolhida como forma de expressão do corpo/sujeito.

No Parecer 5/2011 e na Resolução 2/2012, que instituem as DCNs do Ensino Médio, aparecem os termos físico-corpóreo, corpo e física<sup>15</sup> três vezes, expressão corporal<sup>16</sup> duas vezes e

7 BRASIL, 2013, p. 17, 37.

8 BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, p. 23-24, 31, 67.

9 BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, p. 81, 89, 93-94.

10 BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, 88.

11 BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, p. 89, 99.

12 BRASIL. Resolução Nº 5/2009, p. 99.

13 BRASIL. Resolução Nº 5/2009, p. 99.

14 BRASIL. Parecer Nº 11 e Resolução Nº 7/2010, p. 114.

15 BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 5/2011, p. 167.

16 BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 5/2011 e Resolução Nº 2/2012, p. 179, 200.

atividades desportivas e corporais<sup>17</sup> três vezes. As acepções em jogo apontam para o entendimento de que a Educação Física deve contemplar o educando em múltiplas dimensões – intelectual, social, física e emocional. Mais do que desenvolver um corpo apto e saudável, como sugere o Documento, as práticas desportivas e de expressão corporal têm por intenção contribuir com a saúde, a sociabilidade e a cooperação. Para tal, as atividades desportivas e corporais dialogam com os movimentos sociais, com as juventudes, com a pluralidade de práticas sociais, com a diversidade de sujeitos, com o exercício da cidadania, etc.

Atentando para os aspectos apontados, pode-se afirmar que as DCNs apresentaram uma proposta crítica à Educação Física escolar, compreendendo o corpo como uma construção sociocultural e histórica para além do estritamente biológico e do treinamento desportivo. Nesse sentido, as DCNs Gerais da Educação Básica, ao enunciar uma nova concepção de corpo, anunciam uma conquista para a Educação Física escolar, uma vez que permitem entendimentos socioculturais e históricos acerca do corpo, e logo, do movimento humano, da educação corporal e da cultura corporal. O desenvolvimento de tal perspectiva, não há dúvida, passa pela elaboração de propostas pedagógicas pelas redes de ensino e das escolas, pela construção de propostas curriculares e pelo trabalho educativo dos professores, indiferente de modelos curriculares estandardizados.

## A Base Nacional Comum Curricular e o corpo

A Base Nacional Comum Curricular, homologada e publicada pela Resolução Nº 3/2018, orientada a partir de competências e habilidades, apresenta novas perspectivas de corpo. Como Documento prescritivo e normativo, a BNCC dispõe de um conjunto de aprendizagens essenciais a serem consolidados ao longo do percurso da educação básica. Por competências, a BNCC compreende a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 4). Para constar, essa compreensão tríplice de currículo já constava nos PCNs de 1997.

No movimento que segue reportamo-nos, de modo mais amplo, à compreensão de corpo presente nas etapas que compõem a educação básica. A área da linguagem proposta responsabiliza-se em “propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais” (BRASIL, 2018, p. 482). Orienta o Documento que o componente curricular de Educação Física deve explorar a linguagem por meio do “movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas” (BRASIL, 2018, p. 483). Deste modo, os indivíduos aprofundarão “[...] seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde”. Dados quantitativos ajudam na compreensão de corpo, presente no Documento. O termo corpo<sup>18</sup> aparece 79 vezes, corporal 69 vezes e corporais 155 vezes, reportando-se a diferentes acepções – biológica, estético-expressiva, como gênero, cultura, etc. –, dependendo do campo de experiência, área do conhecimento e/ou componente curricular em questão. O termo “cultura corporal<sup>19</sup>”, por sua vez, é referido 5 vezes no Documento.

O termo *cultura corporal*, constitutiva dos PCNs, foi modificado para o termo *práticas corporais* na BNCC, o que, por si só, já anuncia uma reorientação no entendimento do currículo da Educação Física. Essa substituição estabelece uma nova percepção do corpo, a qual, se não for bem-compreendida, pode instrumentalizar a formação, não permitindo tematizar e problematizar as identidades dos grupos e as práticas culturais e étnicas de nossa diversidade local, regional e nacional. O termo expressão corporal aparece duas vezes. No campo de experiência, aparece o entendimento sobre traços, sons, cores e formas, indicando que importa “Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal” (BRASIL, 2018, p. 54). No âmbito da questão sobre habilidades, emerge o seguinte sentido (EF15LP12): “Atribuir

<sup>17</sup> Parecer CNE/CEB Nº 5/2011, p. 182. 186.

<sup>18</sup> Os fragmentos de rodapé são apenas ilustrativos de possíveis acepções ao termo corpo, que assume diversos sentidos na BNCC e pode ser identificado em vários apontamentos (BRASIL, 2018, p. 24, 31, 194-196, 328, etc.

<sup>19</sup> BRASIL, 2018, p. 213-214, 221-223, 481.

significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz” (BRASIL, 2018, p. 95). A expressão corporeidade aparece três vezes. No campo de experiência emergem significados sobre corpo, gestos e movimentos para a etapa da Educação Infantil<sup>20</sup>.

Na etapa 1 do Ensino Fundamental o termo corporeidade aparece no componente curricular Arte por meio das quatro linguagens: Artes visuais, Dança<sup>21</sup>, Música e Teatro. Na etapa do Ensino Médio, nas estratégias de flexibilização da organização curricular e dos itinerários formativos, o termo corporeidade<sup>22</sup> também é referido. Apurando um pouco mais o olhar para o Ensino Médio<sup>23</sup>, a BNCC estabelece sete competências específicas para as linguagens e suas tecnologias. A primeira compromete-se a desenvolver a compreensão das diversas linguagens e manifestações culturais, a fim de “mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social” (BRASIL, 2018, p. 490). Já a terceira refere-se à utilização das diversas linguagens a fim de exercer “autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética” (BRASIL, 2018, p. 490). Nesse cenário, a Educação Física, enquanto linguagem, é contemplada como discurso sobre o corpo e o movimento.

A Educação Física aparece de modo mais expressivo na quinta competência, e visa a desenvolver a compreensão dos “processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade” (BRASIL, 2018, p. 495). A proposição da Base é que os alunos construam e ampliem, de forma crítica, o conjunto simbólico da linguagem corporal, ou, ainda, atribuam sentido a esta linguagem de forma crítica e democrática, valorizando a diversidade, o que será objeto da ação do professor. Nesta competência, os conteúdos estruturantes da cultura corporal, apontados pelos PCNs, são aqui abordados como “conjunto de práticas corporais”, sendo eles: “jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura” (BRASIL, 2018, p. 495).

A sexta competência anuncia uma maior exigência quanto à utilização do arcabouço crítico e reflexivo sobre os conteúdos, estes podendo partir, inclusive, do campo estético cultural. Tal entendimento da Educação Física, compreendida como área que tematiza o corpo e o movimento como forma de linguagem, aponta para a compreensão de corpo como um movimento histórico-social. Desse modo, como ponderam Calazans, Silva e Nunes (2021, p. 1.662), a Base Nacional Comum Curricular ao “[...] valorizar a diversidade diz respeito à necessidade de reconhecer e respeitar quem ou o que é diferente, no sentido de respeito às múltiplas culturas e características no mundo”.

Na sétima competência é possível verificar o estímulo quanto às práticas das linguagens “no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos” (BRASIL, 2018, p. 497). No ambiente digital a tendência ao não movimento corporal é um exemplo pontual de uma alteração não positiva em favor da expressividade e da cultura corporal, razão pela qual a reflexão crítica acerca do corpo se faz relevante na sociedade em que vivemos.

Parece-nos fundamental nos referirmos, ainda, ao termo diversidade como uma categoria central, para nos aproximarmos das implicações dos termos corpo, corporeidade, cultura corporal e expressão corporal. Há uma série de críticas dirigidas à BNCC em razão do uso amplo do termo diversidade<sup>24</sup>, que aparece 132 vezes, inicialmente nas competências 6, 8 e 9. Em relação às críticas à categoria diversidade na BNCC, Santos e Nunes (2020, p. 55), citados por Calazans, Silva e Nunes (2021, p. 1.663), advertem que “[...] devem-se ao fato, principalmente, de a sua omissão ter sido entendida como uma perda de direitos, uma vez que as modalidades de ensino não são enfatizadas na Base”, apesar de que a referida menciona “o compromisso com uma formação e desenvolvimento humano global”. O uso demasiado do termo diversidade limita a compreensão de sua abrangência.

20 BRASIL, 2018, p. 40-41.

21 BRASIL, 2018, p. 195.

22 BRASIL, 2018, p. 477.

23 Das sete competências, apenas duas (segunda e quarta) não foram incluídas nesta análise, pois foram priorizadas as competências que se relacionam com a expressividade corporal e a compreensão de corpo.

24 BRASIL, 2018, p. 9-10.

Observa-se que a diversidade não é anulada, mas posta em um plano secundário. Além disso, observam Dourado e Oliveira (2018, p. 41) que a “[...] subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular”, acaba subtraindo as especificidades locais, étnicas e culturais dos grupos que frequentam a escola. Estreitar os horizontes alinha-se com uma visão neotecnicista de educação, pois facilita os processos de avaliação externos centrados na Matemática e na Língua Portuguesa. Que lugar (espaço/tempo) ocupa a Educação Física na formação humana escolar?

O termo gênero, controverso no contexto político nacional, apesar de reconhecido e afirmado pelo multiculturalismo, a ser abordado e trabalhado no componente da Educação Física, acabou por ser retirado da versão final da BNCC. Calazans, Silva e Nunes (2021, p. 1.663) asseveram que tal entendimento anuncia que “[...] o ambiente escolar é um retrato da sociedade na qual a diversidade está presente em todas as esferas da vida pública e privada”. A retirada da discussão sobre gênero da BNCC evidencia um “[...] movimento de retrocesso ao não contemplar as temáticas de gênero” (CALAZANS; SILVA; NUNES, 2021, p. 1.664). A negação de uma diversidade pluricultural sinaliza para a reprodução, por meio do currículo escolar e também da Educação Física, de relações de poder e de hierarquização entre os diversos grupos culturais que constituem a nossa sociedade. Trata-se do não reconhecimento de outros corpos, de outras expressões corporais, de outras corporeidades, de outras culturas corporais.

## A considerar

Ao longo da análise e das interpretações das legislações é possível verificar que diferentes compreensões de corpo se fizeram presentes nas políticas curriculares da Educação Física brasileira. Pode-se identificar o aspecto biológico e instrumental do corpo, emergente e decorrente de seu contexto sociocultural, refletido nas primeiras políticas curriculares enquanto as políticas mais recentes anunciam o corpo como um constructo sociocultural; um movimento de conquistas, avanços e retrocessos.

A Reforma de 1883 inseriu a ginástica na escola e apontou a necessidade de o indivíduo, de ambos os sexos, exercitar-se em momento específico na escola sob orientação de um instrutor capacitado. Por sua vez, a Constituição de 1937 estendeu os exercícios ginásticos às escolas de todos os níveis da educação nacional, sendo uma exigência para que elas obtivessem autorização de funcionamento. No Estado Novo a Educação Física orientou-se por compreensões ainda mais disciplinadoras e instrumentalizadoras do corpo, ao focar na utilidade da força e demais habilidades de vigor e combate em prol da nação. Durante o período militar, o caráter técnico e instrumental da educação e da Educação Física voltaram-se ao aperfeiçoamento esportivo e ginástico.

As políticas e legislações educacionais, após a abertura política, imprimem nova tonalidade à Educação Física. A LDBEN Nº 9.394/1996 assegura a Educação Física como componente curricular da Educação Básica, acrescentando a proposição de que se mantenha um núcleo comum e uma parte diversificada de conteúdos a fim de valorizar as características socioculturais de cada região do país. Estas transformações ficam mais evidentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997, 1998, 2000), nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (2013) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), ao apresentarem suas compreensões de corpo.

Essas proposições curriculares – PCNs (1997, 1998, 2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (2013) trazem reflexões quanto à cultura corporal e a diversidade de suas manifestações, bem como em relação ao não abandono dos cuidados quanto aos hábitos de higiene, nutrição e movimentação do corpo. Visa-se, por meio delas, a estimular no indivíduo a reflexão crítica e autônoma sobre o corpo acerca dos padrões estéticos existentes. Trata-se, portanto, de reconhecer o corpo para além de sua condição biológica, como uma construção marcada pela diversidade econômica, social, cultural, religiosa, ética e estética. Se este entendimento é refinado nas DCNs Gerais da Educação, em nosso ver sofre reveses na BNCC ao minguar termos como corporeidade, cultura corporal e expressão corporal, unificando-os em termos como práticas corporais e diversidade. Isso não quer dizer que estes dois termos não sejam ricos e expressem possibilidades de mudança, mas cumpre articular esta guinada conceitual com a que fora estabelecida nas DCNs,

o que configura um marco sociocultural e histórico para compreender o corpo e a cultura corporal como dimensões que se entrelaçam com as práticas corporais. Em sentido semelhante, os ganhos com o termo diversidade se ampliariam, entendendo-a na interface de uma sociedade e cultura que se instituem historicamente mediadas por relações de poder e de dominação.

Evidencia-se, nesse percorrido temporal, que não somente é possível reconhecer as compreensões de corpo manifestadas nas políticas curriculares do componente de Educação Física, como também constatar que as compreensões de corpo, identificadas nas políticas e documentos, refletem ao longo do tempo o seu respectivo contexto sociocultural. Logo, é possível identificar, nesse retorno à tradição da Educação Física, uma perspectiva biológica de corpo seguida de uma compreensão instrumental, para, enfim, adentrar em uma compreensão cultural e que hoje sofre alguns reveses na BNCC.

Nesses termos, o predomínio de alguns estereótipos acabou assombrando e dificultando as possibilidades de a Educação Física elencar seus próprios objetos de estudo por muito tempo. Cabe aos pesquisadores e docentes da Educação Física explorar em fundo as pautas reflexivas providas das compreensões filosóficas, antropológicas e sociológicas acerca do humano. Se a cultura e o contexto social estão em constante movimento, não poderia o corpo, enquanto seu constructo sociocultural, permanecer imobilizado. Desse modo, a BNCC poderá contribuir para a melhoria da educação brasileira ao definir conhecimentos essenciais a serem aprendidos nas etapas da educação básica, ou ficar aquém do que já está e ainda decair a escassa qualidade com a ingerência do Terceiro Setor na educação. Não resta dúvidas que uma escola de qualidade social e política requer o reconhecimento da pluralidade humana e da diversidade étnica e cultural deste país. Precisamos, para tanto, compreender o que produz desigualdades e o que diminui e apaga o valor das diversidades. Uma análise das relações de poder que constituem o corpo na sociedade brasileira nos permite entender tanto o que esconde a desigualdade quanto o que produz preconceito e discriminação para com o diferente.

Nesta reflexão acerca do corpo na Educação Física escolar, compreende-se que se requer uma Educação Física que transcenda a hierarquização, a massificação e a homogeneização, acolhendo as múltiplas identidades/especificidades regionais e locais manifestadas em nossas escolas por meio de suas realidades e de seus estudantes. A sobrevalorização da parte comum do currículo, em detrimento da parte diversificada, sinaliza para o não reconhecimento das especificidades do lugar, o que reforça a tese da centralização curricular das políticas nacionais pós BNCC. É importante afirmar, neste sentido, que as políticas curriculares escolares comportam políticas corporais e identitárias, as quais deveriam fortalecer a busca da igualdade sem apagar as diferenças. Ou seja, a defesa de uma formação universal e integral do corpo que enfrente o universalismo frio e maquinico do mercado, e, ao mesmo tempo, a defesa das singularidades e diversidades, sem as fragmentações culturais que impedem diálogos interculturais que nos permitam resistir no cenário de um capitalismo tardio e globalizado.

## Referências

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. CNE/CEB, 2010.
- BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. CNE/CEB, 2011.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. CNE/CEB, 2012.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. CNE/CEB, 2018,
- BRASIL. **Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública**.

Rio de Janeiro, 1983.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692/1971. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1971.

BRASIL. **LDBEN**. Lei nº 9.394/1996. Brasília: CNE/CEB, 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALAZANS, Di P. P.; SILVA, Daniela Oliveira V. da; NUNES, Cláudio P. Desafios e controvérsias da Base Nacional Comum Curricular: a diversidade em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1.650-1.675, out./dez. 2021.

DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. *In*: AGUIAR, Marcia A. da S.; DOURADO, Luiz F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018. p. 38-43.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. RJ: LTC Editora, 2008.

GONÇALVES, Maria A. S. **Sentir, pensar e agir**. Campinas: Papyrus, 1994.

KOHAN, Walter. Prefácio: a devolver (o tempo d)a infância à escola. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (org.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 17. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

LOPES, Alice C.; DIAS, Rosanne E.; ABREU, Rozana G. de. (org.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2013.

MONTEIRO, Vitor J. da R.; KROPF, Simone P. **Educação Física em perspectiva histórica**: publicações periódicas nas décadas de 1930 e 1940. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL, 2013. Natal, jul. 2013. p. 1-11.

MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo:

Cortez, 2013.

NEIRA, Marcos G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 1. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

NUNES, Pâmela P. C.; HENN, Leonardo G. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, ago. 2013, p. 1.040-1.049.

PAGNI, Pedro A. História da Educação Física no Brasil: notas para uma avaliação. *In*: NETO, Amarílio Ferreira; GOELLER, Silvana Vilodre; BRACHT, Valter. **As ciências do esporte no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

QUEIRÓS, Vanessa. **A Lei nº 5.692/71 e o ensino de 1º grau: concepções e representações**. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013. Curitiba, 23 a 26 de set. 2013. Acesso em: 29 set. 2019. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8356\\_5796.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8356_5796.pdf)

RAMOS, Jair Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias**. São Paulo: Ibrasa, 1982.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Arlete R. dos; NUNES, Cláudio P. **Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Salvador: Edufba, 2020.

SANTOS, Rafael J. dos. **Antropologia para quem não vai ser antropólogo**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010.

SACRISTÁN, Jimeno. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

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

ULLMANN, Reinhold. A. **Antropologia: o homem e a cultura**. Petrópolis: Vozes, 1991.

Recebido em 17 de março de 2022.

Aceito em 16 de agosto de 2022.