UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DAIANA PRISCILA DA SILVA

**O lugar do corpo na escola: a corporalidade como saber sistematizado na
Educação Física escolar**

São Paulo

2021

DAIANA PRISCILA DA SILVA

**O lugar do corpo na escola: a corporalidade como saber sistematizado na
Educação Física escolar**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Mônica Caldas Ehrenberg.

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

S1 Silva, Daiana Priscila da
O lugar do corpo na escola: a corporalidade como
saber sistematizado na Educação Física escolar /
Daiana Priscila da Silva; orientadora Mônica Caldas
Ehrenberg. -- São Paulo, 2021.
128 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Cultura, Filosofia e História da Educação) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2021.

1. Corporalidade. 2. Corpo. 3. Educação Física. 4.
Currículo. 5. Base Nacional Comum Curricular. I.
Caldas Ehrenberg, Mônica, orient. II. Título.

Nome: SILVA, Daiana Priscila da

Título: O lugar do corpo na escola: a corporalidade como saber sistematizado na Educação Física escolar

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

O amor cuida com carinho
Respira o outro, cria o elo
O vínculo de todas as cores
Dizem que o amor é amarelo

Queria eu guardar tudo que amo
No castelo da minha imaginação
Mas eu vejo a vida passar num instante
Será tempo o bastante que tenho pra viver?
Eu não sei, eu não posso saber
Mas enquanto houver amor, eu mudarei o curso da vida
Farei um altar pra comunhão
Nele, eu serei um com o mundo até ver
O ponto da emancipação
Porque eu descobri o segredo que me faz humano
Já não está mais perdido o elo
O amor é o segredo de tudo
E eu pinto tudo em amarelo

Emicida¹

Que alegria é poder dedicar palavras de amor e gratidão aos que tanto me apoiaram para a realização dessa pesquisa. O acolhimento e afeto foram regra; agradeço a todos os meus amigos e familiares que confiaram prontamente que eu era capaz de seguir. Vocês são arco-íris em dias de sol e chuva.

Alguns nomes não poderiam deixar de serem ditos: agradeço à minha irmã Daniela, minha referência na vida. Só pude vislumbrar “ser” porque havia você. Sempre. Obrigada por me ensinar a voar. Você é o meu grande amor.

Agradeço exatamente na mesma medida aos meus pais Eva e Mario: pelo carinho, confiança e liberdade. Meu pai: disponibilidade. Minha mãe: fortaleza. Faço tudo por vocês.

Ao Ju, as palavras não darão conta. Seu apoio, alegria e companheirismo são meu farol. Além disso, você é o melhor professor do mundo. Obrigada pela nossa construção diária de uma vida repleta de beleza e aventura. Sou apaixonada por você e pelo o que nós somos juntos.

¹ Trechos da canção Principia, do álbum AmarElo, disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=kjggvv0xM8Q>

Agradeço aos meus sogros - Tio Beto e Tia Neuza - e à minha enteada - Paula - pela cumplicidade. Cada uma de nossas conversas, trocas e abraços foram fundamentais durante todo esse processo. Sou mais feliz por ter vocês por perto. Obrigada por serem também minha família.

Ao Colégio Bandeirantes me faltam palavras de agradecimento. Aqueles tijolinhos possuem algum tipo de magia e me inspiram à autonomia e excelência. Obrigada por confiarem no meu trabalho e por acreditarem que um professor nunca pode parar de aprender. Tenho orgulho de vestir essa camisa.

Agradeço a cada integrante do GEPGEE, formado por tantas pessoas potentes, presentes, magnéticas e inteligentes. Como é poderosa a troca com quem admiramos.

Por falar em admiração, agradeço imensamente à minha querida orientadora Mônica. Obrigada pelas provocações, pelo olhar, pelo norte e pelo banho de mar. Obrigada pelo exemplo e referência.

Ao Osvaldinho, o agradecimento é de longa data. Você me ajudou não só na construção dessa pesquisa, mas no exemplo carregado de cuidado, afeto e generosidade. Sua confiança em mim me fez acreditar também. Obrigada por toda a caminhada.

Agradeço também aos professores e professoras parceiros dessa pesquisa, que me confiaram suas palavras, lembranças, dúvidas e perspectivas. Apreendi em cada minuto de troca com vocês. Obrigada por serem inspiração.

Por último, e não menos importante: agradeço aos meus alunos e minhas alunas, motivos pelos quais eu topei transformar cada um dos meus medos e sonhos em 128 páginas de trabalho acadêmico. Vocês são o meu amarelo.

A importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros²

²BARROS, Manoel. O Livros das ignorâncias. Rio de Janeiro, Alfaguara, 2016.

RESUMO

SILVA, Daiana Priscila da. **O lugar do corpo na escola: a corporalidade como saber sistematizado na educação física escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

No presente estudo, a partir da perspectiva que compreende a escola como espaço de experiências potentes e significativas e entendendo que essas experiências se dão pelo corpo, tornou-se necessário refletir sobre a corporalidade como saber sistematizado na educação formal, considerando sua relevância como campo de conhecimento. Partimos do pressuposto de que os currículos escolares, como instrumentos intencionais e políticos, expressam seus entendimentos sobre o corpo; e a Educação Física, como componente curricular, atenta-se à construção da corporalidade de forma intencional e sistematizada. Portanto, nosso objetivo pautou-se por compreender e refletir sobre o lugar do corpo na escola, a partir do documento oficial Base Nacional Comum Curricular e do diálogo com professores e professoras do componente curricular Educação Física, identificando seus discursos, anúncios, reflexões e entendimentos sobre a construção da corporalidade na educação formal. Para tal, através de entrevistas semi estruturadas, a metodologia escolhida é do campo das pesquisas qualitativas, conhecida como Pesquisa Narrativa e se apoia em teorias críticas e pós-críticas como quadro teórico. Ao investigar os discursos que circulam na BNCC e as falas dos dez professores e professoras entrevistados, organizamos as análises em quatro blocos – 1. Corpo; 2. Educação Física: o lugar do corpo na escola; 3. Base nacional Comum Curricular; e 4. Memórias – e percebemos que os entendimentos sobre a corporalidade são múltiplos e plurais, que propiciam tanto a identificação de denúncias sobre o espaço destinado ao corpo na educação, mas que também nos apontam anúncios sobre possíveis ressignificações do lugar do corpo na escola. Esse trabalho espera contribuir para o diálogo de um tema tão latente na contemporaneidade: o corpo como lugar de subjetividade e representação dos sujeitos no/com o mundo.

Palavras-chave: Corporalidade. Corpo. Educação Física. Currículo. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

SILVA, Daiana Priscila da. **The body's place in school: the corporality as a systematized knowledge in school's physical education**. 2021. Dissertation (Master's in education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2021.

In the current research, from a perspective that understands school as a space of powerful and meaningful experiences that happen in the body, it became necessary to reflect about corporality as a systematized knowledge in formal education considering its relevance in the field of knowledge. We assume that the school curriculums, as intentional and political instruments, express its understandings about the body; and Physical Education, as a curricular component, focuses on building corporality intentionally and systematically. Thus, our goal was guided by understanding and reflecting about the body's place at school from the official document National Common Core Curriculum and the dialogue with Physical Education teachers, identifying their speeches, announcements, reflections and understandings about the construction of corporality in formal education. For that, through semi structured interviews, the chosen methodology is from the field of qualitative research, known as Narrative Research, and leans on critical and post-critical theories as a theoretical board. When analyzing the speeches in National Common Core Curriculum and in the teachers' interviews, we organized the analysis in four blocks – 1. Body; 2. Physical Education; 3. National Common Core Curriculum; and 4. Memories – and we realized that the understandings about corporality are multiple and plural and provide the identification of complaints about the space destined to the body in education, but also points us announcements about possible redefinitions of the body's place at school. This research hopes to contribute to the dialogue of such a latent theme in contemporaneity: the body as a place of subjectivity and representation of the subjects in/with the world.

Keywords: Corporality. Body. Physical Education. Curriculum. National Common Core Curriculum.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participantes da pesquisa	86
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos Legais que instituem a elaboração da BNCC	53
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: eu escrevo com o corpo	13
1. A ESCOLA E O CORPO QUE A HABITA	20
1.1 A escola como direito	21
1.2 A escola como espaço da diferença	25
1.3 A escola como manifesto – o corpo	30
2. A CORPORALIDADE COMO FENÔMENO	34
2.1 O corpo	34
2.2 As práticas corporais	38
2.3 A corporalidade	43
3. O CURRÍCULO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	47
3.1 O currículo: um panorama	48
3.2 A Base Nacional Comum Curricular	52
3.2.1 A área de Linguagens	58
3.2.2 O componente curricular Educação Física	66
3.2.3 O corpo na BNCC	71
4. PERCURSO METODOLÓGICO	79
4.1 As entrevistas	83
5. A NARRATIVA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS	87
5.1 BLOCO 1 – Corpo	88
5.2 BLOCO 2 – Educação Física: o lugar do corpo na escola	91
5.3 BLOCO 3 – Base Nacional Comum Curricular	98
5.4 BLOCO 4 – Memórias	102
6. CONSIDERAÇÕES QUE NÃO FINDAM	106
7. CONSIDERAÇÕES QUE NÃO FINDAM – PARTE II	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	121
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121
APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista	123
APÊNDICE C – Íntegra das entrevistas transcritas	124
ANEXOS	125

INTRODUÇÃO: eu escrevo com o corpo

O corpo é o lugar fantástico onde mora, adormecido, um universo inteiro.

Rubem Alves³

Escrever é um ato político. Manifestar uma maneira de ver e intervir no mundo, não só por ações, mas também por palavras, me conectou a uma reflexão inicial, mas não superficial, sobre as possibilidades do corpo. O início desse trabalho é também uma construção sobre mim. Eu sou também o que escrevo e o que escrevo constrói o que sou, uma relação simbiótica cheia de significados, rupturas e reconstruções. Essa pesquisa é uma reconstrução sobre mim: minhas escolhas e sonhos, minhas subjetividades e minhas lacunas.

É assim que minha história e minhas experiências justificam os caminhos escolhidos para essa pesquisa: eu sou meu corpo e toda a manifestação dos meus papéis sociais se expressam através dele. Mulher, professora, pesquisadora. Tudo sou eu, tudo cabe em mim.

Desde muito pequena sonhei em ser professora. Sempre. Em todas as brincadeiras. Um encantamento pela escola e tudo o que a envolvia sempre esteve comigo. Escrever sempre foi uma diversão. Na escola, aos 10 anos, ganhei um concurso de poesia e aos 12, tirei minha primeira nota vermelha na disciplina de Educação Física. Talvez a psicanálise faça boas relações entre esses fatos da infância e o lugar que me ponho hoje: escrevendo uma pesquisa de mestrado em Educação Física.

Essa nota vermelha foi um marco na minha vida. Nunca o ditado popular “há males que vem para o bem” fez tanto sentido. Aqui se estabeleceu, entre mim e a disciplina, uma relação quase mítica de raiva, encantamento e deslumbre, chamo isso de paixão. Eu me apaixonei perdidamente pela Educação Física e, desde então, descobri, enfim, professora do que eu gostaria de ser. A paixão e seus mistérios.

Ao longo do meu percurso escolar – da Educação Infantil ao Ensino Superior – estudei em mais de 10 escolas; lugares que abrigaram tantas experiências que me atravessaram e, hoje, possibilitam-me as mais doces memórias. Afirmo com

³ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

convicção: as melhores lembranças da minha vida aconteceram entre os muros da escola.

Talvez por isso, o desejo nunca efêmero: meu lugar no mundo é ali, na escola, é ser professora. Sempre me preocupei em ser uma boa aluna, engajada e atuante, isto foi uma forte marca da minha identidade. Minha preocupação genuína é ser uma professora com essas características, também.

Com formação básica quase que na totalidade em escola pública, durante o Ensino Médio, optei por um curso técnico denominado Nutrição e Dietética. Entendia, na época, que corpo era biologia e essa perspectiva me sustentava, me satisfazia, o que reafirmou minha vontade de anos: vou cursar Educação Física.

Todo o meu afeto em relação ao conhecimento foi construído ao observar a relação da minha irmã, seis anos mais velha que eu, com a aprendizagem. Em nossa família, de todas as gerações, eu e minha irmã somos as primeiras e únicas que tivemos a oportunidade de cursar o Ensino Superior. Ela se formou em Economia na Universidade de São Paulo (USP), portanto, em meu radar de possibilidades, a USP também era a primeira opção. Prestei vestibular em todas as universidades públicas que podia, e então com as aprovações em mãos, optei por ela: graduação em Educação Física na – tão sonhada – Universidade de São Paulo.

Pude viver os melhores anos da minha vida, o curso era integral e então foi possível usufruir da universidade e todas as possibilidades que ela nos permite. Fiz parte de alguns grupos de estudo, era membro do centro acadêmico, vivenciei práticas corporais que não tive a oportunidade na infância – natação, judô, yoga –, fundei um grupo de circo com colegas de classe, fui representante discente. E, além de tudo isso, me dedicava às aprendizagens das disciplinas da graduação, optando, ao final do segundo ano, pela habilitação em licenciatura. Aqui, por mais que gostasse de disciplinas como Anatomia e Fisiologia, eu percebi que elas já não davam conta da complexidade do corpo e, então, a Educação Física não era mais biologia, já era cultura.

Pelo contexto familiar, trabalhar era uma necessidade e no mesmo semestre de ingresso na universidade comecei a estagiar. Essas experiências foram fundamentais para a confirmação do sonho primeiro – ser professora. Fui monitora de alguns cursos de extensão que a universidade oferece à comunidade, como

Alongamento e Natação Inclusiva. Em seguida, fui para a escola e estagiei por alguns anos na Escola de Aplicação, da Faculdade de Educação da USP, onde vivi minhas primeiras experiências de docência escolar. Fui responsável por cursos de contraturno, como Circo e Dança. Também estagiei no Colégio Bandeirantes, escola em que sou professora de Educação Física e Convivência e Processo de Grupo (CPG)⁴ até hoje.

Durante a graduação, conheci o Instituto Brincante e lá mergulhei no universo da cultura popular, suas danças, músicas e cantigas me enchiam os olhos e o coração. Permaneci em formação por mais de seis anos, em cursos como Formação de Jovens Brincantes, Arte Brincante para Educadores, Danças Brasileiras, entre outros. Até hoje, esse universo e suas representações fazem muito sentido para mim.

Assim que me formei, passei a trabalhar na Escola Viva, onde fui professora no Ensino Médio, por cinco anos. Duas curiosidades: primeiro, a Escola Viva tem sua história atrelada a um ateliê de arte, portanto, essa especificidade do saber inspira o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola como um todo, desde a sua criação; segundo: a disciplina Educação Física era denominada Corpo e Movimento, em uma perspectiva fundamental de entender a Educação Física para além do aspecto físico/motor. Nesse contexto, algumas indagações sobre o lugar do corpo na escola me mobilizavam, e todas elas fundamentadas no tripé: Educação Física, Arte e Corpo.

É latente em mim a convergência do corpo e da arte como lugares de identidade e curiosidade, mas as minhas indagações se tornaram cada vez mais profundas e, em conjunto ao afeto pelo estudo, me levaram a duas pós-graduações em nível de *lato sensu*: a primeira em Dança e Consciência Corporal, e a segunda em Arte na Educação: Teoria e Prática.

Nesse emaranhado de ideias, hipóteses, questões e alunos, o papel exclusivo de professora já não correspondia às subjetividades que fui construindo e a necessidade de ser pesquisadora também se tornou vital. Poder escrever sobre um

⁴CPG é um componente curricular obrigatório no Colégio Bandeirantes, oferecido semanalmente para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio. Seu currículo dialoga com o Projeto Político Pedagógico do colégio, no que diz respeito à convivência saudável entre os sujeitos escolares. Entre os conteúdos de aula estão: construção da autonomia, sexualidade, prevenção ao uso de drogas, rodas de diálogo e a prevenção ao *bullying* e *cyberbullying*.

assunto que me mobiliza tanto, nessa universidade pela qual eu tenho tanto amor, é um presente. Essa pesquisa, portanto, parte de questionamentos feitos por uma professora que, com os pés fincados no chão da escola, precisa estabelecer novos entendimentos sobre ela.

A escola, espaço da cultura e das relações sociais, lugar de tradição e reinvenção de cotidianos, discursos e possibilidades, é ambiente vivo de descobertas para todos os sujeitos que ali convivem. A presença desses sujeitos no mundo se dá pelo corpo e, portanto, falar dos processos de construção de suas identidades e subjetividades é, também, falar do lugar que o corpo ocupa nas trajetórias escolares.

Nesse diálogo entre corpo e escola, partindo do pressuposto da importância da corporalidade como saber estruturado pedagogicamente nos currículos escolares, este trabalho, de antemão, defende a escola. Escola como espaço de vida pulsante. Entendendo que nossa sociedade atribui a essa instituição uma função social formativa, que dialoga simultaneamente com a transformação e conservação da cultura, tendo entre seus papéis colaborar na formação de pessoas que sejam capazes de rever e reelaborar seus próprios mundos. Não defendemos, porém, um olhar romântico e utópico à essa instituição e problematizamos os seus limites a partir do contexto e estrutura as quais está inserida, sendo impossível dissociá-la do lugar que ocupa na contemporaneidade.

Assim, partimos do pressuposto de corpo como revelador de signos da sociedade e de corporalidade como manifestação construída e construtora da cultura, de caráter coletivo e individual; desse modo, corpo e corporalidade produzem uma relação construída a partir dos seus lugares e não-lugares.

Em diálogo com Soares (2011, p. 111), o corpo:

É inscrição que se move e cada gesto aprendido e internalizado revela trechos da história da sociedade a que pertence. Sua materialidade concentra e expõe códigos, práticas, instrumentos, repressões e liberdades. É sempre lido, em quadro vivo que revela regras e costumes engendrados por uma ordem social.

O corpo, conceito complexo e estudado por diferentes áreas de conhecimento (Antropologia, Psicologia, Filosofia, Anatomia, entre outras), é uma construção social e, a depender da época, lugar, sociedade e discurso, pode ser visto de diferentes maneiras. Soares (2011, p. 112) continua afirmando que “os corpos são

educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento”.

Contudo, mesmo frente a essa potência, o corpo é um símbolo de poder e, historicamente, instituições de poder como a escola corroboram fortemente com a disciplinarização dos corpos, a fim de torná-los dóceis e controlados, portanto, conhecidos (FOUCAULT, 1999).

Por vezes, as ações sistematizadas no espaço escolar valorizam certos conhecimentos em detrimento de outros. Há uma dicotomia, tão antiga quanto retrógrada, que opõe os entendimentos de corpo e mente. Enquanto a dimensão cognitiva é associada à emancipação, os saberes relacionados ao corpo são controlados, restritos e alienantes. A corporalidade dos sujeitos, enquanto conceito social, não só é negligenciada, como também é negada intencionalmente, corroborando com o projeto intencional de poder, disciplina e controle, já anunciado por Foucault (1999). Para Nóbrega (2005, p. 610), “não se trata de incluir o corpo na educação. O corpo já está incluído na educação. Pensar o lugar do corpo na educação significa evidenciar o desafio de nos percebermos como seres corporais”.

Para nos entendermos como seres corporais, é preciso uma agenda sobre o papel do corpo na educação, que não deveria ser da responsabilidade de nenhum componente curricular em específico, mas de toda a escola, que deveria problematizá-la em suas tão diversas possibilidades, onde o corpo não é motivo de condenação ou violência, mas é olhado a partir de seus desejos, potências, fragilidades e subjetividades, sistematizado e intencional, como um ato educacional do qual não se abre mão.

Portanto, não é possível falar do lugar do corpo na escola sem falar sobre currículo. Um currículo interfere diretamente na formação das identidades dos sujeitos escolares – entre eles: professores e professoras, alunos e alunas, funcionários e funcionárias. A partir do currículo, visões de mundo são postas em pauta e disputam, a todo momento, um lugar. Todos nós temos, mesmo na vida adulta, marcas da trajetória escolar em nossos modos de viver; essas marcas, apesar das subjetividades impossíveis de enumerar, são também produtos dos currículos aos quais fomos submetidos.

Assim, Moreira e Silva (2013, p. 13) dizem:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Quando Neira e Nunes (2008, p. 105) afirmam que “em cada época, o currículo configurou-se como um espaço singular, onde setores privilegiados da sociedade imprimiram suas marcas, formatando homens e mulheres para servirem e perpetuarem seus interesses”, é possível entender quando o Ministério da Educação (MEC), como representação do Governo Federal, propõe a construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)⁵ – a BNCC – documento que norteia currículos escolares por todo o Brasil. A partir dos discursos que circulam em um documento dessa representatividade, é possível formular hipóteses sobre como os saberes referentes à corporalidade são sistematizados na escola.

Para delimitar um campo de análise, escolhemos o componente curricular Educação Física como objeto de estudo, pois, além de ser minha área de formação e atuação profissional, entendemos que tal componente transita e atribui diversas teias de significação e expressão de identidades a partir do corpo e das práticas corporais.

Mostra-se necessário o debate acerca das relações que se estabelecem entre corpo e escola e, para tal, é fundamental a discussão e ampliação da perspectiva do lugar das práticas corporais na educação formal. Lugar este legitimado pelos documentos oficiais, em especial a BNCC, que será analisada neste trabalho, mas, também, percebido no cotidiano escolar, em seus saberes, práticas, experiências, rotinas e tudo o que envolve a dinâmica de funcionamento de uma escola.

O objetivo desta pesquisa é compreender e refletir sobre o lugar do corpo na escola, a partir do documento oficial Base Nacional Comum Curricular e do diálogo com professores e professoras do componente curricular Educação Física, identificando seus discursos, anúncios, reflexões e lexões e entendimentos sobre a construção da corporalidade na educação formal. Visamos dialogar sobre os

⁵ Neste trabalho, utilizaremos sinônimos para a BNCC, como "Base" e "Base Curricular".

entendimentos de corporalidade que são postos em pauta na educação formal e como tais entendimentos aparecem nos currículos, para contribuir com o diálogo e uma possível ressignificação do lugar do corpo na escola.

Para estabelecer esse diálogo, no primeiro capítulo, denominado “A escola e o corpo que a habita”, dedicaremos um olhar à escola, que além de ser todo o chão dessa pesquisa, é também espaço fundamental da minha prática profissional, onde gostaria de contribuir com as reflexões aqui realizadas. No segundo capítulo, chamado “A corporalidade como fenômeno”, a discussão se dá sobre entendimentos de corpo e práticas corporais presentes nos discursos contemporâneos; além disso, explicitaremos a escolha do conceito de corporalidade como norteador dessa pesquisa. No terceiro capítulo, nomeado “O currículo e a Base Nacional Comum Curricular”, nos debruçaremos em discutir como os discursos que circulam sobre currículo influenciam diretamente o cotidiano escolar e, além, problematizaremos a Base Nacional Comum Curricular e a forma como esse documento – especialmente sob a perspectiva do componente curricular Educação Física – organiza e entende o lugar do corpo na escola. No quarto capítulo, intitulado “Percurso Metodológico” explicitaremos o caminho escolhido como direção desse estudo. Por fim, no quinto capítulo, sob o título “A narrativa dos professores e professoras”, voltaremos à escola, mas agora para ouvir o que dizem os professores e professoras do componente curricular Educação Física, oferecendo não apenas voz, mas também escuta para dialogar com o estudo bibliográfico realizado. Entrecruzar os escritos consolidados pelos autores da área com as falas dos professores e professoras participantes, torna-se de suma relevância para podermos oferecer uma pesquisa real, que se aproxime, de fato, com a realidade vivida e construída pela Educação Física na escola.

Nas “Considerações que não findam”, realizaremos fechamento temporário do que foi discutido até então, sabendo dos limites intransponíveis no que se refere à construção de conhecimento.

Nas múltiplas possibilidades de correlacionar os conceitos que serão colocados – corpo, escola e currículo –, olhar para corporalidade como saber que permeia nosso contato e reconhecimento do mundo, nos fornece pistas para olhar novamente as experiências escolares às quais submetemos nossos alunos e alunas. Pode-se assumir, na Educação Física, espaço e lugar para esse conhecimento, de forma sensível, verdadeira e profunda.

Não queremos, contudo, levantar a bandeira de novos regimes de verdade, e reconhecemos que o diálogo aqui proposto não é capaz de trazer respostas prontas ou simplistas sobre a questão abordada, mas, pelo contrário, trata-se de um convite a novas perguntas e outras hipóteses; pois justamente, frente ao seu caráter cultural e fluido, não é definitivo, apenas aguarda novas possibilidades de significar.

1. A ESCOLA E O CORPO QUE A HABITA

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Paulo Freire⁶

Começar esse estudo falando sobre escola é além de significativo, necessário, tendo em vista que a escola é o lócus inspirador dessa pesquisa. Por tempos, acreditamos, enquanto sociedade, na escola como espaço físico e simbólico relativamente perene às demandas do mundo e, ainda assim, altamente resiliente. Frente a um cenário de pandemia por COVID-19⁷, os corpos que ali habitam se

⁶Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996 (p.98).

⁷Enfrentamos atualmente uma pandemia pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), vírus que provoca a doença COVID-19. De acordo com as informações disponibilizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a COVID-19 é uma doença infecciosa, identificada pela primeira vez em dezembro de

distanciaram, os portões fecharam e jamais poderíamos imaginar que eles permaneceriam assim por meses e meses. Enquanto essa pesquisa é finalizada, ainda não temos previsão de um retorno presencial contundente⁸ das escolas em todo o país.

Ainda assim, acreditamos na escola e na possibilidade desse espaço ser validado com a seriedade política e social que tanto defendemos. Como o próprio Freire (1996, p. 76) nos diz, “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”. Frente a inúmeros ataques do Governo Federal brasileiro vigente à ciência, à saúde e à educação e, portanto, à vida, a escola – talvez mais do que nunca – se mostra um espaço de resistência e transformação, hoje de portas fechadas, mas à procura de janelas por todas as partes. Trazer à tona esse debate, mais do que necessário a essa pesquisa, é uma forma de posicionamento e indignação frente a todos os horrores aos quais a educação vem sendo submetida, e garantir que o sonho ainda é possível. Freire (1996, p. 76) arremata: “O mundo não é. O mundo está sendo”.

Dessa forma, este capítulo se estrutura em três frentes: 1. A escola como direito, defendendo-a como espaço democrático garantido por lei à todos e todas; 2. A escola como espaço da diferença, validando-a como espaço de construção de um outro referencial possível, onde todos os corpos possam reconhecer-se enquanto potências e 3. A escola como manifesto – o corpo, entendendo que toda ação educativa é, fundamentalmente, uma ação que reverbera no corpo. Vamos à escola:

1.1 A escola como direito

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

2019 e que já causou mais de 3 milhões de mortes até o presente momento. Disponível em: <https://arte.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/casos-mortes-coronavirus-brasil-mundo/#/local/mundo> Acesso em: 09/04/2021.

⁸Em São Paulo, por determinação do governo estadual, as escolas puderam adotar o sistema híbrido de ensino, com normas específicas e de acordo com protocolos de biossegurança, onde parte do currículo é realizado presencialmente e parte virtualmente. Nesse sistema, o retorno presencial não é obrigatório, ficando à cargo das famílias a opção de escolha. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/02/volta-as-aulas-em-escolas-particulares-tem-adaptacao-a-novo-modelo-hibrido.shtml?utm_source=mail&utm_medium=social&utm_campaign=compmail Acesso em: 20 de mar. 2021.

Carlos Rodrigues Brandão⁹

A educação permeia a nossa vida por diferentes perspectivas. Seja em casa, em diferentes grupos sociais, endossados pela religião ou por coletivos das mais diversas ordens, ninguém escapa à educação. Nesse sentido, a educação é entendida como prática social, política e intencional, tensionada e disputada a todo momento, como instrumento de alienação ou emancipação:

A Educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor. Mas na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer” (BRANDÃO, 1981, p. 12).

No entanto, vale ressaltar que na escola (laica, democrática e universal, conforme estabelecido pela Constituição brasileira) todos os sujeitos têm acesso garantido. Instituição social que data mais de três séculos de existência, a educação formal é um direito de todo e qualquer brasileiro, assegurado pelo Estado¹⁰; está inserida no mundo contemporâneo a partir do seu entendimento como prática social:

A escola é uma instituição que tem como propósito a disseminação de conhecimentos adquiridos pelo ser humano durante a sua trajetória de descobertas, sonhos, criações, construções e transformações (SÃO PAULO, 2019, p.9).

Espaço de símbolos e códigos, tradição e produção de conhecimentos, a escola é também espaço de construção sobre o que é e o que não é permitido no mundo em suas diversas culturas. Lugar dos sujeitos acessarem suas subjetividades e emoções, valores e incontáveis visões de mundo na mesma proporção em que reconhecem tais dimensões em si, no outro e no mundo. É na escola que os alunos são letrados para entender, produzir e questionar códigos sociais. Sem deixar de lado o compromisso com uma educação democrática, tão necessária nos dias de hoje, a

⁹ Brandão, Carlos Rodrigues. O que é Educação. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.

¹⁰ A constituição nacional do Brasil (1988), em seu art. 205 assegura que a educação é um direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20direito%20de%20todos,sua%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20trabalho. Acesso em: 09/08/2021.

escola deve afirmar o compromisso com a valorização da diferença e do direito à igualdade.

Historicamente, o ensino universal e obrigatório visava a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, mas, na prática, reafirmou uma sociedade pautada na divisão de classes. Para a classe trabalhadora, o acesso à educação era o sonho e a possibilidade de superação da sua própria condição de vida, ideia que vigora até os dias atuais.

Esse acesso acontece, primordialmente, através da escola pública. Não nos surpreende, portanto, seu sucateamento intencional. O que nos surpreende, no entanto, é que esse sucateamento vem acontecendo através do Governo Federal e do Ministério da Educação, instituições que deveriam prezar pela sua força e qualidade. Se considerarmos que é papel do Estado defender verdadeiramente, como prioridade nacional, o acesso e permanência das crianças e jovens à educação de qualidade e que o governo se esquivava dessa pauta, podemos considerar que suas ações corroboram para o sucateamento desse projeto. Em uma lista das 35 prioridades do governo para 2021, a única referente à educação é sobre a regulamentação do *homeschooling*¹¹.

Como Neira e Nunes (2009, p. 41) nos lembram, “o sucesso pessoal, em um mundo cada vez mais especializado, só pode ser obtido à custa da exclusão de muitos”. Sendo assim, o pensar individual em detrimento ao coletivo corrobora com uma ideia de educação que reafirma a perspectiva de divisão de classes e, portanto, de desigualdade social.

Isso fica evidente no valor social atribuído às escolas particulares e às escolas públicas. É preciso desconstruir a falácia, vinda do senso comum, que toda e qualquer escola pública é ineficaz e espaço destinado àqueles que não podem monetizar a educação. Precisamos entender – e fazer valer – a escola pública como instituição máxima de formação e transformação, direito de todos e que não caminha segundo os interesses do lucro e do mercado.

¹¹Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/amp/colunas/tabata-amaral/2021/03/de-novo-fora-ministro.shtml> Acesso em: 03/01/2021.

Para Pérez Gómez (2000), no mundo capitalista, a função da escola, em uma sociedade dividida por classes, esbarra na instrumentalização da classe trabalhadora para o mundo do trabalho. O acesso à escola embate, inevitavelmente, em interesses econômicos. Assim, surgem representações de nichos escolares específicos para determinados grupos sociais; como exemplo, na cidade de São Paulo, na etapa do Ensino Médio, temos escolas técnicas¹² gratuitas e escolas internacionais, cuja mensalidade pode chegar à 12.000 reais. Essa disparidade denuncia um abismo social em que todos nós estamos alocados.

De acordo com o mesmo autor, além da instrumentalização da classe trabalhadora para fins econômicos, outra função de suma importância é a preparação do indivíduo para a vida social/pública, através do letramento de códigos e condutas que se espera de um indivíduo, sendo a escola um espaço para aquisição de uma profissão. As duas demandas, se isoladas, denunciam um caráter civilizatório atribuído à educação (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Entender a escola como espaço de civilização reafirma-a como local de reprodução das desigualdades sociais, e reitera o entendimento que ela nada mais é do que uma engrenagem na máquina de dominação – e quando há dominação, inevitavelmente, há dominadores e dominados.

Estrela (2002, apud SILVA, 2018, p. 42) diz que a escola é uma instituição altamente comprometida com o projeto político da modernidade, “fabricando o indivíduo moderno, desde logo pela imposição de um currículo que institui qual é o saber legitimado como socialmente útil que cada um deve aprender para interpretar e agir no mundo de uma determinada maneira”. Frente a ideais tão enraizados na educação, romper com essa perspectiva e prospectar novos olhares é importante e urgente, pois acreditamos ferozmente que “a escola da burocracia pode dar lugar à escola do encontro e da ligação com o outro” (SILVA, 2018, p. 25).

Assim, a escola – como um espaço de contradições – revela também esperança e possibilidade, onde carrega intrinsecamente uma dimensão mais poética sobre o estar e agir no mundo: considera o aluno possível protagonista de seu próprio mundo. É a escola, muitas vezes, o espaço primeiro de trocas sociais de um sujeito. É lá que acontece a socialização de saberes sistematizados pela humanidade ao

¹²Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/cursos-oferecidos-pelas-etecs/> Acesso em: 04/01/2021.

longo do tempo e onde os alunos entram em contato com lideranças dialógicas. É na escola, enfim, que o diálogo com a diferença é garantido.

Conforme afirmam Neira e Nunes (2009), ressaltamos que a escola contemporânea tem um novo papel social ao ter se tornado acessível a diferentes grupos sociais: garantir o convívio e a apropriação do patrimônio cultural a pessoas de interesses e experiências tão diversas. Pérez Gómez (2000) destaca que a função da escola se encontra justamente na tensão entre reprodução e mudança.

No contexto sociopolítico que nos encontramos, a escola continua a ser pressionada por uma atmosfera neoliberal, orientada para a produção de resultados muito mais do que para a valorização dos processos, nos fazendo acreditar que as experiências escolares e as relações humanas são um aspecto secundário da educação (SILVA, 2018). Talvez tenhamos uma transformação desse cenário em um mundo pós-pandemia, pois, por termos vivido a escassez de encontros presenciais – e, em alguns contextos de privilégio de acesso, a abundância de encontros virtuais –, percebemos a escola como um espaço primordial de convivência, de reestruturação das relações do sujeito consigo e principalmente com o outro. É a partir do encontro com o outro que podemos ter dimensão da nossa própria existência.

1.2 A escola como espaço da diferença

A resistência reside na interação consciente com os discursos e representações dominantes e normativos e na criação ativa de espaços de oposição analíticos e culturais. Evidentemente, uma resistência aleatória e isolada não é tão eficaz quanto aquela mobilizada por meio da prática politizada e sistêmica de ensinar e aprender. Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. Mas, para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos têm de ser compreendidos e definidos pedagogicamente não só como questão acadêmica, mas como questão de estratégia e prática.

Chandra Mohanty¹³

¹³Esse trecho faz parte do ensaio “On Race and Voice: Challenges for Liberation Education in the 1990s”, descrito na obra de bell hooks “Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade” (2013, p. 36).

Sabemos, assim, que a escola é um direito de todos assegurado pelo Estado. O que problematizamos, no entanto, diz respeito às condições epistemológicas que validem esse espaço como, de fato, acessível, profundo, crítico e que aja no combate a toda e qualquer discriminação social. A diferença não pode ser entendida como inferioridade; trabalhar sob essa perspectiva é assumir uma posição política sob o próprio fazer educacional.

A nossa sociedade, tal como está – e não como é –, se mostra um tanto injusta. É possível defender a mudança de paradigma por outras diversas vias, que entendemos serem possíveis também. Aqui, porém, defendemos assumir a escola como espaço de transformação; espaço que seja capaz de proporcionar à toda comunidade escolar um contato significativo com a diferença. Uma educação que brinque com o conhecimento, lembrando que “brincar” vem do latim “*brincos*”, que nada mais é do que “vínculo”. Se brincar é criar vínculos, que a escola proporcione muita brincadeira com o conhecimento, para que o aluno possa usufruir dessa relação – também afetiva – com o saber. Saber sobre uma espécie de conhecimento técnico que pode ser compartilhado na escola, mas também saber conviver, que implica, invariavelmente, na presença do outro.

Que essa escola que desejamos jamais desconsidere que construir saberes faz o ser humano se apropriar de sua própria história e, assim, olhar de forma empática para a história do outro, também.

Entendemos que as desigualdades e discriminações sociais são produtos da cultura, induzidos, desde muito cedo, na vida das pessoas. A escola tem o papel fundamental não só de se posicionar contra qualquer uma dessas mazelas, mas rever a ideia de que elas possam ter algum caráter natural/imutável. Desconstruir esses condicionantes é fundamental em toda e qualquer instituição de ensino.

Enquanto não levamos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade” (APPLE, 2000, p. 46).

Precisamos, a todo momento, rever e desconstruir qualquer ideia de subalternização à qual homens e mulheres são submetidos em uma sociedade onde o lucro vale mais que vidas. Defendemos que todos os entendimentos sobre

sociedade são adventos da cultura e, por isso, passíveis de mudança. Dessa forma, recusar estereótipos e produzir entendimentos mais sensíveis sobre a nossa identidade é urgente.

Quando procuramos conhecer a realidade, ocorre "um processo de facilitação e de inércia". Isto é, colhem-se aspectos do real já recortados e confeccionados pela cultura. O processo de estereotipia se apodera da nossa vida mental. Mas quando as condições o permitem, as impressões iniciais são corrigidas e tornam-se mais inteligíveis à luz de novas experiências, ou seja, a interação do homem com a realidade, dinâmica, possibilita a todos condições de ultrapassar a barreira do estereótipo (BOSI, 1977, p. 98).

É preciso desestabilizar a supremacia curricular que opera segundo a lógica dos conhecimentos eurocêntricos, brancos, machistas e rasos. A escola, quando dialoga de forma plural, precisa também dar conta da diversidade cultural que permeia a vida dos sujeitos daquela comunidade, para que a aprendizagem possa se dar em um ambiente que fortaleça o respeito à diferença, ao reconhecê-los como seres potentes. Assim, provocando os sujeitos escolares a reverem suas concepções de mundo, reconhecendo suas particularidades, levando em conta questões da esfera pública, valorizando os conhecimentos que ali estão postos e problematizando ideologias que muitas vezes são impostas.

A Constituição Federal de 1988¹⁴ reafirma que a escola deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Mesmo quando na lei, precisamos fazer valer a escola como espaço da valorização das diferenças:

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social (GOMES, 2003, p. 75).

A escola precisa ser espaço legitimado por todos, todas e todes, para que, assim, os sujeitos escolares possam encontrar sua potência no que são; que seus corpos sejam validados como se mostram, mesmo quando não correspondem a determinadas expectativas que nossa sociedade – sobretudo da era digital – impõe a todo momento, construindo nossa subjetividade.

¹⁴BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

O combate à qualquer tipo de discriminação é uma bandeira importante para que a escola seja um ambiente inclusivo. A instituição escolar deve validar os princípios de não-exclusão e equidade, onde todos os sujeitos tenham seus direitos de aprendizagem assegurados.

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com esse saber (FREIRE, 1996, p. 60/61).

Essa é uma mudança estrutural e cultural no ambiente escolar, que não pode ser adiada. Enquanto muitos processos normativos reafirmam ideais de homogeneização, nossos estudantes nos mostram, cada vez mais, o quanto são únicos. Seus corpos são únicos e merecem, igualmente, espaços e possibilidades de serem valorizados por isso, considerando suas especificidades.

Nesse sentido, precisamos de uma escola que garanta disponibilidade arquitetônica – quanto à mobilidade e aos equipamentos – para o acesso aos estudantes que assim necessitem; que garanta, também, formação e acesso a conhecimentos como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), promulgada na lei 10.436/02¹⁵.

Outro ganho, nesse sentido, é o direito garantido por lei de que determinados conhecimentos integrem o currículo escolar. A Lei 10.639¹⁶ extrapola a importante apresentação da história negra – como Adichie (2019) bem diz em seu livro “O perigo de uma história única”¹⁷ –, mas vai além: ela permite que nossos alunos possam construir narrativas positivas sobre a negritude. Gomes (2003, p. 79) diz:

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação

¹⁵BRASIL. Lei nº 10.436/02, de 24 de abril de 2002. Essa lei prevê a inclusão da disciplina Libras como parte integrante do currículo em cursos de formação de professores.

¹⁶BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

¹⁷Adichie, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade.

Este contexto de promulgação da lei 10.639/03, atualizada pela Lei 11.645/08, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade das temáticas indígenas, apesar de ser um avanço, não se torna suficiente por si só. A aplicação destas leis envolve outros fatores essenciais, como a formação inicial e continuada de professores e professoras, a elaboração e distribuição de material didático para todos os estudantes e a constante revisão e disputa de conhecimentos que compõem o currículo escolar. Isso demanda profundidade e seriedade na construção de conhecimentos para a inserção epistemológica das temáticas inclusivas e antirracistas nos sistemas de ensino.

Qualquer lei enquanto apenas promulgada e não de fato viabilizada, pode isentar o estado de uma preocupação legítima da temática, neste caso, acerca das relações étnico-raciais na sociedade e, conseqüentemente, na educação. Preocupação esta que não dá conta de ser discutida apenas por uma ementa posta na lei, afinal de contas, historicamente não tratamos a questão com a seriedade devida. Apesar dos entraves encontrados para a implementação de uma lei, é necessário ressaltar o valor simbólico que sustenta um currículo escolar.

Portanto, é preciso trazer o debate para o nosso dia a dia, para as nossas ações e intervenções cotidianas. Exemplo disso, em 2020 inicia-se um movimento em escolas particulares de São Paulo conhecido por “Escolas Antirracistas”¹⁸, movimento este, primeiramente liderado por famílias, que se propõem a discutir questões sobre a construção de uma outra narrativa sobre a negritude. Tal grupo problematiza o número desproporcional de alunos brancos e alunos negros matriculados nas escolas, assim como a representatividade no corpo docente. Levanta, portanto, questões de oportunidade, acesso e permanência das pessoas negras nos ambientes escolares. Construir uma narrativa potente sobre a negritude é um manifesto da sua existência. Aqui é importante afirmar que o entendimento antirracista também perpassa pelo corpo.

¹⁸Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/25/pais-e-maes-pressionam-colegios-de-elite-em-sp-por-medidas-antirracistas.htm>. Acesso em: 04/12/2020.

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles (FREIRE, 2006a, p. 48-49).

A escola como possibilidade de transformação, presume que os sujeitos que ali convivem sejam capazes de reler seus mundos e possam elaborar outras formas de intervir nele, possam compreender seus contextos e relacionar-se a partir de outras e novas perspectivas. Como diz Martin Luther King (apud HOOKS, 2013, p. 50): “Não vos conformeis com este mundo, mas transformai-vos pela renovação de vossa mente”.

Dessa forma, terminamos esse tópico com a reflexão cirúrgica de Hobsbawm (2002, p. 455): “Não nos desarmemos, mesmo em tempos insatisfatórios. A injustiça social ainda precisa ser denunciada e combatida. O mundo não vai melhorar sozinho”.

Acreditamos que a responsabilidade de transformar o mundo não é da escola – até porque a escola é formada por diferentes sujeitos –, seria injusto alocar essa demanda a apenas uma instituição; mas acreditamos na sua força de mobilização como possibilidade para nossas crianças e jovens recriarem seus próprios mundos e, talvez assim, seja vetor potente de transformação.

1.3 A escola como manifesto – o corpo

O ser humano é presença no tempo e no espaço como corpo/ desde o corpo/ através do corpo/ sendo corpo.

Zoboli, Almeida e Bordas¹⁹

Falar em escola esbarra, portanto, falar sobre os corpos que dão sentido e significados a ela. Para Nóbrega (2005, p. 605), a “compreensão do corpo como elemento acessório no processo educativo ainda é predominante”. O exercício aqui proposto é ampliar esse entendimento atribuído ao corpo como secundário na

¹⁹Zoboli, Fabio, Almeida, Felipe, E Bordas, Miguel. "Corpo e educação: algumas questões epistemológicas" *Revista Contemporânea de Educação* [Online], Volume 9 Número 18 (22 dezembro 2014).

educação, e entender que não há possibilidade de qualquer ato educativo sem levar em conta os sujeitos que ali estão, portanto, considerar seus corpos em toda a sua complexidade.

Nossa existência é corporal e apreendemos o presente por meio do corpo. Cada sociedade, no interior da pluralidade de visões de mundo que a constituem, confere sentidos, valores e saberes peculiares sobre elementos constitutivos do corpo. Assim, o corpo como signo do humano, lugar de sua distinção e de sua diferença, não é nunca algo dado indiscutivelmente, não é apreensível, não é uma realidade em si – ele é efeito de uma construção social, cultural e simbólica (ASSIS, 2019 p. 54).

Frente a esse panorama e considerando a escola como um sistema complexo de tensão entre saberes, corpos, intenções e discursos de poder, a escola precisa validar o corpo como revelador de diferentes identidades sociais. Como nos diz Gomes (2003, p. 79), “o corpo pode simbolizar aquilo que uma sociedade deseja ser, assim como o que deseja negar”.

Território de anúncios e denúncias, lembramos que todos os conhecimentos passam pelo corpo, uma vez que é através dele que organizamos, produzimos e expressamos culturas, afetos, desejos e conhecimentos. Para Daolio (2013, p. 37):

O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação (...). Diz-se correntemente que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra no seu vocabulário, ou ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo.

A experiência escolar revela, a todo momento, visões de mundo, posições políticas e ideologias. Partimos do pressuposto de aprofundar o entendimento do corpo como essencial para a formação dos sujeitos que queremos para o mundo de agora e para o mundo que está por vir: com possibilidades de enxergar além. Como nos diz Le Breton (2016, p. 10): “é indiscernível do corpo que lhe dá a espessura e a sensibilidade de seu ser no mundo”.

Problematizamos a ação política de uma escola que não caminha em desvelar as camadas complexas sobre o ser corpo, mas que o cerceia e o molda para a docilidade e obediência. Foucault (2012, p. 80) diz:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal, que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica.

Esse entendimento dialoga com a perspectiva defendida por Foucault (1999) no que diz respeito às formas de vigilância sobre o corpo. Pois, uma educação que se preocupa em civilizar, reduz a força política do corpo, fortalece discursos e ações que empregam amarras sobre o corpo e a sexualidade, usando mecanismos como a sanção e a punição para que haja, inclusive, uma auto-regulação; forjando, assim, indivíduos disciplinados e pouco reflexivos sobre sua própria condição existencial.

Os corpos são educados por toda realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem (SOARES, 2011, p. 112).

Se os corpos são educados por toda a realidade que os circunda, é compromisso da escola jogar luz a esse debate e trazer de forma intencional e estruturada uma discussão sobre o lugar do corpo entre seus muros/ sobre seus quintais. É papel da escola a busca pela sua legitimação como não só lugar de determinados conhecimentos técnicos e instrumentais, mas também dos conhecimentos sensíveis, morais, artísticos, éticos e estéticos. Lugar que aprendemos de corpo inteiro.

Assim, portanto, o corpo como manifesto do ambiente escolar declara, publicamente, uma agência que precisa ser considerada em todo e qualquer ato educacional, já que toda a realidade se modifica e é modificada a partir das relações corpo/sujeito/ambiente. Freire (2006b, p.92) diz:

O corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz o meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente.

A escola, necessariamente, precisa garantir espaços onde o corpo possa ser visto em toda a sua integralidade e potência, dado que ele está ali, pulsante e imerso em afetos, desejos, pensamentos e movimentos. Assim, poderemos aprofundar as questões referentes ao corpo como manifesto que transforma e é transformado pelo mundo, no próximo capítulo, intitulado: A corporalidade como fenômeno.

2. A CORPORALIDADE COMO FENÔMENO

Visível-vidente, tátil-tocante, sonoro-ouvinte/falante, meu corpo se vê vendo, se toca tocando, se escuta escutando e falando. Meu corpo não é coisa, não é máquina, não é feixe de ossos, músculos e sangue, não é uma rede de causas e efeitos, não é um receptáculo para a alma ou para uma consciência: é meu modo fundamental de ser e de estar no mundo, de me relacionar com ele e dele se relacionar comigo.

Marilena Chauí²⁰

Para romper com os corpos amarrados que historicamente são formados na escola, à luz da perspectiva dos corpos dóceis e sob os conceitos de vigilância e punição (FOUCAULT, 1999) e reafirmar a possibilidade de educação escolar como espaço de transformação, se faz importante investigar de que maneira a escola trata, de forma intencional, a construção da corporalidade; e, no que diz respeito às práticas corporais, onde e como acontecem de forma sistematizada e reflexiva.

Pensando nos currículos de Educação Física, componente curricular que epistemologicamente refere-se ao corpo, essa necessidade investigativa ganha importância; mas, para podermos entender sua complexidade, é preciso transitar por temas fundantes dessa discussão: o conceito e o lugar do corpo e o entendimento didático das práticas corporais. Assim, será possível levantar pressupostos e hipóteses sobre o valor dado à corporalidade nas práticas escolares.

Dessa forma, esse capítulo se propõe à discussão de três temas fundamentais, recortados da seguinte forma: o corpo como produção cultural da nossa humanidade no mundo; as práticas corporais como manifestações da cultura e possibilidade de diálogo entre o sujeito e a sociedade; e, finalizando, a corporalidade e seu entendimento social e político na contemporaneidade.

2.1 O corpo

Governar o corpo é condição para governar a sociedade. O controle do corpo é, portanto, indissociável da esfera política.

²⁰CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1995.

Denise B. Sant'Anna²¹

Muito já se tem falado, discutido e publicado sobre o corpo ao longo dos estudos na área da educação. Quando falamos sobre o conceito de corpo, para além de seu entendimento biológico, que está dado e é impossível não levar em consideração, o entendemos como produto e produtor de cultura (MALUF, 2001). É sob a discussão de um corpo elaborado, construído e concebido social e culturalmente que validamos essa discussão.

Os limites dessa autonomia dada ao corpo – a partir do reconhecimento de uma agência sua própria e de pensá-lo como produtor - e não apenas como produto - de cultura.(...) Se as abordagens objetificadoras do corpo retiram deste qualquer agência e acaba reduzindo-o a um objeto da cultura e das representações sociais, no extremo oposto as concepções que buscam dar alguma agência ao corpo e apontam para o sentido corporificado da experiência não escapam a uma ontologização dessa noção (MALUF, 2001, P. 98).

A partir dessa elaboração – que rompe com uma ideia de corpo passivo frente à cultura, e o coloca também como agente fundamental dela – nos debruçaremos ao longo desta pesquisa. Nóbrega (2005, p. 610) corrobora com essa perspectiva quando diz: “Espaço tanto biológico quanto simbólico, o corpo é o traço mais significativo da presença humana”. Assim como a autora, entendemos que o corpo é a manifestação concreta da experiência humana no mundo, onde a produção e os produtos da cultura se mostram no/pelo corpo.

Para Geertz (1989), apoiado nos estudos antropológicos, a cultura nada mais é do que condição de vida de todos os humanos; pois são as ações humanas e os significados delas, os signos que constituem toda e qualquer manifestação. Em outras palavras, nossos entendimentos sobre o mundo, nossas relações, os significados de cada um dos nossos gestos, pensamentos e ações que produzimos são marcas da cultura. Tanto as danças, a música, a culinária e o artesanato de determinado grupo social são marcas da cultura, quanto a forma que se

²¹SANT'ANNA, Denise B. Corpo e História: cadernos de subjetividade. Nº 2, vol. 3, São Paulo, PUC/Educ, 1996.

cumprimentam ou demonstram afeto, como se relacionam amorosamente ou de que maneira os conhecimentos são aprendidos por suas crianças.

A cultura, vindo do verbo latim *colere*, significa cultivar, criar, cuidar, tomar conta. Chauí (2001) nos lembra que, ao longo do processo histórico, a cultura era vista como aprimoramento da natureza humana, pela educação, música, poesia, ginástica, culinária. O acesso a essas manifestações tornava a pessoa “cult”. Depois do século XVIII, foi considerada, nessa discussão, a ruptura entre natureza e cultura, e mesmo nos dias de hoje esse dualismo ainda está em pauta.

A partir dos anos 80 e com a aproximação da Educação Física aos estudos das Ciências Humanas, houve certa disparidade nos entendimentos fundamentais sobre os saberes da área. A depender das bases epistemológicas de fundamentação, há áreas na Educação Física em que os estudos acadêmicos consideram a cultura conceito fundamental para a discussão do corpo; em contrapartida, há estudos em que a dimensão biológica é exclusiva. Precisamos superar as polaridades e assumir que o corpo é multifacetado e polissêmico. Se nossa presença no mundo é balizada pelo corpo, consideramos, portanto, que as perspectivas biológica e cultural não são dicotômicas, mas complementares.

Assim, compartilhamos com Greiner (2005, p. 42-43) o seguinte posicionamento:

[...] não se cabe mais distinguir como instâncias separadas e independentes, um corpo biológico e um corpo cultural. O corpo anatômico e o corpo vivo atuando no mundo tornam-se inseparáveis. Pode-se optar, evidentemente, por níveis de descrição. Falar em co-evolução significa dizer que não é apenas o ambiente que constrói o corpo, nem tampouco o corpo que constrói o ambiente. Ambos são ativos o tempo todo.

Este corpo, quando entendido como multifacetado e polissêmico, abarca em si inúmeras significações, mas, reafirmando nosso compromisso em caracterizar, nessa pesquisa, o corpo como construto social, é preciso romper com a perspectiva que o entende como instrumento e estritamente biológico. Sobre isso, Rehfeld (2004, p. 1) diz:

Embora pareça, à primeira vista, estranha esta pergunta, certamente não abordarei o corpo que aprendemos na escola: cabeça, tronco e membros. Não, não se trata de uma aula de fisiologia, até porque não é neste corpo que os fenomenólogos irão se deter. Não me refiro à

ideia de corpo do termo grego “*sarx*” (acepção de carne, vide sarcófago), ou do latim, “*corpus*”, ou ainda do alemão “*körper*”, visto de modo material, em sua natureza física, objética e inanimada. Vamos para um corpo animado, vivo, dotado de sentimentos e emoções, corpo como fenômeno, do grego “*soma*” ou do alemão, “*leib*”.

Nesse sentido, o entendimento de corpo está completamente atrelado ao entendimento de cultura (DAOLIO, 1995). Falar sobre cultura é falar sobre corpo. Lara (2012, p. 91) diz:

Nas diferentes possibilidades de construção humana, a cultura representa o meio pelo qual um povo, uma comunidade, constrói seus signos, seus conhecimentos e sua representatividade. O corpo como território de simbologias, de normatividade – portanto de cultura – expressa esse sistema de conhecimento que possibilita formas de olhar a realidade. O corpo, como construção cultural, leva a encadeamentos diversos, inúmeras formas de comunicação.

O corpo é a expressão da nossa existência no mundo. Gonçalves (2012, p. 102) diz: “Nós somos presença por intermédio do corpo – o corpo é presença, que, ao mesmo tempo, esconde e revela nossa maneira de ser-no-mundo”. Podemos intervir – individual e coletivamente – no mundo, através do nosso corpo, que apreende uma realidade, ressignifica-a, produz transformações e convive com os outros. A possibilidade de transformar e transgredir determinada ordem vigente é entender essa existência como, fundamentalmente, política.

Le Breton (2013, p. 26) afirma: “O corpo é hoje um desafio político importante, é o analista fundamental de nossas sociedades contemporâneas”. Esse entendimento resvala na perspectiva de corpo como recorte de leitura da sociedade que somos; simbologia dos tempos em que vivemos, da época que habitamos, das coisas com as quais nos relacionamos.

Frente a essa relação entre corpo e cultura, é preciso salientar que o corpo não ocupa um papel passivo e submisso diante dela. Não validamos o entendimento de corpo como produto da cultura e não produtor dela, numa relação passiva e objetificada (MALUF, 2001). Le Breton (2013) defende a ideia de que em todas as sociedades humanas, o corpo é uma estrutura simbólica.

Sendo assim, é o próprio sujeito que significa a sua existência, que se dá “no” e “através do” corpo. Portanto, na mesma medida que o corpo é expressão da

sociedade na qual está inserido, ele também é produtor dessa sociedade, além de carregar em si as experiências individuais do sujeito:

O corpo não é a junção de uma parte com a outra, nem uma máquina automática de causa e efeito comandada pelo espírito, ou mesmo um psiquismo, unido a um organismo, isolado do resto do mundo. O corpo é uma casa, uma morada localizada em um quarteirão infinito, construída com partes interligadas por substâncias vitais, habitada por sentidos e segredos, envolta por janelas perspectivais, circunvizinhada por outras casas, com as quais mantém uma relação de dependência e ao mesmo tempo de individualidade (SIMÕES E PICCOLO, 2012, p.19).

O corpo é produto de um tempo e produtor do seu tempo, forjado pela cultura e indissociável dela (DAOLIO, 1995). Assim, portanto, entendemos o corpo como território simbólico da cultura; território esse que anuncia e denuncia gestos, afetos, desejos, opressões, memórias e possibilidades, tanto do indivíduo quanto do grupo. Como afirma Assis (2019, p. 54): “O corpo também é uma inesgotável fonte de prazeres e desassossegos, sede das nossas experiências individuais”.

Além do entendimento de corpo e cultura como conceitos atrelados, superado pela falsa dicotomia cultura/natureza – uma vez que ambas as dimensões caracterizam o corpo –, há ainda que se entender a intersecção entre corpo e mente, tantas vezes colocados como faces opostas de uma mesma moeda. Ainda hoje, alguns sistemas tradicionais de ensino refletem um entendimento que o desenvolvimento cognitivo é o ponto central de toda aprendizagem, fragmentando o corpo e reduzindo-o à importância de uma única dimensão. Moreira (1995, p. 28) afirma que “a educação se processa no corpo todo e não apenas na cabeça dos alunos”.

Aqui, defendemos que movimento, pensamento e sentimento são dimensões constituintes do corpo, organizadas horizontalmente. Um bebê, ao sorrir para determinadas brincadeiras e chorar frente a outras, é um bom exemplo do caráter holístico dessas três esferas. Defendemos, também, uma Educação Física que considere o sujeito de forma integral e potente, não reduzindo-o apenas às possibilidades objetificadas de aptidão física ou desenvolvimento motor.

2.2 As práticas corporais

Meu corpo é às vezes meu, uma vez que ele porta os traços de uma história que me é própria, de uma sensibilidade que é minha, mas ele

contém, também, uma dimensão que me escapa radicalmente e que o reenvia aos simbolismos de minha sociedade.

Antonin Artaud²²

No capítulo anterior, afirmamos que o corpo é produto e produtor de cultura, ao mesmo tempo que a modifica, é modificado por ela. No que diz respeito às produções sociais do corpo, muitas vezes isso se traduz em manifestações da cultura corporal que aqui definimos como práticas corporais.

O entendimento desse conceito é fundamental para se problematizar o lugar do corpo na escola, pois o trabalho sistematizado sobre o mesmo ganha lugar nos currículos escolares a partir dessa perspectiva. Dessa forma, é através das práticas corporais que se pode inferir alguns espaços escolares que são ocupados no intuito de estabelecer outros entendimentos sobre o corpo – através dos componentes curriculares que compõem o currículo – de uma forma sistematizada, reflexiva e intencional.

Para tal, usamos a seguinte definição de práticas corporais, segundo Silva (2014, p. 18):

Em síntese, pode-se dizer que as práticas corporais são fenômenos que se mostram, prioritariamente, ao nível corporal, constituindo-se em manifestações culturais, tais como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes marciais, as acrobacias, entre outras. Esses fenômenos culturais que se expressam fortemente no nível corporal e que, em geral, ocorrem no tempo livre ou disponível, com importante impacto orgânico. São constituintes da corporalidade humana e podem ser compreendidos como forma de linguagem com profundo enraizamento corporal que, por vezes, escapam ao domínio do consciente e da racionalização, o que lhes permite uma qualidade de experiência muito diferenciada de outras atividades cotidianas.

Em diálogo com essa definição, é preciso experimentar, analisar, fruir e produzir práticas corporais, que nada mais são do que textos da cultura – sempre inacabada – que estão em constante construção. As práticas corporais não estão prontas, são, a todo momento, produzidas por nós, garantindo-lhes, assim, novos sentidos e significados. Neira (2014, p.16), assume que:

²²Antonin Artaud era escritor e poeta francês, que faleceu em 1948. O trecho citado, contudo, foi visto na página 477, da obra referenciada a seguir: PRIORE, Mary Del e AMANTINO, Marcia (orgs.). História do corpo no Brasil. Editora Unesp. São Paulo, 2011.

Práticas corporais são os produtos da gestualidade sistematizados com características lúdicas, isto é, as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Logo, fazem parte da cultura corporal desde as regras da amarelinha até o desenho tático do futebol, passando pelas técnicas do balé, a história do judô e os nomes dos aparelhos de ginástica. Também compõem esse repertório a noção de esporte como meio de ascensão social (...), a utilização da ginástica como aquisição de uma determinada estética corporal, entre tantos outros significados em circulação.

Muitas vezes, o entendimento de práticas corporais é confundido com os termos: atividade física, exercício físico e até mesmo com técnica corporal. Na intenção de esclarecer os termos citados, nos apoiamos em Matsudo e Matsudo (2001) para as definições de atividade física e exercício físico e em Marcel Mauss (1974) para o entendimento de técnica corporal, em seus contextos de uso.

Segundo Matsudo e Matsudo (2001), as atividades físicas se referem a qualquer atividade realizada em nosso cotidiano em que se tenha movimento corporal; já os exercícios físicos são aqueles em que há a sistematização de determinada atividade física para uma finalidade em específico, que poderia ser para saúde, lazer ou trabalho, por exemplo. Assim, atividades do cotidiano, como lavar louça ou caminhar até o trabalho são entendidas como atividades físicas; já uma corrida regular, a prática de musculação ou o futebol da empresa são entendidos como exercício físico.

Marcel Mauss (1974), considerado um dos autores clássicos, baseado em estudos antropológicos, acrescenta a essa discussão a ideia de técnicas corporais. Ele considerou os gestos e movimentos corporais como técnicas criadas pela cultura, atribuídos de significados, aprendidos e transmitidos ao longo de gerações. As técnicas corporais referem-se à forma escolhida para realizar cada movimento humano. O jeito que andamos ou a forma que comemos são exemplos disso e podem ser claramente percebidas suas variações entre grupos diferentes.

A escolha do termo práticas corporais rompe com a perspectiva dos termos anteriores – atividade física, exercício físico e técnicas corporais – e amplia o conceito no que se refere ao entendimento da experiência do movimento corporal associado a significados culturais, considerando sua subjetividade enquanto sujeito que a pratica, inserido em um contexto social.

Quando se fala de práticas corporais, portanto, entendemos que elas são significadas de acordo com o contexto em que estão inseridas, assim como pelos sujeitos que as praticam. Por exemplo, o futebol jogado na várzea é diferente do futebol jogado no esporte de alto rendimento, assim como é diferente daquele produzido por um grupo de estudantes dentro da escola.

Apesar da prática corporal ser o futebol, seus símbolos, sua expressão e seus gestos diferem; os sujeitos que o produzem e os contextos nos quais estão inseridos são completamente diferentes e, portanto, atribuem à prática corporal outros sentidos e outros significados. Logo, nessa perspectiva, toda prática corporal é composta por gestos e é através da gestualidade que as pessoas se comunicam. Segundo Neira (2014, p. 15), “os gestos são signos culturais que constituem uma linguagem própria das práticas corporais; por isso, podem ser compreendidos como artefatos culturais”.

O corpo como linguagem expressa valores, emoções, sentimentos, ideologias, preconceitos e visões de mundo. A lágrima ao cair dos olhos expressa alegria ou tristeza; deficientes auditivos usam as mãos para se comunicar com o mundo. Em meio a uma pandemia, o sujeito que escolhe sair com ou sem máscara expressa suas crenças e valores sociais. Tudo isso é linguagem.

Para o trabalho das práticas corporais na educação formal, é preciso analisar as relações de hierarquia e poder que permeiam suas características e de que forma elas são contempladas no currículo escolar. Assim, como qualquer construção de currículo, a seleção de determinadas práticas corporais em detrimento de outras, legitima determinados conhecimentos e marginaliza outros. Buscamos a validação do conceito de justiça curricular (NEIRA e NUNES, 2009), quando selecionamos as práticas corporais que comporão os currículos de Educação Física.

É importante frisar o conceito de justiça curricular, pois, como sabemos, há currículos e contextos em que se validam, na maior parte do tempo, apenas o trabalho dos esportes coletivos com bola, popularmente conhecido como “Quarteto Fantástico” (Futsal, Voleibol, Basquetebol e Handebol). Ora, nesses currículos não podemos negar o trabalho intencional e sistematizado de práticas corporais, pois esses esportes também o são, mas não de forma suficiente e reflexiva.

Uma composição curricular que valide práticas corporais tematizadas a partir de outros marcadores sociais (gênero, raça, etnia) é condição primordial para a construção de narrativas positivas sobre si e sobre o outro, além de convergir com a proposição de uma escola sensível e democrática que tanto defendemos.

Um currículo tradicional centrado em práticas corporais, validadas apenas por determinados grupos, confere à experiência de outras práticas corporais um papel à margem do currículo. Assim, em muitos contextos, a dança, entendida aqui como prática corporal, comumente só é vista na escola em contextos festivos, especialmente em festas juninas, por exemplo. Sob o crivo da justiça curricular e da experiência significativa, precisamos ampliar as práticas corporais oferecidas na escola.

Alertar os currículos de serem a síntese da cultura e que todo conhecimento é uma produção da cultura humana e que os corpos são produtores e expressões da cultura – culturas corpóreas – tem sido uma contribuição de extrema relevância pedagógica dos profissionais e dos estudos da Educação Física. Um dos componentes da função da educação entendida como formação humana plena é o desenvolvimento da dimensão de todo ser humano como sujeito cultural, produtor da cultura e humanizado na cultura (ARROYO, 2016, p. 20).

É possível que em outros componentes curriculares haja um trabalho contundente das práticas corporais. Em especial, junto ao componente curricular de Arte, as práticas corporais também são conhecimentos sistematizados e aparecem em, minimamente, duas de suas linguagens: a Dança e o Teatro. É possível ampliar esse entendimento até mesmo na Música, já que ela poderia trabalhar, por exemplo, a percussão corporal (que é uma prática corporal).

Assim, as práticas corporais são linguagens, comunicam, produzem e são produzidas pela gestualidade dos sujeitos, intermediadas pelo contexto social aos quais estão inseridas e possuem uma qualidade de experiência que a difere de outros conceitos da área, como exercício físico, atividade física ou mesmo técnica corporal.

Portanto, se faz necessário que, nos currículos escolares de Educação Física, haja o trabalho sistematizado das práticas corporais; para que, assim, os alunos possam construir conhecimentos relativos ao corpo de forma contundente e intencional, já que as práticas corporais são textos da cultura que nos permitem a

leitura e reelaboração dos nossos próprios contextos. Neira (2014, p.19) finaliza considerando que:

Práticas corporais podem ser compreendidas como meio de comunicação com o mundo, constituintes e construtoras da cultura. Cada qual é uma produção textual da linguagem corporal a ser analisada e significada (...). Enquanto produtos culturais, precisam ser vistas, antes de qualquer coisa, como um fator de identidade cultural.

Entende-se, portanto, assim como em Silva (2014), que as práticas corporais são fenômenos sociais e constituintes da corporalidade. Vamos à ela:

2.3 A corporalidade

Quem está desperto e consciente diz: sou todo corpo e nada fora dele.
Nietzsche²³

A corporalidade é o termo escolhido durante todo o percurso desta pesquisa, pois, ancorada nos estudos antropológicos e sociais, dialoga sobre toda a manifestação do nosso ser e estar no mundo. É um termo imbuído de significados políticos e sociais, que atribuem ao corpo a manifestação da nossa existência enquanto humanidade. Está alinhado à contemporaneidade e manifesta toda a expressão humana individual e coletiva, em uma relação dialógica. Nos apoiamos em Silva (2014, p. 16) para o entendimento do termo:

A corporalidade pode ser compreendida como a materialidade corpórea em sua forma dinâmica de expressão humana, ao mesmo tempo, única, individual, ainda que em alguma medida, seja compartilhada por todos. Com essa compreensão observamos que é um conceito que se encontra carregado de intencionalidade como toda ação humana o é, em sua dimensão política. Tem, portanto, um conteúdo de denúncia e de anúncio (...). A corporalidade parece reunir, tanto numa perspectiva epistemológica quanto na atuação profissional com as práticas corporais, as percepções de corpo, movimento e ambiente de uma maneira substantiva.

Falar sobre corporalidade, no entanto, é assumir o entendimento do corpo perene à cultura, à política, à antropologia e às experiências humanas em sua

²³Nietzsche (apud ABBAGNANO) Dicionário de Filosofia. São Paulo, Martins Fontes; 1998 (p. 211)

totalidade. É entendê-lo em sua esfera individual e também social, em diálogo contínuo e inacabado, onde reside sua beleza.

Muitas vezes, quando falamos em corporalidade, outros termos semelhantes são relacionados. Há proximidade epistemológica entre os termos corporalidade, cultura corporal e corporeidade. No limite, os três termos apontam para a mesma direção, mas percorrem caminhos em paralelo, pois se apoiam em bases teóricas diferentes.

O uso do termo cultura corporal é muito comum nos estudos da Educação Física e foi amplamente difundido na área, a partir de 1992, com a publicação do livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, escrito por um Coletivo de Autores. O conceito cultura corporal está intimamente relacionado à perspectiva defendida pelo Coletivo de Autores (1992), ancorado nos ideais da teoria crítica de educação.

A “cultura corporal” é uma parte do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. O singular dessas atividades — sejam criativas ou imitativas — é que o seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular. Dito de outra forma, as valoriza como atividade, em si mesma. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados, portadores de significados ideais atribuídos socialmente (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 127-128).

Para Neira (2014, p. 16), “Cultura Corporal é uma parcela da cultura mais ampla que abarca todos os conhecimentos e representações relativos às práticas corporais”.

Ao longo dos estudos epistemológicos da Educação Física, outros termos surgiram como definição do objeto de estudo da área, como por exemplo Cultura Corporal de Movimento e Cultura do Movimento; mas nenhum desses termos tem o alcance de reconhecimento como aquele definido pelo Coletivo de Autores, em sua obra emblemática já citada.

Outrossim, também não nos causaria estranheza se a EF fosse classificada na área de “Ciências Humanas”, sobretudo, se considerarmos as três categorias básicas mencionadas nesta área –

tempo, espaço e movimento –, as quais poderiam manter vínculos frutíferos e significativos com os conhecimentos sócio-históricos produzidos pela cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), cultura corporal de movimento (BETTI, 1996; BRACHT, 1999), cultura do movimento (KUNZ, 1994), ou, simplesmente, pela corporalidade dos homens e mulheres na sua dimensão mais ampla (OLIVEIRA, 1998) (SOUZA *et al.* 2019, p. 8).

Uma próxima demarcação poderia ser, por exemplo, aquela que indica que movimentar-se humano, do qual se ocupa a área, é aquele que configura a cultura corporal de movimento que compreende as manifestações do movimentar-se humano que não estão ligadas diretamente à produção (o trabalho) e à reprodução" (BRACHT, 1999, p. 61).

Já em estudos filosóficos, antropológicos e sociológicos, não é incomum encontrar o uso do termo corporeidade. Quando se usa tal terminologia, apesar da possibilidade abrangente do termo, se faz referência a um olhar fenomenológico ao corpo e à educação, acrescido do entendimento dos sentidos e percepções, estudados por Merleau-Ponty e ancorados no pensamento estruturalista. Merleau-Ponty (1994) aponta que o sujeito é o corpo no mundo, e o corpo como fonte de sentidos é base para a relação do sujeito com o mundo.

O filósofo, em sua obra inacabada “O Visível e o Invisível” (MERLEAU-PONTY 1992, p. 21) explicita também:

Antes da ciência do corpo - que implica a relação com outrem -, a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer outro lugar, mas emerge no recesso de um corpo.

Nesse sentido, esse entendimento de corpo amplia o debate feito até então, pois não só considera o corpo como produto cultural, mas também produtor de cultura: é a partir do corpo que somos capazes de produzir sentidos e significados sobre todas as coisas do mundo.

Apesar da disseminação do termo corporeidade – como dito, amparado pelo campo teórico da fenomenologia –, essa pesquisa, mesmo demonstrando profundo respeito e ancoragem às Teorias Críticas e Estruturalistas, dialoga também com a perspectiva Pós-Crítica de educação, assumindo compromisso com o conceito corporalidade, como máxima expressão da experiência humana e toda a sua complexidade no mundo. O termo corporalidade se fundamenta no diálogo entre corpo

e mundo sócio-histórico-cultural, como centro da experiência humana (FLORES-PEREIRA, 2017).

Assim, uma das possibilidades da corporalidade na educação formal é possibilitar, a partir da experimentação, fruição, compreensão e reflexão crítica das manifestações rítmicas, ginásticas, esportivas, lúdicas, artística etc, aprofundamento e qualidade nas relações e nas experiências humanas, seja no que se refere ao sujeito com ele mesmo, seja entre seus pares, seja com o mundo.

A Educação Física coleciona uma série de críticas à sua atuação na escola. Entre elas, o caráter meramente recreativo, descompromissado e alienante ou a sua redução à prática esportiva, na qual destaca-se a seleção dos estudantes mais aptos e a ignorância dos demais. Essas críticas marcaram, a partir dos anos 1980, um período de crise da Educação Física brasileira, culminando em o que hoje reconhecemos como diferentes teorias curriculares. A aposta era (e ainda é) que há uma variedade enorme de conhecimentos para serem oferecidos aos estudantes nas aulas desse componente, que vão além da vivência de uma ou outra modalidade esportiva. Assim, a Educação Física assumiu a difícil missão de superar a caricatura de ser uma simples hora de lazer ou mera oportunidade de fazer atividade física, para constituir-se num componente curricular que tematiza as práticas corporais para a construção de uma corporalidade significativa.

Isso não significa que apenas nas atividades sistematizadas há lugar para a corporalidade, mas o contrário: todo o espaço da escola é formativo. Seja a disposição do mobiliário, as atividades que acontecem no recreio e intervalos, as regras e intervenções sobre o que é permitido ou não, as sanções disciplinares.

O domínio, a consciência, de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo... tudo isso conduz ao desejo de seu próprio corpo através de um trabalho insistente, obstinado, meticuloso, que o poder exerceu sobre o corpo das crianças, do soldado, sobre o corpo sadio. Mas a partir do momento em que o poder produziu este efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor. E, assim, o que tornava forte o poder passa a ser aquilo por que ele é atacado (FOUCAULT, 2012, p. 146).

Mesmo entendendo que todo o espaço escolar é formativo e potencial para a construção de experiências estudantis, aqui propomos um recorte: como fazer da escola um espaço para esse tipo de qualidade de experiência – significativa, profunda, emancipatória e potente? Talvez o currículo, como espaço sistematizado das práticas educativas nos forneça pistas disso.

3. O CURRÍCULO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes.
Paulo Freire²⁴

²⁴FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987 (p. 68).

Considerar o processo de formação humana como valioso à educação formal, resvala, invariavelmente, no entendimento de currículo. Isso porque ele é um importante agente, com características políticas e ideológicas – de conservação, renovação e transformação dos conhecimentos produzidos ao longo do tempo pela humanidade.

Isso posto, o caminho investigativo que procura o lugar do corpo na escola esbarra, obrigatoriamente, nos currículos escolares. É no currículo que as perspectivas de mundo e conhecimento ganham forma, assim como é a partir dele que se estabelece um diálogo entre o conhecimento e a experiência. Como Silva (2017) nos alerta, o currículo é campo de lutas, uma vez que os posicionamentos em disputa tencionam-se em busca da hegemonia, na mesma medida que estabelecem relações de poder.

Assim, este capítulo faz o seguinte percurso: inicia-se com um panorama sobre os currículos como estruturas escolares, a fim de apresentar a importância do mesmo acerca dos encaminhamentos presentes na escola; caminha-se para o entendimento do documento oficial brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular, para compreendermos a estrutura contemporânea do currículo nacional; situa-se a área de conhecimento “Linguagens”, que abarca o componente curricular Educação Física, foco principal da pesquisa que estabelecemos; discute-se a conceitualização desse componente curricular no documento; e, por fim, busca-se debruçar sobre o lugar do corpo na BNCC.

3.1 O currículo: um panorama

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção.

Paulo Freire²⁵

A escolha de determinados conhecimentos a serem ensinados ou tratados nas escolas reconhecemos como uma escolha política, dotada de intenção e passível

²⁵FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996 (p. 47).

de conflitos. Quando se seleciona determinados saberes, muitos outros são postos de lado ou secundarizados. Um saber valorizado em detrimento de outros reafirma posições e discursos sociais, denuncia visões de mundo e ideologias. É por isso que no currículo torna-se explícito as relações de poder. Hooks (2013, p. 53) traz à tona: “tivemos que lembrar a todos, várias vezes, que nenhuma educação é politicamente neutra”. Na mesma direção, concordamos com Apple (2000, p. 59) sobre o seguinte entendimento de currículo:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Portanto, a seleção de saberes na educação formal é pautada por uma dimensão filosófica de currículo que assume sua intencionalidade e dialoga com um projeto social a ser construído. Os saberes que selecionamos em cada um dos componentes curriculares, nos projetos interdisciplinares e no cotidiano escolar, são determinantes para que os sujeitos escolares possam ler, interpretar e intervir no mundo.

Um currículo escolar é o caminho escolhido para um projeto de sociedade, para um cidadão que se quer formar. Podemos afirmar que a seleção de conteúdos e a organização das experiências curriculares caminham no sentido de produzir determinados sujeitos sociais (NEIRA E NUNES, 2009; SILVA, 2017).

Neira e Nunes (2009, p. 59) dizem que “[o currículo] visa produzir certos homens e certas mulheres, certos professores e certas professoras. O currículo serve, em síntese, para formar quem são os seus sujeitos, quem são os outros e quem eles não são”.

Assim, os grupos em vantagem nas relações sociais arbitram sob os critérios de seleção dos conteúdos do currículo, da forma que entendem ser mais apropriada (NEIRA e NUNES, 2009). Não nos admira, portanto, que pautas como sexualidade, corpo, gênero e racismo estejam cada vez mais marginalizados nas escolas atualmente. Tão grave se anuncia a possibilidade de determinados saberes

não terem mais espaço nos currículos escolares, como se anunciaram em propostas antidemocráticas, como o projeto de lei Escola Sem Partido²⁶.

Sacristán (2000), pontua que o currículo escolar não é apenas pedagógico ou cultural, mas também político, que se alinha a um determinado projeto de sociedade e homem/mulher que se quer formar.

Sob essa perspectiva de currículo filosófico, político e cultural, as instituições escolares oferecem à sociedade uma determinada visão de mundo, onde o currículo está muito relacionado às formas de controle e regulação social (SILVA, 2007). Isso pois a seleção de saberes e conhecimentos que compõem um currículo é feita por um grupo de pessoas e seus interesses próprios, que muitas vezes são sustentados por motivações econômicas, hegemonia social e /ou poder político.

Pensamos, assim, que a escolha dos saberes que compõem o currículo é determinante para a compreensão do mundo e para a possibilidade de transformação da realidade e, portanto, urgente de discussão.

É de suma importância entender que a escola, através do seu currículo, corrobora as relações assimétricas de poder, quando privilegia determinados conteúdos, conhecimentos e saberes. Nenhuma seleção é imparcial; elas tencionam, a todo momento, um lugar e um espaço.

Nesse sentido, conforme falamos anteriormente, a ideia de justiça curricular se faz necessária. Ampliamos o entendimento, com Gimeno Sacristán (1999, p. 186), sobre o conceito de justiça curricular:

Para que o currículo sirva ao ideal de justiça, não se pode partir da ideia de diferenciar os conteúdos da educação. Os interesses dos mais desfavorecidos exigem aquilo que Connell (1997) denomina “justiça curricular”, e para consegui-la é preciso evitar a diferenciação de uma parte substantiva dos conteúdos que deve ser generalizável. Devido às diferenças sociais existentes (provocadas por classe social, por gênero, por raça, por nacionalidade, etc.), o relativismo curricular implicaria transformar em “guetos” os tipos de conteúdos para diferentes grupos sociais, já que é muito difícil que a diferenciação não

²⁶Escola Sem Partido é um movimento político criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib. O projeto, que objetiva evitar, segundo seu autor, a “doutrinação ideológica” nas escolas, foi encerrado pelo STF (Supremo Tribunal Federal) em 2020.

seja acompanhada pela hierarquização de diferenças que conduzem à desigualdade.

É nesse sentido que a escola – e também o seu currículo – se mostram como eficientes artefatos ideológicos: a maior parte da população – por frequentar a escola – estará submetida a tais visões de mundo ao longo de muitos anos. Assim, podemos compreender quando Beck (2012, p. 13) indaga:

Como devemos educar os cidadãos de amanhã? [...] conhecimento e parâmetros de compreensão oriundos das disciplinas acadêmicas devem ser centrais para esse esforço. Mas esse conhecimento precisa ser concebido a partir de um amplo espectro de disciplinas, incluindo aquelas que ajudam os alunos a compreender questões e debates sociais, políticos e econômicos da contemporaneidade, bem como (ou talvez até mais) os do passado.

Apoiando-nos no que diz Freire (1987), a educação não deve se ater na mudança do futuro, mas na construção de uma práxis revolucionária, concreta e presente, mesmo sabendo que educamos para um mundo que está por vir. Essa práxis concreta e presente se materializa no currículo escolar. Portanto, o diálogo constante entre passado, presente e futuro a partir de conhecimentos e saberes fomentados no currículo, corresponde a um projeto de sociedade em constante formação.

Se pensarmos que também é função da escola possibilitar aos alunos o encontro com um determinado tipo de conhecimento, o qual ele não teria acesso em outros agrupamentos sociais, é de grande relevância a discussão sobre um documento curricular oficial que pode balizar quais são os conhecimentos essenciais eleitos para compor os currículos de todo um país, conhecimentos estes que nenhuma escola poderá abrir mão.

Um documento que, inclusive, se proponha a compreender o lugar do corpo na escola, identificando seus discursos, anúncios, visões sobre a construção da corporalidade e, portanto, um documento que terá grande impacto não só no componente curricular Educação Física, mas em todo o currículo escolar e, por consequência, na formação de pessoas.

Por isso é extremamente relevante a discussão sobre a presença de documentos curriculares oficiais como referência para guiar o processo de

constituição dos currículos escolares. Isto não significa que a configuração, tal qual se apresenta hoje, é a melhor ou mais fundamentada possibilidade. O que defendemos, no entanto, é a urgência do diálogo.

3.2 A Base Nacional Comum Curricular

Eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades.

Cazuza²⁷

O MEC, à frente da proposta de construir uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propôs, entre 2015 e 2016, uma consulta pública *online*, acerca de uma versão preliminar do referido documento, que não nasceu com a intenção de definir um currículo único, mas com a possibilidade de ser um documento norteador para propostas educacionais e projetos políticos pedagógicos de todo o país.

A perspectiva de se ter uma base nacional comum vai ao encontro dos principais documentos norteadores da educação brasileira: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 1996; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013); e Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). É validada, também, por outros documentos específicos, como se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Documentos Legais que instituem a elaboração da BNCC

Marco legal	Síntese da proposição legal
Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).	Art. 210: faz referência aos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando uma formação básica comum.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, Lei nº 9.394/96, (BRASIL, 1996).	Art. 26: menciona que os currículos de todos os níveis da Educação Básica devem ter uma base nacional comum.
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL, 1997).	Afirmam a necessidade de o Estado elaborar parâmetros curriculares para orientar as ações educativas, adequando-se aos ideais democráticos (BRASIL, 1997, p. 14).

²⁷Trecho da canção: “O Tempo Não Para”, de Arnaldo Brandão e Cazuza. Compõe o álbum de mesmo nome, lançado em 1988.

Resolução nº4 do CNE, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).	Art. 14: destaca que a constituição de uma base nacional comum para a Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente.
Plano Nacional de Educação (2014- 2024), Lei nº 13.005, (BRASIL 2014).	Meta 2.2 e Meta 3.3: definem a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem que configurarão a BNCC para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Diário Oficial da União. DOU. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, (BRASIL, 2015).	Institui a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular, iniciando-se a discussão e elaboração da BNCC.

Fonte: BOSCATTO, IMPOLCETTO & DARIDO (2016, p. 96-112).

Em seguida, em dezembro de 2017, é homologada a versão final do documento para as etapas de Ensino Infantil e Ensino Fundamental; em abril de 2018 é homologada a versão final para o Ensino Médio, compondo integralmente a última versão da BNCC, que passou a direcionar os currículos escolares em 2019/2020. Assim, pois, nasce um documento cuja responsabilidade é imensa. Para Hannah Arendt: (2004, p. 280):

O estado tem o direito incontestável de prescrever exigências mínimas para a futura cidadania e, além disso, promover e apoiar o ensino de temas e profissões que são consideradas desejáveis para a nação como um todo.

Para fazer isso em prol de uma educação de qualidade como direito fundamental a todos, é necessário que haja políticas públicas bem elaboradas, pautadas nas necessidades reais das escolas, que validem o compromisso com a luta por uma sociedade justa e democrática. Essa construção só será possível se entendermos a escola como esse espaço justo e democrático, não sendo possível descolar os dois cenários – tão ameaçados ultimamente.

Em um momento político em ebulição no Brasil, identificamos uma crise na educação – que culmina em um controverso processo de impeachment da então presidente Dilma, na posse do vice-presidente Michel Temer e nas eleições tão polarizadas de 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro – tal fato nos aponta que, na época da sua construção, além dos discursos anunciados, pode ser que os interesses

por trás da criação da BNCC respondam à outras demandas; é o que nos aponta Betti (2017):

Não tenho dúvida que a principal finalidade política da BNCC, nos termos em que foi configurada, é definir uma “métrica” para avaliação (quantitativa) em larga escala que facilite a terceirização das escolas públicas e alimente o mercado de assessoria pedagógica, cujos interesses já estão postos.

Sendo assim, além de um desvio ético em relação aos objetivos da educação formal, que deveria ser democrática e não voltada aos desejos do capitalismo, o processo da construção desse documento traz à tona uma dimensão precarizada dos conhecimentos acerca do corpo, pois eles não são quantificáveis pelas métricas de uma avaliação com objetivos externos ao dia a dia escolar. Assim, conhecimentos acerca do corpo ganham cada vez menos espaço em currículos que correspondem a esse tipo de expectativa.

Finalmente, chegamos a outras preocupações: entendemos que apenas a proposição de uma base nacional, sem que haja políticas de formação e investimento maciço em melhores condições de trabalho, não haverá transformação da perspectiva de educação que hoje está em voga. Uma ação única não mudará todo um sistema que precisa ser revisto.

As perguntas são muitas: a Base Curricular é realmente um documento que propõe transformação para a construção dessa – diriam alguns “utópica” – educação pautada por valores democráticos? Quais interesses políticos estão escondidos por trás dessa proposta curricular? Como será feita a transposição didática da teoria para a prática? É realmente um documento que avança em um cenário social tão polarizado? São perguntas importantes a serem respondidas, uma vez que o currículo é território de disputa e tensiona, a todo o momento, a hegemonia do discurso.

Outra crítica importante ao documento se dá pelo processo de sua elaboração, que foi feito a partir de uma – controversa – consulta *online*. Controversa pois tratou-se de uma consulta pouco divulgada para os professores e as professoras. Recorrer à opinião daqueles que têm mais propriedade, por serem também os protagonistas da educação, através de uma consulta *online* restrita à poucos professores, sinaliza um caminho incoerente. Um documento dessa dimensão deveria ser pensado e debatido em coletivos dentro das escolas e jamais fora delas. As

críticas apontam que o processo se deu de forma equivocada, não considerando o entendimento – heterogêneo – dos professores e das professoras que estão atuando nas escolas. Arroyo (2016, p. 16) diz que:

Não apenas os educandos exigem ser sujeitos na definição de seus direitos, sobretudo os educadores avançaram afirmando-se sujeitos de saberes, de autorias docentes. Se afirmaram sujeitos de direitos ao trabalho docente e a definir seu trabalho: definir o que ensinar, como ensinar, como avaliar seu trabalho. A pergunta obrigatória na análise da BNC²⁸, das Diretrizes Curriculares de Formação e nas Políticas de avaliação é se essas autorias docentes são reconhecidas.

Assim, era de suma importância que a Base Curricular tivesse sido construída e debatida pela comunidade escolar e acadêmica científica, favorecendo a ideia da elaboração de um documento norteador de caráter nacional, que dialogasse com diferentes perspectivas, pautadas por aqueles que estão dentro das escolas, não o contrário (MOREIRA, 2016).

Mesmo com essas incongruências, o processo caminhou. Feito o documento, ele está organizado por competências e habilidades, a partir da seguinte organização: competências específicas da área; competências específicas dos componentes curriculares; unidades temáticas; objetos de conhecimento; e habilidades.

Um exemplo disso: há 6 competências específicas para a área de Linguagens, onde o componente Educação Física se encontra; depois, 10 competências específicas do componente; 6 são as unidades temáticas, que correspondem a 25 objetos de conhecimento e 69 habilidades – na etapa do Ensino Fundamental.

Não há referências sobre metodologias ou procedimentos, o que impacta diretamente nos estudos da área sobre os currículos de Educação Física, que desde os anos 1980 disputam o que ensinar e como ensinar. Essa crítica não pressupõe que uma base nacional construa qualquer espécie de manual sobre como fazer, mas nota-se que essa é uma disputa curricular da área.

²⁸BNC é uma nomenclatura usada pelo MEC para BNCC antes da divulgação da 2ª versão do documento.

Além disso, não há nem mesmo qualquer citação sobre avaliação, e a falta desse debate é uma das grandes e contundentes críticas ao documento. A avaliação é uma etapa fundamental na escolarização, onde a possibilidade de reelaborar os percursos e processos de aprendizagem permite a análise de todo o projeto escolar. Sobretudo na Educação Física, a avaliação é um tema de estudo que, epistemologicamente, precisa de atenção, dado o caráter experiencial e subjetivo específico dessa disciplina.

“Cada vez mais compreende-se que a avaliação é um dos aspectos essenciais do projeto pedagógico, justamente por ser através dela que se cristalizam mecanismos estruturais e limitantes no processo ensino-aprendizagem” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.101). Quando um documento desse porte escolhe não falar de avaliação, subentende-se que essa etapa da aprendizagem não é fundamental. Como dissemos, o currículo anuncia a todo momento, inclusive suas renúncias.

Renuncia, portanto, de marcadores fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem e anuncia toda a sua estruturação pela lógica das competências e habilidades. Com a escolha desses marcadores, a BNCC revela que sua organização e lógica de desenvolvimento caminham para a formação de sujeitos competentes e habilidosos, características valorizadas na instrumentalização do fazer profissional. O documento afirma que:

Na BNCC, competência é definida como 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, 2018, p. 8).

Nesse sentido, Zabala (2010, p. 37) reconhece que “a competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita, para responder aos problemas nos quais se deparará ao longo da vida”. A lógica da aprendizagem por competências e habilidades vai ao encontro de uma perspectiva utilitarista do conhecimento, na qual o aluno deve mobilizar suas aprendizagens para ser competente a uma finalidade determinada pelo mundo – na maior parte das vezes, o mundo do trabalho.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a

mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 11).

Essa concepção corresponde a uma lógica capitalista da relação entre sujeito, mundo e conhecimento que pouco dialoga com a perspectiva multicultural dos estudos culturais da Educação Física²⁹. Isso porque faz do papel da escola e do conhecimento construções mais utilitárias do que humanas, mais instrumentais do que poéticas, busca mais finalidades do que processos. Ou seja, desconsidera, em alguma medida, a subjetividade do sujeito que aprende, em prol da objetividade da manutenção de um projeto de sociedade.

Nesse sentido, consideramos que os alunos devam ter acesso às práticas corporais não para que seus corpos sejam saudáveis no futuro ou para que correspondam às expectativas de determinados padrões, mas que as práticas corporais experimentadas na escola possam ser experiências significativas em suas trajetórias e os ajudem a entender e atuar no mundo em que vivem.

Considera-se importante que os alunos conheçam as poesias de Fernando Pessoa e de Clarice Lispector, não porque são conhecimentos cobrados em vestibular e em provas de concurso, mas porque são belezas imateriais do mundo e, em alguma medida, nos conectam com outra esfera do conhecimento. Carvalho (2017, p. 30) reitera essa perspectiva quando diz:

A preocupação de pensar a experiência escolar a partir de suas finalidades práticas e de sua suposta relevância econômica tem posto em risco a possibilidade de se atribuir à formação educacional um significado político e existencial. Note-se que essa supremacia do caráter instrumental dos discursos educacionais não implica o desaparecimento de disciplinas e saberes tidos como integrantes de uma concepção humanista de formação, como a literatura, as artes ou a filosofia. Significa, antes, que mesmo esses saberes e disciplinas passam a ter outro papel: o de coadjuvantes na supremacia do instrumentalismo vinculado ao mercado e à sociedade de consumidores.

²⁹ Os estudos culturais da Educação Física tem sido problematizados e disseminados pelo coletivo do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF) da Faculdade de Educação da USP. Este coletivo se pauta por uma perspectiva das teorias pós-críticas e propõe a leitura da realidade, através das relações entre a cultura contemporânea e sociedade, análises dos discursos e a compreensão de que as praticas corporais se constituem como produtos da gestualidade (NEIRA, 2018b).

Organizar todo o currículo pela lógica das competências e habilidades pode desconsiderar aspectos importantes da educação, já que essa organização talvez não dê conta das singularidades de alguns componentes curriculares, os quais a experiência e a subjetividade estão no DNA dos conhecimentos; nos interessa em especial essa discussão na Educação Física, componente da área de Linguagens.

3.2.1 A área de Linguagens

Quino ³⁰

A Base Nacional Comum Curricular está organizada em cinco áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática, Linguagens e Ensino Religioso³¹. Nas áreas denominadas Ciências da Natureza e Matemática, a composição é feita por uma única disciplina: Ciências e Matemática, respectivamente. Em Ciências Humanas, encontram-se dois componentes curriculares: História e Geografia. Os componentes curriculares de Educação Física e Arte, em conjunto com Língua Portuguesa e Língua Inglesa, compõem a área de Linguagens.

A presença da Educação Física no campo das Linguagens precede a BNCC, mas ganha notoriedade com ela. O documento trabalha nessa perspectiva, pois defende que é através da linguagem que o homem se constitui como sujeito social. É através da linguagem que é possível reconhecer a si próprio e interagir com o outro, no mundo. Nas palavras do próprio documento (BRASIL, 2018, p. 63):

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por

³⁰Quino. Toda Mafalda. São Paulo, Martins Fontes, 1993 (p. 50)

³¹A última versão da BNCC conta também com o Ensino Religioso como componente curricular de oferta obrigatória, mas com matrícula facultativa nas escolas públicas de Ensino Fundamental. Segundo Souza *et al* (2019), a 1ª versão da Base já contava com o Ensino Religioso como um componente curricular da área de Ciências Humanas; Na 2ª versão, constituiu-se em uma área própria; Na 3ª versão ela foi retirada, porém o MEC voltou atrás de sua decisão e reincorporou-a no documento final.

meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais.

Vale ressaltar que, dentre as seis competências específicas da área de Linguagens, a Educação Física dialoga fortemente e corresponde a algum elemento da corporalidade que aparece na primeira, segunda e terceira competências da área. Sendo assim, a Educação Física caminha em consonância com, pelo menos, metade das competências específicas da área. As competências da área de Linguagens são (BRASIL, 2018, p. 65):

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

O documento diz que a área de Linguagens tem por objetivo possibilitar aos estudantes a participação em diferentes práticas de linguagem, sejam elas

manifestações linguísticas, artísticas ou corporais, para que esse estudante possa ampliar suas capacidades expressivas (BRASIL, 2018).

As pesquisas pós-críticas apontam que as práticas educacionais são práticas discursivas e, portanto, atribuem à linguagem valor fundamental para a discussão (PARAÍSO, 2004). Para a autora, “o sujeito não existe fora da história, da linguagem, do discurso e das relações de poder” (2004, p. 293). Sendo assim, é uma preocupação legítima dialogar sobre esses entendimentos. Se ser corpo implica em relacionar-se com o outro, a linguagem é discurso e anuncia a todo momento as relações de poder, inclusive presentes na escola, através de seus currículos escolares.

A linguagem é fator primordial para o entendimento de cultura, pois é através dela que se cria, expressa e partilha conhecimentos e experiências culturais. Assim, se a identidade e singularidade humana se dão através do corpo, elas são constituídas de gestos em sua completude. Nesse sentido, qualquer atividade ou comportamento humano, seus conhecimentos e suas aprendizagens, são atividades corporais imbuídas de cultura. Corroboramos com Neira (2016, p. 197), quando diz:

Na perspectiva adotada pela BNCC, cultura é toda e qualquer ação social que expressa ou comunica um significado, tanto para quem dela participa e constrói quanto para quem observa, aprecia e usufrui. Ou seja, o ato de significação é pura produção cultural. Cada atividade social cria ao seu redor um universo próprio de significados e práticas, isto é, sua própria cultura. Assim entendida, a cultura constitui-se em meio às relações sociais nas quais grupos e pessoas disputam o significado que será conferido a um determinado artefato. Logo, a cultura é um campo de lutas pela significação.

Conforme sinalizamos no capítulo anterior, as dicotomias corpo/mente e físico/mental não dialogam com a ideia de corporalidade que defendemos. Inclusive, tais dicotomias privilegiam um tipo de conhecimento (denominado linguagem verbal, segundo o documento) em detrimento de outros (denominado linguagem não verbal, também segundo o documento).

Essa dicotomia presente na BNCC explicita uma concepção de entendimento do lugar do corpo amparada em bases que tanto discordamos: o lugar da linguagem verbal hierarquicamente acima da linguagem não-verbal. Quando reitera tal dicotomia, coloca os conhecimentos da Educação Física e da Arte de um lado e os conhecimentos da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, de outro; como

se a Educação Física e a Arte tratassem dos conhecimentos de linguagem não verbal e as outras disciplinas da linguagem verbal, reafirmando uma hierarquia muitas vezes presente na escola e que há tanto tentamos combater. Esperávamos que um documento de influência como a Base nos auxiliasse nessa luta, e não reafirmasse tais diferenças.

Define-se um espaço de atuação para cada um dos componentes, que não converge em nada com um entendimento de corpo que corresponda às dimensões não só físico/motora, mas cognitiva e emocional, condição essencial para se pensar no papel da linguagem na formação de nossos alunos e alunas. Bakthin (1997, p. 38) nos ajuda a entender a não onipotência da linguagem verbal:

Isso não significa, obviamente, que a palavra possa suplantar qualquer outro signo ideológico. Nenhum dos signos ideológicos específicos, fundamentais, é inteiramente substituível por palavras. É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras, nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros.

Essa divisão ajuda a cristalizar uma hierarquização dos saberes e das disciplinas escolares, uma vez que a escola, ao longo de sua história, privilegia a linguagem verbal como conhecimento de maior relevância. Esse é o paradigma do currículo e seus campos de disputa: sabemos que a BNCC, assim como qualquer currículo, privilegia determinados tipos de conhecimento. Mas, atuantes e viventes do século XXI que somos, passou-se da hora de valorizar outros conhecimentos, outras formas de ensinar e aprender. A escola precisa se reinventar.

Isso fica explícito, inclusive, na categoria “Dimensões dos conhecimentos” que a BNCC seleciona para cada um dos componentes curriculares. Nota-se, nas dimensões que se referem à Educação Física, uma inclinação perceptível àquelas de caráter cognitivo. As dimensões do conhecimento como “compreender” são mais valorizadas do que as dimensões como “experimental”. É um prenúncio das relações do corpo e da arte como meios para outras aprendizagens (como a alfabetização) do que como fins em si mesmos. Moreira *et al.* (2016, p. 68) acrescenta à discussão:

Quanto à área de linguagens, que reúne quatro componentes curriculares: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte e educação física, observamos, por exemplo, que os objetivos gerais

da área de linguagens para a educação básica, centralizam-se na língua portuguesa, especificamente na leitura e escrita, enquanto que os demais campos de conhecimento sugerem uma interpretação de acessório ou meio para que aqueles sejam desenvolvidos.

Isso revela que a área de Linguagens prioriza, majoritariamente, os conhecimentos referentes à Língua Portuguesa e que aqueles que correspondem à Língua Estrangeira, à Arte e à Educação Física estão à margem dos entendimentos explícitos na área. Entendemos o valor, sobretudo no nosso país, da alfabetização, mas lutamos, também, para que cada um dos componentes tenha autonomia de seus objetivos e possa considerar essencial aqueles conhecimentos que se referem à sua própria dinâmica.

Em consonância com as competências e habilidades selecionadas para cada ciclo escolar, há oito dimensões de conhecimento, a saber: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão; e protagonismo comunitário.

Nessa perspectiva, há novamente uma crítica à hierarquização do conhecimento que aí está posta: as dimensões do conhecimento que são citadas em relação às habilidades, tem mais força curricular quando voltadas para um aspecto cognitivo do conhecimento. São elas: reflexão sobre a ação; análise; e compreensão. Portanto, o lugar do corpo e da corporalidade, anunciados pela BNCC, é também subestimado em relação a outros saberes e corresponde, mais uma vez, a um ideal de escola utilitária e neoliberal, cujo saberes da corporalidade caminham para outra finalidade e não se encerram neles mesmos. Um exemplo disso é o entendimento da Educação Física como disciplina auxiliar na alfabetização – o que a falta de critérios para Educação Física compor a área de Linguagens deixa transparecer.

Na página inicial da área de Linguagens (2018, p. 63), isso fica evidenciado:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.

Para além, pela estrutura do documento, cada unidade temática deveria estar relacionada a alguma habilidade estabelecida, em referência às dimensões do

conhecimento. Como nos aponta Neira (2018), determinadas unidades temáticas, em relação às outras, estão relacionadas a um maior número de habilidades.

Nesse sentido, por um lado, pontuamos que o documento estabelece firmemente o trabalho das práticas corporais na escola e, portanto, assume a importância do trato pedagógico acerca da corporalidade, já que partilha do entendimento de práticas corporais enquanto formadoras da corporalidade. Por outro lado, contudo, há inconsistências no que se refere à teorização da área, as escolhas de categorização e a justiça curricular entre as unidades temáticas.

Para que isso possa acontecer, e não simplesmente ocupe um papel periférico aos objetivos da área de Linguagens, é necessário que haja um maior aprofundamento no documento sobre a Educação Física e a Arte comporem a área, e possam estar em pé de igualdade com os outros componentes, ao invés de serem entendidas como disciplinas auxiliares. Compreender que a linguagem não se restringe à oralidade e à comunicação e também não está restrita à dimensão verbal, pode ampliar o entendimento que se tem acerca da Educação Física e, assim, ressignificar seu lugar na escola.

Sabemos que esses entendimentos muitas vezes perpassam o cotidiano dos professores e professoras da escola. A BNCC seria fundamental para a desconstrução desse lugar de marginalidade atribuído aos componentes Educação Física e Arte.

Souza *et al.* (2019) faz o apontamento pertinente frente à Educação Física: “Afim, qual o sentido de a Educação Física ser direcionada para a área das Linguagens?”. Pelo discurso que a BNCC assume, não fica claro; não há aprofundamento; portanto, não se justifica.

Uma possibilidade para a inserção da Educação Física na área de Linguagens se pauta no entendimento da linguagem corporal como mediadora das relações sociais, no que diz respeito à compreensão das representações dos diferentes grupos sociais e no que se refere à cultura do corpo. Mas, no documento, essa discussão não aparece de maneira aprofundada, e esta é, portanto, nossa crítica.

No campo teórico da Arte, há discordâncias sobre essa composição: existe ainda muitas indagações sobre a presença da mesma na área de Linguagens e não em uma área própria, articulada apenas entre suas linguagens específicas – música, artes plásticas, teatro, dança e, segundo o documento, artes integradas (IAVELBERG, 2018).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais³² (BRASIL, 1997a - b) – os PCNs –, a Arte estava estruturada em uma única área de conhecimento. Para Iavelberg (2018), a estruturação defendida pela BNCC é uma descontinuidade do processo proposto pelos PCNs e traz uma carga de desvalorização para a área. Por exemplo, o número de páginas para se falar do componente curricular Arte eram 116 no PCN (BRASIL, 1997a), já com a nomenclatura da BNCC esse número caiu para ínfimas 12 páginas. Dessa forma, Iavelberg (2018, p. 76) afirma que “assim, é eclipsada a formação em Arte que promove um sujeito sensível e crítico, com possibilidade de participação artística e cultural na sociedade”.

Desde os PCNs (BRASIL, 1997b) de Educação Física há, ainda, incoerências a serem resolvidas, uma vez que em alguns documentos escolares oficiais o componente curricular vem sendo inserido na área de Linguagens. Porém, essa realidade não se reflete em muitos cursos de graduação e pós-graduação do país, nos quais a Educação Física está inserida na área da saúde. Essa “crise de identidade” é um debate específico da área que ainda não compartilha consenso.

Os componentes curriculares Educação Física e Arte levam em consideração o entendimento da corporalidade como saber essencial na escola, em evidência *sine qua non* se comparado às outras disciplinas escolares. No documento, contudo, há a ausência de argumentos que justifiquem a presença de cada um dos componentes na área de Linguagens, além da não clareza de relações e interligações entre eles. Sendo assim, tornam-se componentes isolados e sem protagonismo.

Entre os dois componentes, há a possibilidade de um diálogo interdisciplinar mais estruturado, sobretudo em relação à prática corporal da Dança, conteúdo pedagógico defendido pela BNCC como saber essencial, tanto para a Educação Física, quanto para a Arte. Na Educação Física, a Dança aparece como

³²BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

uma unidade temática; na Arte, como uma linguagem. E, ainda assim, esse conhecimento é negligenciado em alguns contextos escolares pelos dois componentes.

Quanto à sua presença nos currículos, o que justifica a presença da Dança em dois componentes curriculares diferentes? Como possibilitar uma abordagem interdisciplinar aprofundada e potente? Tais indagações, entre tantas outras, não encontram respostas na BNCC.

Apesar dos dois componentes curriculares comporem a área de Linguagens e terem as práticas corporais como conhecimentos em comum, é explícita a falta de diálogo que se estabelece entre os componentes, que pouco conversam no que diz respeito às proposições práticas. Assim, não nos surpreende que a Dança continue ocupando apenas espaços específicos no currículo, evidenciada quase em exclusividade nas festas juninas ou eventos de final de ano.

Por último, mas não menos importante, criticamos o completo silêncio da BNCC frente à temática antirracista, uma agenda que precisa de visibilidade e reparação histórica. Se antes, equivocadamente, esse assunto não compunha os currículos escolares, hoje é inaceitável que se continue assim.

Neira e Nunes (2009) explicam que o pós-estruturalismo anuncia o papel da linguagem na produção da realidade e o multiculturalismo acusa o silenciamento das vozes das minorias, defendendo que elas sejam consideradas nos currículos escolares, bem como seus modos de significar o mundo.

A BNCC não preconiza, no componente Educação Física, o trabalho da construção da identidade negra. Portanto, infelizmente, temos que afirmar a sua defesa do silenciamento dessas vozes.

Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores quanto dos profissionais e pesquisadores/as que já estão na prática (GOMES, 2003, p. 77)

Enquanto um documento contemporâneo e conectado às demandas do seu tempo, a BNCC não pode se calar frente aos saberes correspondentes a grupos minoritários, que também merecem espaço e lugar nos currículos escolares. Deveria

combater perspectivas onde há fixação de práticas, narrativas e regimes de verdade. Segundo Paraíso (2004, p. 295): “as pesquisas pós-críticas em educação no Brasil (...) mostram a importância de significar de outro modo, de criar, produzir, multiplicar e proliferar nesse terreno”. Souza *et al.* (2019, p. 13) finaliza:

Portanto, a título de reflexão final, não relutamos em dizer que a educação, de fato, é a base que dará sustentação para a formação de uma sociedade mais justa, democrática, ética, inclusiva e solidária. Mas a recíproca de que a Base, por sua vez, é (ou qualificará) a educação não nos parece necessariamente verdadeira, fazendo ecoar uma série de perguntas com contornos dramáticos, a saber: será que a BNCC vai fomentar o desenvolvimento de um currículo escolar contextualizado? Será que ela poderá constituir-se em uma melhoria para a educação, reduzindo as suas históricas desigualdades? E finalmente, será que ela era realmente necessária para o atual panorama educacional brasileiro?

Agora resta-nos saber como a BNCC sugere que seja feito, se a narrativa que constrói o seu discurso não anuncia questões fundamentais para que possamos rever determinadas visões de mundo.

3.2.2 O componente curricular Educação Física

Que as coisas continuem como antes, eis a catástrofe.

Walter Benjamin³³

Ao configurar o componente curricular Educação Física, a Base Nacional Comum Curricular o faz com a perspectiva da tematização dos conhecimentos como práticas corporais, denominada como unidades temáticas, a saber: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; e Práticas Corporais de Aventura.

Vale ressaltar que, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997b), essa já era uma divisão validada pela área, o que denuncia pouco, ou nenhum avanço em relação ao documento escrito há mais de vinte anos. A diferença se dá em relação à nomenclatura: enquanto a BNCC defende unidades temáticas, os PCNs falam sobre blocos de conteúdo. Diferentes nomes para proposições muito semelhantes.

³³ BENJAMIN, WALTER. Passagens. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006 (p. 515).

Cada uma das unidades temáticas possui uma lógica de categorização interna, que não dialoga com os critérios de categorização das outras unidades temáticas, por exemplo, Jogos e Brincadeiras, assim como a Dança e as Lutas são categorizados segundo seus contextos de prática: brincadeiras/danças regionais, brincadeiras/danças do mundo. As Ginásticas foram divididas por lógicas do campo social, diferentes histórias, intencionalidades e códigos: Ginásticas de condicionamento físico/Ginásticas de conscientização corporal. As Práticas Corporais de Aventura são classificadas pelo ambiente em que acontecem (urbanas ou natureza). Já os Esportes são categorizados de acordo com a especificidade da prática: esportes de marca (como o atletismo); esportes de precisão (tiro ao alvo); esportes de rede/parede (tais como: voleibol e badminton); esportes de invasão (basquetebol e handebol).

Respeitando a lógica de categorização, os Esportes poderiam assumir a mesma organização que Jogos e Brincadeiras, ou seja, definição por contexto. A categorização escolhida para os Esportes não dialoga com os currículos existentes da área – nenhum outro documento categoriza dessa maneira – e, além do que, apresenta inconsistências: basquetebol, por exemplo, está categorizado como esporte de invasão, porém, entendendo que seu objetivo principal é fazer com que a bola passe por dentro da circunferência do aro, poderíamos dizer que essa prática corporal é um esporte de precisão. Betti (2018, p. 163) faz uma crítica a esse modelo de divisão:

Assim, é inevitável perceber e condenar a justaposição de critérios diferentes – e até certo ponto arbitrários – para a classificação das unidades temáticas. Poder-se-ia perguntar, por exemplo, porque os esportes não podem ser classificados desde as esferas mais próximas para as distantes (do local para o mundial) ou jogos com o mesmo critério da “lógica interna” que presidiu a categorização dos esportes; ou as lutas também como base em suas lógicas motrizes internas (desequilíbrio, imobilização, toque etc.).

Ainda assim, essa divisão cartesiana das práticas corporais restringe o entendimento das mesmas e não corresponde à complexidade dos seus entendimentos. A mesma prática corporal da unidade temática Ginástica pode ser considerada de consciência corporal ou de condicionamento físico, a depender do contexto que está inserido. Os esportes e as danças também podem estar assim orientados.

Além disso, as unidades temáticas não estão distribuídas igualmente por todos os anos escolares. No documento proponente do Ensino Fundamental, Esportes, Ginásticas e Danças aparecem em todos os ciclos³⁴; Jogos e Brincadeiras aparecem apenas nos três primeiros ciclos, e no Ensino Fundamental – Anos Finais (correspondentes ao Ensino Fundamental II) aparecem apenas como jogos eletrônicos; Lutas não compõem o primeiro ciclo do Ensino Fundamental – anos iniciais; e as Práticas Corporais de Aventura estão apenas no Ensino Fundamental – anos finais. Não está evidente no documento uma justificativa para a seleção e organização das práticas corporais desta maneira.

As palavras de Daolio (2002, p.18-19), precedem quase duas décadas da tessitura da BNCC, mas apontam uma crítica completamente válida ainda hoje:

Um programa de aulas que imponha que o basquetebol deva ser ensinado a partir da quinta série, no segundo bimestre do ano, seguindo a mesma estrutura pedagógica tida como universal, estará, no mínimo, desconsiderando as especificidades locais. Não estará respeitando a tradição histórica e a dinâmica cultural do grupo.

A BNCC não propõe a organização das práticas corporais pela estrutura escolar do ano (bimestre ou trimestre), mas sugere quais conhecimentos devem compor cada um dos anos escolares, sem levar em conta que estamos em um país de dimensões continentais. Será mesmo que toda criança do 6º ano, independente do seu contexto, deve entrar em contato com os jogos eletrônicos aos 11 anos? Isso não pode acontecer antes ou depois? Frente ao cenário pandêmico de ensino virtual, ficou declarado que os acesso a determinadas tecnologias são também um recorte social.

As práticas corporais, como estão anunciadas na BNCC, são o ponto de partida para uma visão de Educação Física posta em pauta. Entende-se que, dessa forma, a partir das práticas corporais, grupos se reconhecem, se identificam e se comunicam. A prática corporal é fundamental para o entendimento de corporalidade, pois é parte constituinte dela.

Segundo a própria BNCC (BRASIL, 2018, p. 209):

³⁴Na BNCC os ciclos são divididos da seguinte forma: Ensino Fundamental I - Anos Iniciais (1º, 2º e 3º ano); Ensino Fundamental I - Anos Finais (4º e 5º ano); Ensino Fundamental II - Anos Iniciais (6º e 7º ano); e Ensino Fundamental II - Anos Finais (8º e 9º ano).

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.

Neira e Nunes (2009) dizem que tematizar as práticas corporais significa trabalhar algumas das infinitas possibilidades de leitura e interpretação, levando em conta seu contexto social, cultural e político. Tem a ver com a compreensão da realidade e a possibilidade de crítica da mesma, a ser realizada por alunos e alunas em seus processos de construção de conhecimento. Ou seja, tematizar uma prática corporal significa problematizá-la em seu tempo e espaço.

Em seguida, o mesmo documento (BRASIL, 2018, p. 213) diz:

Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde. Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde.

Confrontando as duas definições de práticas corporais, há uma inconsistência no que se refere à finalidade delas: a primeira definição entende-a como um fenômeno de múltiplas significações, no qual essa subjetividade é intrínseca ao conceito. Já a segunda definição estabelece apenas duas finalidades possíveis: lazer/entretenimento e/ou cuidado com o corpo e saúde.

Nossa posição frente a esse dilema é contundente: as motivações para que cada sujeito estabeleça relações com as práticas corporais permitem inúmeras significações (exemplo: saúde, lazer, estética, religiosidade, trabalho, e etc.), portanto, reduzir a apenas duas finalidades é um equívoco.

É importante pontuar, contudo, que a BNCC, como um documento oficial de caráter nacional, avança em uma perspectiva de Educação Física escolar pautada em ideias já superadas. É o que nos diz Betti (2018, p. 173):

De qualquer modo, se em todas as escolas e turmas @s estudantes aprenderem algo sobre Jogos e Brincadeiras, Esportes, Ginásticas, Lutas, Dança e Práticas Corporais de aventura, será um avanço enorme face ao “*laissez-faire*”, ao “rola-bola” e a “esportivização” ainda tão presentes na Educação Física escolar brasileira.

Historicamente, a denominação Educação Física é um desdobramento da área do conhecimento antes entendida como Ginástica (SOARES, 2005), e traz consigo uma herança política de educação corporal que integra os discursos de poder vigentes, imposta até os dias atuais. Portanto, defende a perspectiva de formar corpos fortes e produtivos para a nação, além da eugeniação³⁵ e assepsia dos corpos, tão valorizados junto à sua própria história. É na defesa de códigos de civilidade e tradição política sobre a educação dos corpos que a Educação Física se estruturou como saber curricular nas escolas. Segundo Soares (2005, p. 119):

O papel social da Educação Física era ensinar o indivíduo a evitar o desperdício de forças nas atividades e, assim, ela seria benéfica tanto para formar atletas como para melhorar a condição dos fracos. Daí a importância de sua inclusão na instituição escolar (...). Desde então, foi insistentemente solicitada a responder questões ligadas à ordem, disciplina e higiene.

Pode-se dizer que na medida que a Educação Física se aproximava de uma perspectiva moral e virtuosa, se afastava de uma perspectiva sensível e subjetiva do movimento. O movimento foi insistentemente relacionado às questões de disciplina e controle, formatando os corpos para responder à ordem já estabelecida, e não a confrontá-la.

Portanto, podemos dizer que ao longo da história, também através da Educação Física, a escola atuou como disciplinadora dos corpos (FOUCAULT, 1999), preparando-os para o trabalho e/ou para a formação de atletas, sempre em uma perspectiva anátomo-fisiológica, que até hoje tem grande força nos discursos escolares e universitários, sobre o lugar do corpo na Educação Física.

³⁵Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a eugeniação visa o melhoramento genético da raça humana, através de medidas como: esterilização de pessoas deficientes, proibição de casamentos consanguíneos, e etc.

Corroboramos com o entendimento de Souza *et al.* (2019, p.12), quando diz:

Entendemos que a EF corresponde a um campo de estudo multidisciplinar, com conhecimentos ampliados e diversificados, tratados a partir de bases científicas e filosóficas, marcada, especialmente, pelo seu caráter de intervenção pedagógica na vida coletiva e individual.

Dessa forma, a Educação Física na BNCC parece trazer certa ambiguidade. Por um lado, rompe com a Educação Física ancorada apenas na dimensão do fazer e, por isso, é um avanço para a área. Por outro, não tem critérios claros para o diálogo com os mais diferentes contextos – diferentes professores em diferentes localidades. Resta-nos a seguinte dúvida: como os professores lerão esse documento e colocarão em prática, frente aos seus contextos tão diversos e, por vezes, escassos de estrutura e debate? De que corpo estaria tratando o documento? De um corpo que faz, que executa movimentos, ou de um corpo plural que, para além de executar, também interpreta, cria e transforma todo o gestual humano?

Sabemos a importância de uma política pública que aponte para uma Educação Física mais progressista e transformadora, mas ela não é suficiente por si só. Pouco vale uma diretriz homologada sem um programa de formação continuada, diálogos entre a gestão e os docentes. Ademais, condições qualitativas para o trabalho dos professores e professoras pelo Brasil são também medidas essenciais para o sucesso de um projeto dessa magnitude.

3.2.3 O corpo na BNCC

Não é o corpo do fisiólogo. Se este dissecar a mão da namorada, classificando-a em articulações, carne, vasos e músculos, não será a mão de quem ama. Ao apreciar o toque, a carícia, a maciez, ele somente poderá receber com fluidez o afeto que lhe é dirigido, se puder descartar-se de seu olhar fisiologista.

Ari Rehfeld³⁶

³⁶REHFELD, A. Corpo e Corporeidade: uma leitura fenomenológica. *In* Revista de Psicologia. Instituto de Gestalt de São Paulo, nº1. São Paulo, 2004. Disponível em: http://www.fenoegrupos.com/JPM-Article3/pdfs/rehfeld_corpo.pdf. Acesso em: 12 de dezembro de 2017.

Como exposto no capítulo “A corporalidade como fenômeno”, o corpo é, historicamente, objeto de estudo de diferentes e diversas áreas – Educação, Filosofia, Psicologia, Antropologia, Educação Física etc. –, e a elaboração de conhecimentos sobre ele ganha atribuições de sentido ao longo do tempo. A mesma medida que o conceito ganha força por ser objeto de estudo de diferentes áreas, muitas vezes é considerado uma espécie de conhecimento subalterno àqueles considerados intelectuais ou eruditos.

Isso, pois os estudos sobre o corpo, as práticas corporais e a corporalidade são colocados como menor/menos importante em relação a outros tipos de conhecimento, explicitando a existência dessa hierarquia entre os saberes escolares. Sabemos que esse é um paradigma do currículo: os conhecimentos poderosos – ou dos poderosos – tensionam, a todo momento, um lugar (YOUNG, 2014; GALIAN E LOUZANO, 2014).

Apesar da educação do corpo ser entendido como uma questão da escola moderna, nos alerta Foucault (1999) que essa disciplinarização e governança dos corpos acontece em todos os ambientes escolares, em todos os componentes curriculares, assim como, inclusive, em seu currículo oculto. O trabalho de educação do corpo pode ser intencional ou não, mas todos são agentes nessa formação.

Qualquer componente curricular, mesmo quando não se preocupa sistematicamente com a corporalidade, anuncia uma posição sobre ela, que pode manifestar-se como negação de sua importância, como negligência do seu trabalho ou presumir o entendimento desse conhecimento como não importante. Os discursos anunciam e denunciam o que é ou não é dito, e o não dizer diz muito. Não falar é assumir que determinado conhecimento não é importante. Quando criticamos a BNCC de Educação Física por não trazer a agenda antirracista, é nesse sentido. Aqui vale o velho ditado popular: o silêncio que é ensurdecador.

Aqui nos debruçamos sobre a corporalidade presente na BNCC, mas em especial no componente curricular Educação Física, no que diz respeito aos seus discursos anunciados neste documento oficial.

Em todo o documento, a importância do trabalho do corpo aparece fortemente nos componentes curriculares de Educação Física e Arte, que compõem

a área de Linguagem; aparece, em menor grau, também nas Ciências da Natureza, na perspectiva biológica das questões sobre o corpo.

Nas competências específicas para a área de Linguagens, destacamos:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2018, p. 65).

Aqui, é importante entender que, nesse trecho do documento, a linguagem corporal está posta com a mesma importância que outras linguagens, porém em uma análise macroestrutural, percebemos que, na verdade, todo o documento caminha para a valorização da Língua Portuguesa como componente curricular de maior importância, conforme já sinalizamos anteriormente. Nos mostra Santos (2015, p. 39) que: “somos seres corporais e a mente não é uma entidade ou uma parte desvinculada do corpo, é o próprio corpo, visto que é inseparável da estrutura corporal”.

Como indicamos acima, na Educação Física, o trabalho da corporalidade aparece fortemente na sistematização das práticas corporais, sugeridas na BNCC como unidades temáticas; entretanto, a BNCC traz esse tipo de conhecimento de forma tão aberta que permite uma abordagem voltada única e exclusivamente ao fazer motor. Assim, em certa medida, desconsidera também uma dimensão cognitiva e socioemocional do movimento humano e, frente a essa hierarquização, não corrobora com a construção da corporalidade que defendemos.

Aqui, as questões são: quais são os vetores de força que atuam para que as práticas corporais sejam vistas dessa forma? Quando delimitamos os seus espaços, não se trata de um anúncio, também, dos seus “não-espços”?

Sem dúvida, entender que as práticas corporais trazem consigo essa complexidade, significa dizer que a prática corporal descontextualizada não cabe mais na Educação Física pela qual lutamos. Afinal, qual é o corpo que a BNCC quer produzir?

Para responder essa questão, olhamos não só para o componente curricular Educação Física, onde aprofundamos as análises, mas também para os

componentes curriculares de Ciências e Arte. A área de Ciências da Natureza também tematiza conhecimentos sobre o corpo no escopo do seu currículo. Entendemos que ela o faz de forma restrita e singular, olhando apenas para uma dimensão biológica do tema; isto, entretanto, não é um problema, pois entendemos que parte da sua epistemologia se ancora também na perspectiva biológica. A crítica se refere ao lugar destinado à discussão do tema em todo o documento.

Dentre as dez competências descritas para a etapa de formação do Ensino Fundamental, apenas uma delas abarca conhecimentos sobre o corpo. O texto diz:

Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias (BRASIL, 2018, p. 324).

A área de Ciências da Natureza contempla apenas o componente curricular Ciências, que divide seus objetos de conhecimento em três unidades temáticas: 1) Matéria e Energia; 2) Vida e Evolução; 3) Terra e Universo.

A unidade temática Vida e Evolução descreve a concepção sob qual os temas relacionados ao corpo estão ancorados:

Outro foco dessa unidade é a percepção de que o corpo humano é um todo dinâmico e articulado, e que a manutenção e o funcionamento harmonioso desse conjunto dependem da integração entre as funções específicas desempenhadas pelos diferentes sistemas que o compõem. Além disso, destacam-se aspectos relativos à saúde, compreendida não somente como um estado de equilíbrio dinâmico do corpo, mas como um bem da coletividade (BRASIL, 2018, p. 323).

Como dito anteriormente, na perspectiva defendida em Ciências da Natureza, o texto sinaliza a importância do trabalho do corpo em uma perspectiva voltada ao seu entendimento biológico e nos referenciais da saúde. E continua:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana (...) (BRASIL, 2018, p.323).

Entendemos que os conceitos de corpo humano e saúde assumem uma perspectiva pluridimensional, a exemplo a importante discussão nos temas voltados à sexualidade. Podemos refletir sobre esses conhecimentos a partir de uma perspectiva biológica, mas é impossível dissociar a discussão social (que a BNCC apenas cita, mas não reitera nos seus objetos de conhecimento). Não há um debate, por exemplo, sobre ideologia de gênero ou papéis sociais, dimensões tão importantes quando falamos de sexualidade.

Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva (BRASIL, 2018, p. 323).

Apesar de citar em sua concepção certo cuidado com um entendimento de corpo que rompa com ideias planificadas sobre ele, esse mesmo ensejo não aparece nas competências e habilidades da área, nem mesmo nos seus objetos de ensino, o que enfraquece uma concepção de corpo que defendemos aqui; um trabalho que leve em consideração diferentes perspectivas sobre o ser e o estar no mundo.

Na maioria das vezes, as informações sobre o corpo transmitidas na escola, geralmente através dos livros didáticos, são voltadas para os aspectos biológicos, relativos ao asseio, à higiene, e à reprodução humana, além do corpo fisiológico e anatômico. Raramente, sentimentos e sensações são associadas ao corpo e à aprendizagem, como se fosse possível deixar as emoções no portão de entrada (SANTOS, 2015, p. 144).

Já no componente curricular Arte, que assim como a Educação Física compõe a área Linguagens, os conhecimentos são divididos em duas unidades temáticas e quatro linguagens, a saber: Dança, Teatro, Música e Artes Visuais. A primeira unidade temática refere-se ao trabalho das quatro linguagens supracitadas e a segunda unidade temática é denominada Artes Integradas, e diz respeito às relações e articulações entre as linguagens, possibilitadas pelo uso de tecnologias (BRASIL, 2018).

Segundo a Base Curricular, falar de Arte na escola é também propiciar o intercâmbio entre os sujeitos sociais e suas expressões (BRASIL, 2018, p. 189):

A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas.

Em diálogo com as competências e habilidades designadas para a área estão seis dimensões do conhecimento: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão.

Uma dessas dimensões, a Estesia, se aproxima fortemente da perspectiva de corporalidade que defendemos – o corpo como protagonista da experiência humana em todas as suas possibilidades:

Estesia: refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência (BRASIL, 2018, p.190).

Nesse sentido, Nóbrega (2008, p. 147) afirma:

A experiência do corpo configura um conhecimento sensível sobre o mundo expresso, emblematicamente, pela estesia dos gestos, das relações amorosas, dos afetos, da palavra dita e da linguagem poética, entre outras possibilidades da experiência existencial. A estesia é uma comunicação marcada pelos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam, numa síntese sempre provisória, numa dialética existencial que move um corpo humano em direção a outro.

É importante frisar que em nenhuma das dez competências designadas para a área há alguma citação explícita sobre o corpo. Este trabalho tem potência para acontecer, já que as linguagens do componente Arte podem ser entendidas também como práticas corporais. Apenas alertamos que, se não colocadas explicitamente nas diretrizes, corremos o risco de determinados conhecimentos ficarem ocultos nos planejamentos e, por consequência, na realidade das escolas.

As conexões entre corpo e Arte se dão na Música – por exemplo, na percussão corporal –, no Teatro e explicitamente na Dança, que em Educação Física é entendida como unidade temática. Sobre a Dança, especificamente, faltou um olhar mais articulado. Segundo o próprio documento, no componente curricular Arte:

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (BRASIL, 2018, p. 191).

Já no componente curricular de Educação Física:

Por sua vez, a unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas (BRASIL, 2018, p. 214).

Percebe-se que ambas concepções de Dança, apesar de legítimas, são diferentes. Enquanto a primeira dialoga com uma perspectiva sensível do corpo, atribuindo-lhe sentidos e significados ancorados por uma discussão filosófica, a segunda conecta a dimensão do fazer ao entendimento da prática corporal como produto cultural.

No tocante à EF, nota-se um distanciamento com a própria Arte, cujas trajetórias se assemelham, visto que ambas têm lutado ao longo da história por uma maior consolidação/valorização no contexto escolar, bem como compartilham saberes que transcendem àqueles de natureza mais cognitiva (expressa, sobretudo, na escrita e na oralidade), organizando seus objetos de conhecimento a partir de elementos como a expressividade, a estética, a criatividade, dentre outros. Assim, concordamos com Soares e Madureira (2005) acerca do potencial trabalho interdisciplinar existente entre as duas, na

perspectiva de que a incorporação da arte nas reflexões concernentes à Educação Física poderia apresentar-nos novas possibilidades na forma de pensar e conceber o corpo e demais fenômenos associados a ele (SOUZA *et al.*, 2019, p.12).

Apesar da falta de unidade quando pensamos no corpo em três diferentes componentes curriculares (Educação Física, Ciências e Arte), entendemos que olhar para o corpo entendendo-o como produtor e não só produto da cultura, como pluridimensional, que valoriza não só o movimentar-se, mas também o pensar e o sentir é fundamental para repensarmos o lugar do corpo na educação formal.

O contexto social e cultural modela o corpo em suas diversas maneiras de falar, andar, pular, saltar. Dançar, sentar, rir, ficar de pé, dormir, tocar, ver, viver e morrer, ou seja, o indivíduo modela seu corpo no diálogo com a sociedade(...). As convenções sociais revelam a relação do indivíduo com o seu meio social por meio de: ritos, etiquetas, características gestuais, formas de percepção, de expressão e de sentimentos, distinção de classe, códigos culturais e sociais, jogos de aparência, jogos de sedução, erotização, adornos, moda, técnicas corporais, marcas de distinção (como tatuagens e piercings), entretenimento físico, lazer, prazer, sexo, relação com o sofrimento, com a dor etc. Tudo está inscrito no corpo (FERREIRA, 2008, p.472).

Espera-se, dessa forma, que seja possível a valorização de um corpo no qual suas percepções, suas sensibilidades, suas subjetividades sejam construídas e transformadas. Espera-se que as instituições de ensino garantam uma experiência sensível a todos os sujeitos escolares, independentemente da escola que estudem, do currículo ao qual sejam submetido ou da fase de escolarização que estejam cursando. Espera-se que a corporalidade seja trabalhada de uma forma potente e sensível da educação formal em qualquer etapa. Concordamos com a colocação precisa de Nóbrega (2005, p. 610):

Pensar o lugar do corpo na educação em geral, e na escola em particular, é inicialmente compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas, portanto as produções humanas são possíveis pelo fato de sermos corpo. Ler, escrever, contar, narrar, dançar, jogar são produções do sujeito humano que é corpo. Desse modo, precisamos avançar para além do aspecto da instrumentalidade. O desafio está em considerar que o corpo não é instrumento para as aulas de Educação Física ou de Artes, ou ainda um conjunto de órgãos, sistemas ou o objeto de programas de promoção de saúde ou lazer. Certamente, áreas como educação física ou artes tematizam práticas humanas cuja expressão, em termos de linguagem, tem no corpo sua referência específica, como é o caso da dança ou do esporte.

Para Foucault (1999), discurso é ação, e para a produção do discurso sobre o corpo, muitos vetores de força atuaram na disputa desse conhecimento. Tal discurso influencia e legitima a prática dos professores que a ele são submetidos; portanto, atuam sobre uma ideia de corpo e corporalidade que poderá ser difundida sob escala nacional.

Com esse panorama, percebemos as tensões e possibilidades que um documento como a BNCC traz à tona. A discussão sobre a corporalidade não é apenas uma discussão sobre um conceito. É um projeto ideológico posto em pauta. Desta forma, cabe-nos compreender o entendimento e ação de docentes atuantes com tais conhecimentos.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Eu vejo a escrita e a ciência, como sendo vizinhas e complementares. A ciência vive da inquietação, do desejo de conhecer para além dos limites. A escrita é uma falsa quietude, a capacidade de sentir sem limites. Ambas resultam da recusa das fronteiras, ambas são um passo sonhado para lá do horizonte. O que interessa para o conto é o conflito interior das pessoas, o pequeno detalhe de quem se surpreende e se descobre um outro. [...] Há quem acredite que a ciência é um instrumento para governarmos o mundo, mas eu preferia ver no conhecimento científico um meio para alcançarmos não domínios, mas harmonias. Conhecermos não para sermos donos. Mas para sermos mais companheiros das criaturas vivas e não vivas com quem partilhamos este universo. Para escutarmos histórias que nos são, em todo momento, contadas por essas criaturas.

Considerando o compromisso que esta pesquisa tem no que diz respeito ao entendimento da construção de conhecimentos sobre o corpo, que são revelados tanto nos discursos da BNCC sobre práticas corporais e corporalidade, quanto nas falas e nas práticas dos professores no cotidiano escolar, o caminho escolhido para compreender esses fenômenos pauta-se na Pesquisa Narrativa, conforme o entendimento de Clandinin e Connelly (2011).

Os autores supracitados entendem que a Pesquisa Narrativa é uma maneira de representar e compreender a experiência, em um processo de diálogo entre o pesquisado e pesquisador, sujeitos da construção narrativa. Trata-se de uma coleta de histórias e narrativas, onde o pesquisador tentará compreender um determinado fenômeno a partir das experiências vividas por quem as conta.

Para Clandinin e Connelly (2011, p. 51), a Pesquisa Narrativa:

É uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares. Um pesquisador entra nessa matriz, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas perspectivas: individual e social.

Dessa forma, esta pesquisa leva em consideração a experiência sensível do sujeito e a expressão do que foi dito, na mesma medida em que também se atém à sua subjetividade, sobre os discursos referentes à sistematização dos saberes do corpo, das práticas corporais e da construção da corporalidade.

Dewey (2010) colabora com a discussão, trazendo a importância do conceito de experiência como ponto crucial para a aprendizagem significativa. Ele entende o aluno como sujeito de sua autonomia escolar, onde a prática é o caminho para que o mesmo possa reconhecer-se como autor de sua aprendizagem.

À luz dessa perspectiva, o autor considera que a aprendizagem é uma experiência “que passa pelo corpo”, assim como toda experiência humana. Ainda,

³⁷COUTO, M. Uma palavra de conselho e um conselho sem palavras. Disponível em: <<http://www.cienciaviva.pt/projectos/contociencia/textomiacouto.asp>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

para Dewey (2002, p. 163), “a compreensão da experiência é algo fluente, embriônico e vital” e, portanto, é o que nos acomete em todo tempo e espaço de nossa existência. Desse modo, entender a experiência é fundamental. Nos ancoramos em Larrosa (2002, p. 21) para a conceitualização:

Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “*ce que nous arrive*”; em italiano, “*quelloche nos succede*” ou “*quelloche nos accade*”; em inglês, “*that what is happening to us*”; em alemão, “*was mir passiert*”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.

Assim, consideramos a escola um espaço potente para a construção de experiências; a mesma deve romper com a ideia mercadológica de aquisição de informação. Lembremos que informação não é o mesmo que conhecimento (LARROSA, 2002). São quase antítese um do outro, pois onde investimos toda a nossa energia para acumular informações não sobra tempo nem espaço para perceber o que nos toca realmente, para orquestrar conhecimentos que favorecem a experiência.

Pensando na escola como esse espaço potente de experiências, e considerando o entendimento dos discursos sobre corporalidade e práticas corporais presentes na BNCC, é preciso identificar, a partir do que o documento diz, como os professores em seus cotidianos, o entendem. Além disso, gostaríamos de repensar as possibilidades da corporalidade em suas práticas profissionais. As correlações são vastas e dialéticas; a pluralidade de possibilidades não poderia ser omitida – é o que nos encanta.

Partindo do pressuposto de que esta pesquisa só tem sentido quando amparada pelos entendimentos e o dia a dia profissional dos professores e professoras, sujeitos da transformação de seus cotidianos, torna-se fundamental escutar o que dizem esses atores e autores do processo, tentando entender e refletir quais são as questões que significativamente perpassam as suas escolhas nas práticas profissionais.

Assim, conforme já anunciado, o objetivo desta pesquisa é compreender e refletir sobre o lugar do corpo na escola, a partir do documento oficial Base Nacional Comum Curricular e do diálogo com professores e professoras do componente curricular Educação Física, identificando seus discursos, anúncios, reflexões e lexões e entendimentos sobre a construção da corporalidade na educação formal. Visamos dialogar sobre os entendimentos de corporalidade que são postos em pauta na educação formal e como tais entendimentos aparecem nos currículos. Nos é caro, portanto, ouvir o sujeito desta investigação – o professor – e olhar a dimensão subjetiva de suas narrativas, onde ele não é o objeto de análise, mas sim, o próprio processo pelo qual a pesquisa se dá.

A partir das experiências, é possível atribuir sentidos e significados às interpretações das histórias construídas pelos professores, que são autores e protagonistas dos discursos. Essas narrativas, situadas em determinado tempo e espaço, são chão fértil para o entendimento da temática que propomos. Para Clandinin e Connelly (2011), o tripé tempo, lugar e sociabilidade contextualizam os relatos e as experiências na metodologia narrativa. Isso porque é impossível dissociar a narrativa do contexto em que ela ocorreu, principalmente no eixo espaço-tempo.

Diferente de uma perspectiva cartesiana e positivista, esse método visa a compreensão da experiência humana de uma forma sensível, levando em conta a sua subjetividade e a beleza que decorre através dos seus discursos.

Sendo assim, como pesquisa educacional, o caminho metodológico escolhido coloca esta pesquisa não como uma verdade incontestável, mas como mais uma possibilidade de leitura da cultura na qual ela está inserida. A potência da escolha desse percurso metodológico está, portanto, na possibilidade de produzir um ponto de vista a partir do diálogo com outros tantos pontos de vista.

Nesse sentido, a escolha dessa metodologia não objetiva assumir um diagnóstico sobre o lugar do corpo na escola nos dias atuais, mas possibilitar a reflexão e o questionamento dos elementos que influenciam e determinam o trabalho ou o não trabalho sistematizado do corpo na escola. A metodologia aqui escolhida caminha no sentido de propiciar um convite ao pensamento reflexivo sobre as questões referentes à corporalidade.

4.1 As entrevistas

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

Chimamanda Ngozi Adichie³⁸

Frente à possibilidade de ouvir os professores e professoras do componente curricular Educação Física de diferentes escolas de Ensino Fundamental do estado de São Paulo, e dos diferentes ciclos de vida profissional (HUBERMAN, 1992), levando em conta suas experiências, significações e subjetividades, a presente pesquisa tem como método de coleta dos dados empíricos a realização de entrevistas semiestruturadas, que em diálogo com a literatura que fundamentou os primeiros capítulos desta, poderá nos fornecer subsídios para a reflexão do lugar do corpo e da corporalidade na escola.

As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 27).

Por se tratar de uma Pesquisa Narrativa, que está ancorada nas visões de mundo, crenças e ideologias constituídas nas experiências narradas por cada um dos participantes, este estudo valoriza uma construção de saberes compartilhados e o aprendizado coletivo, que aconteceu em cada possibilidade de diálogo e troca com os professores e professoras aqui entrevistados.

A escolha dos professores e professoras se deu, fundamentalmente, à partir de diferentes tempos de experiência na docência, em consonância aos ciclos de vida profissional pontuados por Huberman (1992). Procuramos entrevistar professores de diferentes contextos profissionais (sejam escolas públicas ou privadas), com representatividade nos marcadores gênero e raça.

³⁸O perigo de uma história única – Chimamanda Ngozi Adichie São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

Como dito, apesar de inicialmente nos preocuparmos em abarcar professores e professoras de diferentes contextos profissionais, não nos preocupamos com o contexto de atuação específica, como escolas públicas ou privadas. Isso, pois, tratando-se de um estado tão vasto e heterogêneo como São Paulo, marcadores como escola pública ou escola privada, exclusivamente, não dialogam com o objetivo desta pesquisa. As escolas públicas e privadas são demasiadamente heterogêneas e classificá-las apenas por esse critério seria pouco importante para este estudo.

Já o ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 1992) foi o critério escolhido para dialogar com os mesmos sobre a temática supracitada. O autor aponta, de acordo com seus estudos, que muitos são os acontecimentos que impactam as trajetórias docentes, e que os anos de atuação dos mesmos têm em comum algumas características próprias e, por isso, as sistematizou da seguinte forma (HUBERMAN, 1992):

- Fase de entrada na carreira – 1 a 3 anos de docência.
- Fase de estabilização – 4 a 6 anos de docência.
- Fase de diversificação – 7 a 25 anos de docência.
- Fase de serenidade – 25 a 35 anos de docência.
- Fase de desinvestimento – mais de 35 anos de docência.

Escolhemos dez professores e professoras participantes, todos atuantes na cidade de São Paulo e Grande São Paulo, representantes de todos os ciclos de vida docentes sugeridos por Huberman (1992), a saber:

- Fase 1: O início da carreira;
- Fase 2: Estabilidade;
- Fase 3: Divergência;
- Fase 4: Serenidade
- Fase 5: Renovação do interesse e desencanto.

Dessa forma, os participantes são apresentados na Tabela 1:

Tabela 1 – Participantes da pesquisa

Nome fictício ³⁹	G	Idade	Tempo de profissão	Dia da entrevista	Ciclo de vida profissional
Aline	F	30 anos	2 anos	12/09/2019	Fase 1
Carlos	M	56 anos	34 anos	12/09/2019	Fase 4
Daniela	F	29 anos	5 anos	16/12/2018	Fase 2
Diana	F	33 anos	10 anos	21/12/2018	Fase 3
Diogo	M	32 anos	6 anos	16/12/2018	Fase 2
João	M	65 anos	45 anos	06/02/2020	Fase 5
José	M	37 anos	3 anos	09/12/2018	Fase 1
Marcus	M	38 anos	8 anos	21/06/2019	Fase 3
Rafael	M	33 anos	4 anos	16/12/2018	Fase 2
Tamara	F	30 anos	2 meses	16/12/2018	Fase 1

Fonte: elaboração própria.

Esta pesquisa conta com três momentos: a fase de planejamento, que engloba tanto a formulação das questões, quanto a escolha dos professores participantes; em seguida, a coleta dos dados empíricos, oportunizada pelas entrevistas que foram realizadas presencialmente⁴⁰ e separadamente, gravadas em áudio e transcritas; posteriormente, a última etapa, que corresponde a análise e categorização das entrevistas em quatro blocos, que serão descritos no próximo capítulo.

Na fase de planejamento estruturamos um roteiro de perguntas em que cada um dos participantes pudesse narrar suas experiências e entendimentos sobre o lugar do corpo na escola. A partir de suas falas, organizamos, *a posteriori*, blocos de questões para a análise e discussão de cada um dos pontos que consideramos relevantes.

No momento seguinte, escolhemos os 10 professores e professoras participantes, realizamos as entrevistas de forma presencial e separadamente, gravadas em áudio e transcritas. Nessa fase, cada um dos participantes assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴¹, cujo modelo pode ser visto nos anexos.

³⁹Todos os professores e professoras puderam escolher por quais nomes seriam identificados. Há nomes fictícios e nomes com a grafia alterada, de acordo com a escolha dos participantes.

⁴⁰ Quando as entrevistas foram realizadas, ainda não estávamos em pandemia por COVID-19. Todas as entrevistas foram realizadas até fevereiro/2020.

⁴¹ Ressaltamos que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pode ser encontrado no Apêndice A desta pesquisa. As questões que nortearam a entrevista semiestruturada se encontram no Apêndice B.

Por fim, a análise dos dados aconteceu à luz da fundamentação teórica; a experiência humana está em diálogo com os conceitos tratados nos primeiros capítulos desta pesquisa. Frente a esse contexto, os professores e professoras nos possibilitaram escutas e trocas, sendo possível pensar novas perspectivas e outros caminhos, sob diversas óticas, tornando cada uma das entrevistas uma experiência única, através de uma trama construída a quatro mãos.

5. A NARRATIVA DOS PROFESSORES E PROFESSORAS

Só poderia haver um encontro de seus mistérios se um se entregasse ao outro: a entrega de dois mundos incognoscíveis feita com a confiança com que se entregariam duas compreensões.

Clarice Lispector⁴²

Frente ao diálogo estabelecido nas entrevistas, definimos relações entre o que os professores e as professoras disseram e a construção do entendimento que se tem acerca da corporalidade na escola. Para fins didáticos e melhor aprofundamento das investigações, depois das entrevistas transcritas, organizamos as falas dos participantes em quatro blocos de análise, a saber:

1. O primeiro bloco corresponde ao entendimento dos professores e professoras sobre corpo e, por isso, é denominado "Corpo";
2. O segundo bloco se debruça na Educação Física como componente curricular, portanto, é denominado de "Educação Física: o lugar do corpo na escola";
3. O terceiro bloco diz respeito às questões acerca do documento oficial vigente e será chamado "Base Nacional Comum Curricular";
4. O quarto e último bloco de questões compreende as memórias e lembranças narradas pelos professores e foi intitulado como "Memórias".

Essa divisão tem como metáfora a imagem de um quebra-cabeças: peças únicas e singulares que se conectam frente a uma face, e que juntas constituem uma imagem muito maior e mais significativa a respeito do todo. Portanto, os blocos de questões, assim divididos, correspondem à mesma lógica; *Voilà*:

⁴²Lispector, Clarice. Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

5.1 BLOCO 1 – Corpo

Em diálogo com o objetivo deste trabalho, que é compreender e refletir sobre o lugar do corpo na escola, a partir do documento oficial Base Nacional Comum Curricular e do diálogo com professores e professoras do componente curricular Educação Física, identificando seus discursos, anúncios, reflexões e entendimentos sobre a construção da corporalidade na educação formal, torna-se imprescindível identificar o que os professores entendem por corpo. Quando indagados sobre suas concepções, eles dizem:

Para mim, corpo talvez seja um meio para nos expressarmos no mundo. O corpo é onde nós encontramos as respostas para várias coisas. O corpo é o nosso meio de se comunicar, de se conhecer e de demonstrar para o mundo tudo aquilo que a gente sente (Professor José).

Na verdade, eu penso corpo não [como] um corpo estritamente biológico, o corpo social, cultural, social, esse corpo faz parte e constitui essa pessoa e as práticas corporais são atravessadas por esses corpos e esse corpo histórico-social faz muito parte das nossas aulas e Educação Física (Professor Marcus).

Corpo é tudo. Do momento que a gente nasce até tudo o que a gente faz é corpo: o chorar, o pensar, o comer, o movimentar, o sentir (Professora Daniela).

O corpo é a própria pessoa, é a ferramenta da pessoa, é a expressão da pessoa. Tanto os trejeitos quanto a maneira de pensar, tudo é corpo (Professora Tamara).

O corpo é biológico, não tem como fugir disso. Ele é uma massa de células que se interligam e tem uma série de funções fisiológicas. Mas ele também é uma expressão de si (Professora Aline).

Corpo é a sua vida. Diga uma coisa que você não faz com o seu corpo? Você respira, come, assobia, gesticula, pensa, você faz suas necessidades, você sente fome. Seu corpo é a sua vida (Professor João).

As perspectivas sinalizadas pelos participantes da pesquisa, rompem com um entendimento de corpo estrito e exclusivamente biológico, e entendem o corpo de uma forma mais ampla e integral, associando possibilidades como o expressar, o

sentir, o ser. Não se nega a dimensão biológica, mas também não se basta nela. Sobre isso, Daolio (2013, p. 34) aponta: “é um erro encarar o corpo como puramente biológico. [...] Existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos, [...] significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas”.

É preciso ponderar, no entanto, que os discursos sobre o corpo, aqui expostos pelos professores e professoras, ainda é uma discussão sem consenso epistemológico da área. Reconhecemos as limitações deste estudo e o fato de que nosso universo de professores e professoras participantes se restringe a cidade de São Paulo e Grande São Paulo, cidades estas em que há muitos cursos de extensão, de especialização, de capacitação profissional; espaços considerados grandes oportunizadores para a ampliação das discussões da área e ressignificação constante de saberes e conhecimentos.

Historicamente, a Educação Física tem sua história atrelada às ideias higienistas e esportivistas. Apenas a partir dos anos 80, surgem os primeiros elementos de uma crítica a essa perspectiva biológica, e passa-se a pensar na função sociopolítica da Educação Física escolar. Assim, há em sua base epistemológica uma aproximação com as Ciências Humanas (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Até então, estava em voga uma perspectiva voltada ao entendimento exclusivamente biológico de Educação Física, que objetivava a prática esportiva, a aquisição de habilidades motoras e o desenvolvimento motor – ideia que influencia os entendimentos da área até os dias de hoje. Não se pode negar que todo processo acontece de maneira lenta e paulatina. Desta forma, reconhecemos que a Educação Física e o entendimento de corpo adotado pelos professores da área, muitas vezes, ainda se ancora em referências dito biologistas.

Alguns dos professores entrevistados, entendem que corpo e cultura são conceitos que dialogam entre si, onde um jamais poderia se desconectar do outro. Assim, há o entendimento de corpo pelo viés cultural, e quando indagados sobre o que é cultura, os professores sugerem:

Cultura é tudo que agrega ao ser. Tudo que é produzido por alguém e tudo que é consumido por alguém dentro de uma realidade. O funk é cultura. As narrativas, os modos de vida. A forma como se vive. (...) Corpo é constituído de cultura, de história. O corpo é construído culturalmente (Professora Diana).

Culturas são as vivências que as pessoas têm, podem ser passadas pela família, pela comunidade e te faz pertencer ao local. Adquire-se dentro da comunidade, faz parte de você, representa você e demonstra quem você é (Professor José).

Tal entendimento está em consonância com o que diz Geertz (1989, p. 58): “A cultura, a totalidade acumulada de padrões culturais, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade”.

Gomes (2003, p. 75) implica o termo cultura a uma lógica simbólica a qual todos nós, homens e mulheres, somos submetidos:

A cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social.

Desse modo, entende-se que a cultura, como predicado das relações humanas, é conceito fundamental para o próprio entendimento de humanidade e, portanto, todas as ações humanas estão referenciadas a ela. Geertz (1989, p. 64) aponta que:

Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção à nossas vidas.

Para Gomes (2003, p. 80), “o corpo apresenta a dupla capacidade de ser, ao mesmo tempo, objeto e sujeito da natureza e da cultura”. Circula também entre nossos professores pesquisados, um conceito sobre o corpo voltado à dimensão artística, que está relacionado a uma experiência humana sensível:

Corpo é poético. Ele não é só produto de cultura, mas de poesia, estética. Um salto ornamental muito bem feito, na minha perspectiva, é poesia. É um corpo-estético-poético (Professor Diogo).

A sensibilidade é sugerida como fator da experiência e da corporalidade. Corroborando com a discussão, as palavras de Nóbrega amparam nosso debate (2008, p. 147):

A experiência do corpo configura um conhecimento sensível sobre o mundo expresso, emblematicamente, pela estesia dos gestos, das relações amorosas, dos afetos, da palavra dita e da linguagem poética, entre outras possibilidades da experiência existencial. A estesia é uma comunicação marcada pelos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam, numa síntese sempre provisória, numa dialética existencial que move um corpo humano em direção a outro.

As narrativas agrupadas nesta seção, revelam certa variedade de entendimentos sobre o corpo, mas todas elas caminham para romper com a perspectiva de um corpo estritamente biológico e passivo, mas pelo contrário, um corpo potente e potencialmente transformador. Entender as possibilidades de significar corpo é uma complexidade do tempo e do espaço em que vivemos; não temos a pretensão de cessar a discussão, apenas trazer à tona a importância de discuti-la.

5.2 BLOCO 2 – Educação Física: o lugar do corpo na escola

Todos os professores entrevistados entendem a Educação Física como o componente curricular que trabalha sistematicamente às questões referentes ao corpo. Como exposto no bloco anterior, os entendimentos sobre corpo podem ser variados, mas a partir do que foi dito, é possível inferir que os professores querem, em suas aulas, os estudantes “de corpo inteiro”. Isso aparece em momentos da entrevista, como:

Quando a gente traz uma prática, uma vivência das manifestações e das práticas corporais que vão ampliar e aprofundar esse repertório do aluno, que ele vai conhecer, ele vai se aprofundar, ele vai produzir discussões sobre isso, utilizando a Educação Física como *start*, isso é fantástico. Por exemplo, quando a gente discute o futebol, que é uma prática corporal do nosso país, porque lá na escola que a gente está, o futebol está muito presente; quando você traz as questões do futebol, quando o aluno percebe questões para além daquele futebol que ele vê na Rede Globo, isso pra mim é importantíssimo, porque aí você está formando esse sujeito crítico através das leituras que ele está fazendo do futebol, por isso nesse sentido a Educação Física é muito importante (Professor Marcus).

Que corpo é esse que é marcado historicamente, socialmente, politicamente, como ele se constrói, como atua, como interage com outros corpos, seja na luta, no esporte ou na dança e como se dão essas relações (Professor Diogo).

No entanto, o entendimento de como fazê-lo é múltiplo e não há consenso. Para alguns, os seus objetivos de ensino dialogam com as teorias tradicionais; já para outros, caminham ao encontro das teorias críticas ou pós críticas de Educação e Educação Física. Tais posicionamentos correspondem, em alguma medida, aos discursos que os professores foram submetidos ao longo de sua formação inicial. Como historicamente a Educação Física significou suas práticas de formas diversas, os objetivos que os professores entendem ser da área revelam a mesma lógica:

Eu acho que são dois grandes objetivos:

1. Desenvolver a parte motora do ser humano, na maior qualidade e quantidade possível; e
2. Concretizar para os nossos alunos que a atividade física é fundamental para qualquer ser humano que queira viver bem (Professor Carlos).

Despertar interesse em alguma prática corporal. A partir daí, quando eles saírem da escola, incentivar que eles continuem em atividade (Professor Rafael).

O foco não é a habilidade motora, o foco é a participação (Professora Aline).

Tais entendimentos correspondem a um lugar da Educação Física que está relacionado ao fazer/realizar motoramente, de modo que esta é entendida como sinônimo de movimento corporal. Além disso, os discursos voltados à saúde têm grande força. Essa prerrogativa justifica a aproximação epistemológica da Educação Física a outras esferas sociais como o esporte, a saúde e o lazer:

A fragilidade da nossa área é a facilidade de se acomodar, achar que a Educação Física é só esporte e competição, e não entender a complexidade dela. Uma fragilidade é confundir a Educação Física com o esporte, deixando nossa área muito atrelada à execução e à excelência. Assim, você tem uma tendência a excluir os alunos que não são excelentes nesse sentido ou não se identificam com o esporte (Professor José).

Eu tive uma discussão com um aluno, porque eu tentei fazer percussão corporal e um aluno falou: isso não é Educação Física! Eu fiz isso na música e então isso é música. Eu tive que discutir com ele, um aluno do 2º ano (7 anos). Uma parte da turma se recusou a fazer porque aquilo ali não era Educação Física, era música (Professora Tamara).

Na faculdade você pensa “Educação Física é isso”, aí vem um aluno e diz: “Educação Física é futebol e aula livre, para de graça professora” aí você começa a ressignificar com você mesmo o que é Educação Física. Então dependendo da sua realidade ela pode ser uma coisa, outra escola pode ser outra. Então pra mim é isso: ampliar esse repertório corporal dos alunos (Professora Aline).

Percebemos, pois, que os discursos que circulam sobre a identidade e a especificidade da área são vastos e plurais e configuram uma discussão que ainda não foi superada. Mesmo nos dias atuais, ainda discute-se uma perspectiva de Educação Física biológica *versus* uma ideia de Educação Física voltada às Ciências Humanas. Apesar da BNCC, dentre outros documentos – inclusive os PCNs –, afirmar que a Educação Física faz parte da área de Linguagens e seus objetivos respondem à essa perspectiva, ainda são considerados, por muitos professores, os objetivos voltados à aquisição de habilidades motoras ou à intenção de manter corpos ativos, visando a saúde.

Importância da atividade física para as pessoas. Pelas escolas que eu conheço, nenhuma escola faz com que o aluno tenha uma noção da importância da atividade física para o ser humano. Nem mesmo dentro dos profissionais da área (Professor Carlos).

Eu não acho que só jogar é importante... também é. O que é importante hoje é a saúde (Professor João).

Nos discursos que circulam dentro e fora da escola, o reconhecimento das práticas esportivas associados à saúde, bem-estar e qualidade de vida são comumente reconhecidos:

Fazer as pessoas conhecerem as culturas corporais nas quais elas vivem, conhecerem outras culturas corporais e conhecerem as possibilidades que o corpo pode vivenciar nesse mundo, voltadas para o lazer, para a saúde, qualidade de vida para que possam fazer uso daquilo que eles têm através dos estudos que tiveram no período escolar (Professor Rafael).

A bola é uma coisa que cativa muito as pessoas. Bola. A bola. A esfera. Qualquer coisa que você faça com uma coisa simples como a bola as pessoas gostam. A competição é outra coisa que motiva as pessoas. Qualquer forma de competição que se faça, estimula as pessoas. Isso nossa área trabalha com muita facilidade. O ser humano vive de atividades corporais (Professor Carlos).

Justamente pelos entendimentos serem plurais, também circulam outras perspectivas, onde os objetivos da Educação Física caminham na possibilidade de ressignificar as práticas que normalmente compõem o currículo de forma hegemônica:

Trabalhar o futebol como modalidade esportiva. Historicamente, os meninos têm mais acesso ao futebol, pela questão da heteronormatividade, do machismo, etc., e como historicamente e midiaticamente é dada uma grande ênfase ao futebol masculino e não ao feminino. E como essas situações se constroem na aula. Frente a esse cenário, é de se esperar que as meninas tenham uma possibilidade de acesso. Tentar entender essas relações faz parte da Educação Física, pouco a pouco agindo nelas e transformando-as (Professor Diogo).

Trabalhar essa gama das práticas corporais, fazer o aluno acessar a cultura corporal, por meio de diferentes práticas corporais. Nesse momento eu foco muito sobre o ampliar dos alunos que partiram só do futebol e aula livre, eles entenderem que pode ser mais do que isso (Professora Aline).

Como dito, os entendimentos sobre a finalidade da Educação Física escolar possuem significados diversos. Os posicionamentos aqui explorados se aproximam do voltado às teorias tradicionais, em que a Educação Física é a justa forma dos entendimentos do fazer motor, no qual seus conteúdos de ensino são aqueles que se aproximam do esporte e suas finalidades estão associadas à qualidade de vida e saúde. Porém, nos dias atuais, esses discursos não são hegemônicos e muitos professores, sobretudo aqueles que em suas graduações tiveram acesso a diferentes currículos de Educação Física se aproximam das teorias críticas e pós-críticas da mesma:

Trabalhar o corpo de maneira crítica. Então o objetivo da Educação Física é olhar o corpo e o movimento não só como reprodução; Eu não vou dar o futebol porque é o futebol. Eu vou dar o futebol porque é um lugar que a gente pode discutir qual o papel da mulher, qual o papel do homem, qual o papel da mídia, tudo o que envolve (Professora Tamara).

Porque quando a gente pensa nesse corpo plural é a Educação Física que se debruça sobre isso, as pessoas se conhecem e se entendem quando trabalham o corpo. A pessoa pensa sobre o que sente, o que aprendeu e principalmente, sobre o que ela é (Professor José).

Eu acho que dentro da Educação Física que eu pratico ela é importante para forjar as identidades das pessoas, inclusive na apropriação das práticas corporais. Quando a gente traz uma prática,

uma vivência das manifestações e das práticas corporais que vão ampliar e aprofundar esse repertório do aluno, que ele vai conhecer, ele vai se aprofundar, ele vai produzir discussões sobre isso, utilizando a Educação Física como start. Isso é fantástico (Professor Marcus).

Essas narrativas, dos nossos professores participantes, caminham no mesmo sentido: o corpo como *lócus* das relações humanas. Relacionar-se e perceber o outro, o espaço e o contexto social fazem parte deste entendimento de corpo como práxis política.

O objetivo da Educação Física é formar um corpo político, histórico, crítico, que consiga olhar para a realidade, entendê-la, problematizá-la e quem sabe transformá-la, por meio do corpo. (Professor Diogo).

O que me fez estar hoje aqui estudando e pesquisando foi uma aluna de 6 ou 7 anos de idade; uma menina negra, linda. Ela me parou na fila da merenda e me perguntou assim: “Professor, por que a minha mãe quer cortar meu cabelo? Por que meus amigos ficam me zoando, falando que eu sou feia, que eu não sou bonita?”. E ela me falou de um jeito...eu estava na fila da merenda e não esperava, aí ela me olhou como se precisasse de alguma resposta e eu não sabia muito [o que dizer], aí eu pensei: caramba, que Educação Física que é essa?! E agora? Como essa menina está construindo a sua identidade? Como a escola está trabalhando para tentar desconstruir isso dentro dessa menina? E isso me incomodou de uma certa forma que eu falei para mim mesmo: “Preciso estudar, preciso ajudar a responder essa menina”. Isso me marcou porque a partir daí eu fui repensar essa minha Educação Física. Poxa, a Educação Física também tem que estar atenta a essas questões (Professor Marcus).

Gomes (2003, p. 82) diz: “Os corpos e a manipulação do cabelo são depósitos da memória”. O relato desse professor anuncia uma perspectiva de Educação Física que faz transbordar os objetivos defendidos por alguns currículos – sejam esses objetivos pautados na aquisição de habilidades motoras, no desenvolvimento motor/cognitivo ou mesmo na tematização de práticas corporais. Anuncia uma preocupação genuína com a construção da corporalidade dos sujeitos escolares para além dos movimentos e gestos, mas a partir do empoderamento de seus próprios corpos, diversos e não hegemônicos, muitas vezes negado e estereotipado; sobretudo o corpo negro, incansavelmente submetido à uma lógica e uma beleza extremamente violenta:

Falar em corpo nos remete, inevitavelmente, aos padrões de beleza. É fato que cada grupo cultural define a beleza à sua própria maneira, e que “o belo é subjetivo e se fixa no olho do contemplador” (MUNANGA, 1988, p. 7). Porém, é também verdade que esta autonomia é parcial, uma vez que a beleza ainda está submetida a

padrões etnocêntricos – que se pretendem universais (GOMES, 2003, p. 81).

Oliveira (2008, p. 304), em diálogo com o objetivo da Educação Física, contribui com essa discussão:

Nessa direção, o objetivo último das práticas corporais escolares em geral, e da Educação Física em particular, deve ser a humanização das relações sociais. Portanto, a noção de corporalidade permite ampliar as possibilidades de intervenção educacional do professor de Educação Física, superando a dimensão meramente motriz da sua aula sem, no entanto, negar o movimento como possibilidade de expressão humana.

Todos os professores entrevistados afirmam em suas narrativas o quanto a Educação Física está inserida em um contexto de ação potente que é a escola e a relação com os alunos. Todos eles consideram o corpo em suas perspectivas de análise. Mas, mesmo considerando o lugar do corpo, percebe-se que o cerceamento desses corpos também é uma dimensão presente.

No espaço escolar, gestos, sentidos também são incorporados. Tornam-se parte dos corpos. “Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir”. Ali a Educação Física, como conteúdo escolar, conquista lugar privilegiado para ensinar modos de olhar e de preferir (SOARES, 2011, p. 115).

As narrativas dos professores anunciam uma aproximação com Foucault (1999), no que diz respeito ao papel que a escola exerce nas formas de controle do corpo:

A escola de Fundamental I que eu trabalho tem uma baita quadra coberta, um baita parquinho legal, mas as crianças ficam limitadas a uns metros quadrados no pátio, com portão fechado, um portão cinza escuro cheio de grades onde o sol não entra. Que corpo que está ali, com um monte de árvores lá fora, com uma quadra enorme lá fora durante o intervalo, por exemplo? (Professora Diana)

Temos uma tendência a fazer com que nossas crianças sejam obedientes e crianças obedientes são menos questionadoras, são mais fáceis de serem manipuladas. (...) Temos um modelo [de educação] onde preparamos as crianças para a faculdade e não para a vida, então o trabalho do cognitivo é mais forte que o trabalho do corpo. Nossas crianças não se conhecem na totalidade (Professor José).

A afirmação feita pelo Professor José denuncia o caráter civilizatório da instituição escolar (PÉREZ GÓMEZ, 2000), se pensarmos que formar alunos obedientes é um pressuposto da educação escolar. Na atualidade, isso não se anuncia de forma literal, mas percebe-se, muitas vezes, nas ações pedagógicas que a obediência às regras e normas sem problematizá-las é comum nas práticas de ensino.

Uma restrição do corpo é a roupa que eles usam. Se a direção acha que não convém, a gente adverte (Professor Rafael).

Nas entrelinhas da escola o corpo está sendo trabalhado: o corpo que não pode ficar perambulando pela escola, o corpo que não pode chegar atrasado, não pode usar boné. O corpo que incomoda quando está com blusa de frio no calor. O corpo que é mutilado. (...) esse corpo tem limites, tem regras, tem disciplina. (...) há negação do corpo (Professora Aline).

Quando o Professor Rafael narra que a partir da roupa que usam ou do uniforme que não usam, há o cerceamento do corpo; é possível inferir que a educação do corpo na escola vai para além da tematização das práticas corporais, mas também está presente na avaliação de como esse corpo se expressa no mundo, através de seus códigos, marcas e símbolos. Não é incomum, por exemplo, que determinadas vestimentas sejam proibidas em alguns contextos escolares (uso de boné, chinelos, saias etc.) sob a fundamentação de uma regra que seja pouco entendida e validada pelos alunos.

Muitas vezes, o cerceamento ocorre de forma descolada da cultura juvenil, sem explicações ou acordos e combinados. Os alunos não entendem porque não podem fazer aula de Educação Física de calça jeans se, em alguns contextos, inclusive usam-na em determinadas práticas corporais – a prática da modalidade skate é um exemplo disso, já que a maioria dos praticantes o fazem de calça jeans a fim de proteger-se nas quedas e batidas do skate nas pernas.

Mas, tão complexo quanto profundo, discutir essa questão é entender que os limites são vastos. O cerceamento dos corpos pode acontecer pela roupa que é ou não permitida, mas também nas atividades que são ou não são legitimadas.

Eu levo meu aluno pro parque, para subir em árvore. Esse ano eu tive que passar a colocar colchonetes embaixo das árvores, recomendação da coordenação. Porque se eles caírem, caem no

colchonete; era a única opção. Então não é um corpo desafiado na escola, é um corpo condicionado apenas. Eu não sei o quanto se vive o corpo na escola efetivamente. Eu sou muito reticente com o corpo na escola. Ele é cerceado o tempo todo. Não é um corpo feliz (Professora Diana).

Dessa forma, percebe-se que o trabalho da corporalidade está entre os objetivos que alguns professores enxergam para o seu componente curricular. Alguns deles entendem que seus conhecimentos abordados em aula correspondem ao trabalho da corporalidade. Outros se identificam mais com uma Educação Física que desenvolve as habilidades motoras. Não há consenso ou clareza na área como um todo, sobre enfim, qual é o objetivo da Educação Física escolar.

Como dissemos, há uma forte discussão na área sobre a especificidade do componente. Percebemos, através das entrevistas realizadas, que os professores pesquisados entendem a Educação Física escolar de maneiras diferentes e até antagônicas. Desse modo, a depender da escola que o aluno frequenta, do professor que ele tenha, dos discursos aos quais esses alunos são submetidos, seus entendimentos de Educação Física podem ser extremamente variados. Frente a esse cenário, ficam duas indagações: é importante a existência de um documento que balize tais entendimentos e objetivos nacionalmente? É preciso uma Base Nacional Comum Curricular?

5.3 BLOCO 3 – Base Nacional Comum Curricular

A BNCC, documento oficial de representatividade nacional, é produto de um governo em tempos de crise. A discussão sobre uma base curricular que, a nível nacional, reverbera nos currículos escolares, tanto de escolas públicas quanto das escolas particulares, pode ser compreendida como uma disputa por hegemonia no campo educacional de ideologias e seus discursos.

Como tratado no início desta pesquisa, os currículos escolares agrupam certos saberes que Young (2000) defende ser “o conhecimento dos poderosos”, uma vez que quem determina o que compõe ou não compõe um currículo é o dono desse poder, tendo em vista que o currículo é entendido como instrumento político que ajuda a manutenção das relações estruturais que já são hegemônicas. Porém, também há

a perspectiva do “conhecimento poderoso”, no qual qualquer projeto comprometido com interesses coletivos, ao invés de interesses individuais, caminha ao encontro.

Dessa forma, Young (2000) nos ajuda a entender que o “conhecimento poderoso” é aquele que auxilia os alunos a compreenderem o mundo que vivem. Assim, o autor nos aponta:

Em contraste com a versão tradicional, as disciplinas não são vistas como parte de algum cânone fixo definido pela tradição, com conteúdo e métodos imutáveis. (...) ao adquirirem conhecimentos das disciplinas, [os estudantes] estão ingressando naquelas “comunidades de especialistas”, cada uma com diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar (YOUNG, 2011, p. 617).

A própria BNCC, quando sinaliza que a Educação Física é um componente curricular que trabalha um determinado tipo de conhecimento muito particular, entende-o como “conhecimento poderoso”:

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2018, p. 2014).

Frente a isso, para alguns dos nossos professores entrevistados, a BNCC de Educação Física é um importante marco para a construção de uma Educação Física bem fundamentada:

Eu acho que para a Educação Física, a BNCC é assertiva: as unidades temáticas, as vivências variadas são importantes. O único receio é quais interesses estão por trás da criação da Base. É muito legal eles (os alunos) terem a variação dos conteúdos como a BNCC propõe, e as unidades temáticas permitem isso. Num país de dimensões continentais como o Brasil, se você tenta engessar as pessoas é um pouco complicado. A Educação Física que eu acredito respeita as vivências e a cultura de cada um, e quando diferentes pessoas de diferentes contextos têm que aprender a mesma coisa, às vezes, é engessar demais e não respeitar a individualidade das pessoas. Mas ainda assim a BNCC é um início (Professor José).

Tem coisas interessantes sim: fazer uma visita externa, fazer uma aula no parque do Ibirapuera, por exemplo. Agora tem condições pra fazer? Não tem. É burocrático. Então é assim: são coisas interessantes mas

tem coisas que não se encaixam no nosso contexto. É só adaptar as coisas para o que a gente pode fazer (Professor João).

sores participantes diz respeito ao processo de criação da BNCC, o qual, segundo os professores aqui ouvidos, esteve distante do chão da escola e do cotidiano dos professores:

A BNCC foi uma tentativa de tentar padronizar alguma coisa, tentar colocar conhecimento que se espera que os alunos tenham. Eles dizem que ouviram os professores, mas eu me lembro que na época o acesso era difícil. Então, ninguém conseguiu contribuir e ficou só a opinião dos acadêmicos (Professor Rafael).

Uma proposta que legitima a área é importante. A minha crítica é sobre a forma como isso foi implementado. Uma proposta curricular que vai nortear o trabalho dos professores que estão nas escolas que não tem na sua concepção e na idealização a participação e a presença efetiva dos professores é complicado. Tem que levar em consideração a especificidade de cada contexto, no Brasil ainda tem criança que vai pra escola pra comer. Do ponto de vista conceitual ela é interessante, mas ela acaba não olhando para coisas fundamentais do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Isso é complicado (Professor Diogo).

Alguns professores anunciaram que já ouviram falar da BNCC, mas nunca sequer tiveram acesso ou leram o documento:

A BNCC não chegou na gente, nunca discuti essas questões (Professora Aline).

Nunca li. Já ouvi falar alguma vez, em algum texto que li, mas nunca debati o assunto (Professora Tamara).

Isso é um erro grave para um documento curricular que na carta de apresentação se dispõe a fundamentar os currículos e estar presente na formação inicial e continuada dos professores:

(...) além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (BRASIL, 2018, p. 5).

Essas narrativas explicitam um grande equívoco da BNCC, por esta não ter saído do chão da escola. Muitas vezes, percebemos ter mais abismos do que pontes com o cotidiano escolar. Pouco ou nada adianta um documento que só tenha

vida no papel. É preciso transpor as diretrizes teóricas e colocá-las na prática cotidiana das escolas de todo o país.

É possível inferir que os professores entendem a importância de diversificar o currículo da Educação Física, defendida na BNCC, historicamente muito esportivizado, a fim de possibilitar ao aluno um repertório variado acerca das práticas corporais. Apesar das ressalvas feitas a esse documento, os professores reconhecem o respeito à cultura, mas sinalizam a necessidade de uma escuta direcionada a eles.

Acho importante se ter uma base nacional, porque ela serve para trazer alguns parâmetros, algumas diretrizes para os professores. Pensando em âmbito nacional, ela é importante. Agora a base do jeito que ela está, do jeito que ela foi formulada, passa por três versões; eu não concordo muito com algumas questões que estão na base para área de Educação Física, desde a questão das competências e habilidades, a taxonomia que está lá, uma forma muito impositiva, eles tentam apresentar de uma forma não tão diretiva e instrumental, mas eu acredito que ela não consegue fugir muito disso (Professor Marcus).

Perdeu um pouco da 2ª para a 3ª versão, ela perdeu alguns objetivos que eu considero importantes, como a questão da inclusão e da diversidade que ficou um pouco de fora. Mas acho que ela avançou perto da Educação Física de alguns anos atrás, da Educação Física que eu tive, do que ainda acontece. Eu ainda vejo muitos professores que trabalham de uma maneira muito fechada, muito esportivizada. Por isso considero um avanço, não é o ideal, ideal que eu nem sei o que é ideal (Professora Daniela).

Toda a discussão da Base aparece como incerta aos olhos dos professores, seja pela sua pouca divulgação em determinados contextos escolares, seja pelo silenciamento de questões tão importantes como inclusão e diversidade. Isto é, também pela construção da aprendizagem baseada em habilidades e competências que denunciam um caráter instrumental da formação, a BNCC não dialoga com toda a complexidade de uma sala de aula, e também não explicita qual é o sujeito que pretende-se formar, e qualquer discussão sobre currículo resvala nessas questões/intenções.

A possibilidade de se ter um documento curricular de força nacional que seja norteador das práticas educativas é um avanço no cenário educacional, assim como a discussão sobre quais são os saberes relevantes para se compor um currículo. Porém, a falta de diretrizes claras e contundentes, referências sobre metodologia e

avaliação, bibliografia de apoio e investimentos na formação continuada dos professores e professoras inviabilizam a realização desse projeto na prática, fornecendo, ao corpo docente, mais dúvidas do que soluções na construção de novas – e potentes – práticas educativas.

5.4 BLOCO 4 – Memórias

Só uma memória faz sorrir. O corpo humano se alimenta também de ausências.

Rubem Alves⁴³

A partir de um entendimento de corporalidade que reverbera em toda e qualquer experiência humana, as memórias são, portanto, marcas dessas experiências. A pergunta foi realizada da seguinte maneira: “por favor, conte-me sobre alguma memória, algo a respeito de todos os seus anos profissionais, que tenha te marcado, te transformado e significa muito para você”. Os afetos também constroem a corporalidade.

Quando se fala em Pesquisa Narrativa, é evidente que o que é contado estabelece relações afetivas com a própria experiência. Larrosa (2002, p. 21) afirma que “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”. Dentre tantas coisas que cada pessoa vive em sua trajetória, alguns fatos atravessam suas memórias oferecendo inúmeros sentidos e significados. Em um mundo cada vez mais “*fast*”, a vivência de experiências que sejam de fato significativas são preciosidades. O autor continua:

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica de ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional (LARROSA, 2002, p. 26).

Este bloco sobre memórias evidencia, justamente, o quanto as experiências corporais são imbuídas de afeto, de forma que a nossa corporalidade está sempre presente – sendo as experiências agradáveis ou desagradáveis, mas

⁴³Alves, Rubem. Do Universo à Jabuticaba. Editora Planeta [3ª ed.] São Paulo, 2015 (p. 108).

ainda assim, marcantes. Compartilhamos com Le Breton (2009, p. 12) que, “contemplan o outro é como tocá-lo de maneira simbólica”.

Nessa direção, nossos professores participantes contribuíram com suas narrativas:

Eu estava dando aula para a 4ª série do ensino fundamental e a aula era sobre ginástica artística. Eu estava dando auxílio para uma criança, na entrada da oitava, e ela estava com medo. Aí ela perguntou: “Professor, você me segura?”, e eu respondi: “é claro, com certeza!”. E ela se jogou pra fazer a oitava, e eu não sei o que aconteceu, porque em 33 anos de profissão foi a única vez que alguém escapou da minha mão. E a menina escapou da minha mão, caiu de cabeça no colchão e não teve nenhuma lesão irreversível, mas acabou mudando a minha vida. Me marcou muito, pois ela perguntou se podia confiar em mim. E o que marcou foi não corresponder à confiança que ela depositou em mim (Professor Carlos).

Eu lembro de uma vez que eu trabalhava no CEU⁴⁴. Era uma sexta-feira, perto de feriado, todos os professores faltaram. Fiquei eu e a direção apenas. Eles falaram: “Rafael, o que a gente faz?” Eu falei: “Vamos juntar as turmas e fazer uma grande queimada”. O espaço não era muito grande; eu conversei com os alunos, expliquei a situação, então a gente fez uma super queimada, e foi uma aula que podia acontecer muita coisa errada, mas deu muito certo. Todo mundo deu risada, se divertiu e, chegaram no êxtase da prática. Era como se todo mundo estivesse flutuando (Professor Rafael).

Criar um projeto de oficina de brinquedos, finalizar com carrinho de rolimã, e ver que a prática majoritária em aula livre e espaços de aula vaga era ocupada por futebol para os meninos e celular para as meninas, e, de repente, eu anunciar aula livre e eles gritarem “quero carrinho de rolimã” e deixar o futebol secundário, pra mim já é algo muito marcante. Mudar um pouco a dinâmica da escola a partir da minha especificidade (Professora Aline).

Uma situação muito marcante que passei foi quando estávamos falando sobre a influência do corpo na história do circo; então, um aluno veio e me questionou: “Professor, então é por isso que as pessoas falam do ‘pão e circo’?”. Então, um aluno contextualizar com a história, dentro da aula de Educação Física, é algo que me marcou muito e me deixou muito feliz em ver que eu passei um contexto maior, uma credibilidade muito maior para a nossa área, pois o aluno pode trazer o espaço do corpo dentro da história da humanidade (Professor José).

⁴⁴CEU significa Centro Educacional Unificado; e, é gerenciado pela Prefeitura da cidade de São Paulo.

Durante 3 anos, eu trabalhei com mediação de conflitos. Os conflitos se dão entre pessoas, entre corpos, que estão ali aflitos, procurando coisas diferentes. Então não era só sentar e conversar, mas introduzir uma cultura de paz. Então comecei a trabalhar com jogos no intervalo. Só que eu percebi que eu só contemplava os meninos que estavam acostumados a jogar futebol. Aí eu abri o vôlei, introduzi o skate. Aí eu percebi que tinha que colocar arte ali também. Porque só faria sentido a convivência integral com a arte. Aí a gente promoveu o “Palco Aberto”, [que os alunos vão para] dançar, cantar, interpretar. Aí eu percebi o potencial da minha área, como promotora de possibilidades para essas pessoas (Professora Diana).

Nas memórias profissionais narradas, é perceptível a presença de um entendimento do corpo que é sensível à experiência. As palavras de Oliveira (2008, p. 304) sintetizam a discussão trazida por esse bloco:

Todos esses elementos, de forma direta ou indireta, inscrevem-se na corporalidade, entendida como a expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural. Essas manifestações baseiam-se no diálogo entre diferentes indivíduos, em um contexto social organizado em torno das relações de poder, linguagem e trabalho.

As narrativas trazidas pelos professores constroem retratos de suas realidades, tão singulares quanto universais. Suas experiências mais valiosas estão atreladas à corporalidade, no seu âmbito individual – pois são experiências pessoais – mas também em uma perspectiva social, pois dialogam, de alguma maneira, como todos nós e nossas próprias histórias e realidades. As narrativas contadas trazem, além de tudo, a dimensão potente do significado de ser professor:

[O que é mais significativo para mim é] o retorno das crianças dizendo: essa foi a melhor aula da minha vida (Professora Daniela).

Eu sou feliz e realizado na minha profissão. Eu fiz tudo o que estava no meu alcance e tudo o que foi possível. E tive de volta tudo o que foi prazer. Tudo o que eu faço eu faço com alegria. Já sei que está no fim, tenho plena consciência disso, mas eu vou deixar um legado (Professor João).

Ouvir os professores e as professoras e suas memórias inspiradoras nos faz acreditar na escola como espaço de ressignificação do mundo. Espaço de possibilidades, de sonhos e desejos, de transformação individual e coletiva. Espaço com potência de construção de um novo mundo possível. Sabemos que não é uma

tarefa fácil, sobretudo reconstruir, quando muito parece que foi perdido, pois vivemos em tempos de crise que ainda não sinaliza final.

Ainda assim, acreditamos que a escola pode transformar vidas de todos e todas que ali convivem, se relacionam, se constroem. Sejam crianças, jovens ou adultos: ninguém passa ileso. Sejam estudantes ou docentes, ninguém continua igual. As memórias aqui narradas são inspiradoras porque retratam, na mesma narrativa, passado, presente e futuro. A escuta franca dos professores e professoras, que dividiram seus entendimentos, seus questionamentos, seus sentimentos, nos permitem vislumbrar novas conexões sobre as nossas próprias práticas.

Esse caráter transformador é espaço fundamental de sistematização da corporalidade e, sob as narrativas dos professores e professoras aqui entrevistados, pudemos perceber que essa escola potente é espaço de indivíduos potentes.

6. CONSIDERAÇÕES QUE NÃO FINDAM

Ain't got no home, ain't got no shoes
 Ain't got no money, ain't got no class
 Ain't got no skirts, ain't got no sweater
 Ain't got no perfume, ain't got no bed
 Ain't got no man

Ain't got no mother, ain't got no culture
 Ain't got no friends, ain't got no schooling
 Ain't got no love, ain't got no name
 Ain't got no ticket, ain't got no token
 Ain't got no God

Then what have I got?
 Why am I alive anyway?
 Yeah, what have I got nobody can take away

I got my hair, I got my head
 I got my brains, I got my ears
 I got my eyes, I got my nose
 I got my mouth, I got my smile
 I got my tongue, I got my chin
 I got my neck, I got my boobs

I got my heart, I got my soul
 I got my back, I got my sex
 I got my arms, I got my hands
 I got my fingers, got my legs
 I got my feet, I got my toes
 I got my liver, got my blood

I've got life
 I've got my freedom
 I've got the life

I've got the life
 And I'm gonna keep it
 I've got the life
 And nobody's gonna take it away
 I've got the life

Ain't Got No/I Got Life – Nina Simone⁴⁵

As experiências escolares são entendimentos essenciais que fundamentam todo este trabalho. Isso porque é impossível descolar os pressupostos

⁴⁵ Música interpretada por Nina Simone. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=L5jI9I03q8E>

do lugar do corpo na escola do momento histórico no qual estamos inseridos. O contexto ideológico e político em que vivemos reverbera, em alto grau, no que somos, entendemos e queremos. O compromisso com uma formação escolar sensível e humana é tão desvalorizado quanto latente. Sobretudo em tempos de crise, todo um referencial sobre educação tem sido posto em cheque a todo momento, e frente a demandas tão urgentes, a escola precisa rever o seu papel. Preservar a vida nunca foi tão literal.

Entender escola como espaço de humanização das relações sociais e das possibilidades de ser; reconhecer na corporalidade lugar de encontro entre os sujeitos escolares consigo, com o outro e com o mundo, são pressupostos que deveriam ser considerados fundamentais para que nossa condição humana alcance a qualidade de experiência sensível que tanto buscamos para ler e reler nossos mundos. Inclusive para sobreviver nesse mundo.

Portanto, identificar quais discursos sobre corporalidade e práticas corporais circulam nas escolas é tão importante. Neste trabalho, escolhemos fazê-lo através da compreensão e reflexão sobre o lugar do corpo na escola, a partir do documento oficial Base Nacional Comum Curricular e do diálogo com diferentes professores e professoras do componente curricular Educação Física, identificando seus discursos, anúncios, reflexões e entendimentos sobre a construção da corporalidade na educação formal.

A construção de uma base nacional mostra-se um amplo território de disputa entre grupos e tem intencionalidades demarcadas. A seleção de conteúdos e a organização das experiências curriculares caminham no sentido de produzir determinados sujeitos sociais, que respondem a determinados projetos de sociedade. Currículo é campo de disputa tensionado a todo momento (NEIRA e NUNES, 2009; SILVA, 2014).

A partir da leitura crítica do documento e da escuta de professores e professoras que atuam em diferentes escolas da cidade de São Paulo e Grande São Paulo, é impossível não levar em conta o grande erro epistemológico da BNCC: ela jamais deveria ter sido pensada para chegar nas escolas, mas deveria, desde o princípio, ter saído delas. Eis aqui o verdadeiro exercício de democracia que a

construção de uma base curricular poderia ter realizado. É impossível negar que precisamos ouvir mais os professores e professoras.

Ao conversar com os professores e professoras participantes dessa pesquisa, pudemos observar diferentes concepções de corpo e de Educação Física, mas todas elas inscritos na corporalidade daqueles que, diariamente, estão comprometidos com um projeto de educação. Portanto, suas próprias experiências são referências preciosas para a reflexão dessa temática que tanto nos atravessa.

Está dado: a Base foi aprovada e já está sendo pensada e implementada em grande parte das escolas brasileiras; como vivemos em tempos de crise, outras demandas surgiram para os anos 2020, 2021 e quiçá 2022; mas na esfera curricular, a BNCC ainda é um tema relevante dos cotidianos escolares.

Dada a sua importância e seu alcance, é preciso rigor para analisar cada uma das palavras escolhidas na composição do texto da BNCC, pois essas palavras são discursos determinantes para o entendimento e construção de um plano de sociedade que se quer formar, já que revelam intencionalidades em cada partitura da sua narrativa. Nada é imparcial, muito menos um currículo.

É o poder do discurso, como Foucault (1999) sempre nos lembra, que fabrica os objetos sobre os quais se fala, transformando-os em regimes de verdade. Isso é determinante para se entender que visões de mundo terão os professores e professoras que atuarem sob a perspectiva proposta pela BNCC; como estes organizarão suas aulas e, portanto, como formarão nossos alunos e alunas como sujeitos sociais.

Os discursos que construímos sobre o corpo anunciam narrativas as quais fomos submetidos ao longo de nossa trajetória, e denunciam perspectivas em que fundamos todo nosso entendimento de corporalidade. Parte desse discurso é construído a partir dos currículos escolares que fomos submetidos, e a corporalidade das crianças e adolescentes também será construída pelos currículos que experimentarão. É uma responsabilidade e um comprometimento com um projeto de sociedade que desejamos ser.

Sabe-se que todo o processo de construção de uma política pública traz reflexões a curto, médio e longo prazo. Do lugar que nos encontramos hoje, muitas

problematizações ainda não têm escopo para serem vistas: é tão contemporâneo que ainda não nos permite uma análise distanciada da situação; estamos todos em ebulição. A leitura deste documento não nos traz respostas certas, mas caminha no auxílio de compreender quais são as perguntas relevantes. E talvez a mais relevante e mais difícil de ser respondida é: qual é, enfim, o lugar do corpo na escola?

O lugar do corpo na escola pode ser aquele em que haja espaço e aprofundamento para um debate amplo e profundo sobre o que é ser corpo – não só baseado na característica fundamental que se refere ao movimentar-se; mas também ao seu entendimento integral e holístico, que considera a cognição, as emoções, os afetos, as potências, a linguagem e a manifestação de tudo isso. O lugar do corpo na escola é aquele das experiências significativas, ao invés de vivências exclusivamente burocráticas.

Não é entender a escola como “vilão ou mocinho” de toda experiência humana, mas é validar esse espaço como, mesmo que tentem nos negar esse direito, lugar com possibilidades de transformação dos nossos próprios mundos. Estamos em 2021, em meio a uma crise jamais vivida em nosso tempo, precisando cada vez mais de espaços éticos e acolhedores, que possibilitem questionamentos, críticas e esperança; para que possamos, enfim, reelaborar nossa própria condição humana. Pois, se não na escola, onde?

7. CONSIDERAÇÕES QUE NÃO FINDAM – PARTE II

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.

Ailton Krenak⁴⁶

A finalização deste trabalho aconteceu concomitantemente com a pandemia por COVID-19. Inacreditavelmente, o mundo parou. Em meados de março/2020, vivíamos um cenário de certa incredulidade, imaginando que talvez pudéssemos passar com poucos danos por essa pandemia. Mas percebemos, aos poucos, como sociedade, que viveríamos momentos bastante difíceis quando se afirmou o fechamento das escolas. Esse tempo de “quarentena” que imaginávamos ser breve, ficou cada vez mais extenso e, aliado ao pior governo federal de todos os tempos, mundos e além, o Brasil passou a ser o epicentro do Coronavírus e nos deixou em isolamento social por muito, muito tempo. Ainda seguimos parcialmente nesta condição até a conclusão da escrita desta dissertação.

As escolas fecharam seus portões físicos e abriram as janelas virtuais. Do dia para a noite, todo o corpo docente se reinventou e transformou, o quanto possível, o ambiente presencial em ensino virtual. Nos vimos, muitos, em um completo emaranhado de reuniões por videoconferência, atividades síncronas com os estudantes, produção e edição de vídeos; uma carga e demanda de trabalho muito superior àquela que tínhamos no começo do ano. Aprendemos a trocar o pneu do carro literalmente com ele rodando na estrada – esburacada. Esburacadíssima.

É impossível encerrar – mesmo que por hora – esta pesquisa, sem citar os desafios de finalizá-la com todas as dúvidas e urgências que uma

⁴⁶ Krenak, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. (p. 26)

mulher/professora/pesquisadora enfrenta frente ao momento histórico que estamos vivendo: essa pesquisa ainda é pertinente? Minha família está bem e segura? As aulas voltarão totalmente presenciais em 2021? Ou só em 2022? Ou só depois que todos estiverem vacinados? Será que a vacina sai logo? A vacina chegou!!! Chegará para todos e todas? Do que a Educação Física dá conta no ensino remoto? Será que estou com febre? Será que meu amigo vai sair dessa? Será que a saída é o ensino híbrido para sempre? Haverá hospitalização para todos, caso seja necessário? A primeira onda acabou? A segunda onda acabará? Como estão meus alunos? Peguei COVID, e agora? Vou me recuperar? Sintomas pós-COVID? Como cumprir nossos objetivos de segurança individual e coletiva? O que eu posso fazer? Como sobreviver?

Finalizando a escrita deste trabalho, chegamos ao inacreditável número de 600.000⁴⁷ vítimas fatais da pandemia por COVID-19 no Brasil. Estamos há mais de um ano em isolamento e sem perspectiva, as UTIs estiveram lotadas, a economia em frangalhos. As pessoas estão sem emprego, sem esperança, com muito medo e muito desamparadas. Negacionistas duvidando da ciência e, como diria Chico Buarque e Maria Bethânia:

Mesmo com o nada feito/Com a sala escura/Com um nó no peito/ Com
a cara dura/Não tem mais jeito/A gente não tem cura
Mesmo com o todavia/Com todo dia/Com todo ia/ Todo não ia
A gente vai levando
A gente vai levando
A gente vai levando⁴⁸

No que tange a pesquisa, este trabalho esbarra em questões cada vez mais atuais: qual o propósito da Educação Física escolar frente à sociedade em tempos de crise? E mais urgente do que nunca: que corpos queremos formar? Que corpos queremos ser? Como proporcionar uma Educação e uma Educação Física sensível para pessoas que interagem de forma cada vez mais digitalizada? Qual o lugar da corporalidade onde os encontros se dão através de telas e não de toques? Como restabelecer, na escola, experiências corporais quando a biossegurança pede distanciamento?

Essas questões não poderão ser respondidas agora, e o que nos cabe, no entanto, é formular pressupostos para que uma educação sensível aos corpos não

⁴⁷ 08/10/2021.

⁴⁸ Música: Vai Levando; álbum Chico Buarque e Maria Bethânia, 1975.

seja posta como secundária, ainda que esteja submetida ao momento histórico que estamos vivendo.

Afirmamos o compromisso com uma educação ética, estética, sensível e libertária que, mesmo em tempos de guerra contra o vírus e contra o projeto político a que somos submetidos, se compromete em procurar possibilidades para a valorização do trabalho da corporalidade. O percurso não será fácil, nem curto. Mas será percorrido. Em analogia, dizem que o Caminho de Santiago transforma o caminhante. Esperamos que, nas devidas proporções, esse percurso seja como a rota espanhola.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo, Martins Fontes; 1998.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- ALVES, Rubem. **Do Universo à Jabuticaba**. Editora Planeta [3ª ed.] São Paulo, 2015.
- APPLE, Michael. W. Repensando ideologia e currículo. In: SILVA, T. T. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARROYO, Miguel G. **O direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios?** Educ. rev, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, Sept. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- ARROYO, Miguel G. **Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum?** Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 15-31, set. 2016. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/46291>>. Acesso em: 15 mar. 2020.
- ASSIS, Marília Del Ponte de. **Corpo e práticas corporais na formação em Pedagogia: narrativas de docentes das universidades públicas paulistas**. 2019. 1 recurso online (165 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8ed. SP: Hucitec, 1997.
- BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BARROS, Manoel. **O Livros das ignoranças**. Rio de Janeiro, Alfaguara, 2016.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- BETTI, Mauro. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental: ruim com ela, pior sem ela**. Bauru, 2017. Disponível em <http://cev.org.br/biblioteca/base-nacional-comum-curricular-bncc-de-educacao-fisica-do-ensino-fundamental-ruim-com-ela-pior-sem-ela/> > Acesso em: 30 mar. 2020.
- BETTI, Mauro. **A versão final da base nacional comum curricular da educação física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos**. Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar Ano IV, V. 1 – jul. 2018

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. **A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?** Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, set. 2016. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/45233>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BOSI, Eclea. **A opinião e o estereótipo**. São Paulo: Hucitec, n.2, 1977.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed.Unijuí, 1999.

BRANDÃO, Arnaldo; CAZUZA. **O Tempo Não Para**. Rio de Janeiro: Poly Gram Universal Music: 1988. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_Jcn10liuu4. Acesso em: 10 de set. de 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Lex**: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 05 out. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão - Versão Final. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Artes. Brasília: MEC/SEF, 1997 (A).

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997 (B).

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

COUTO, Mia. **Uma palavra de conselho e um conselho sem palavras**. Disponível em: <<http://www.cienciaviva.pt/projectos/contociencia/textomiacouto.asp>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

DAOLIO, Jocimar. **A cultura da/na Educação Física**. Tese (livre docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DEL PRIORE, Mary; AMANTINO, Marcia (orgs.). **História do corpo no Brasil**. Editora Unesp. São Paulo, 2011.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade: a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

EMICIDA. **Principia**. São Paulo: Laboratório Fantasma: 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kjggvv0xM8Q> Acesso em: 02 de set. 2021

FERREIRA, Francisco Romão. **A produção de sentidos sobre a imagem do corpo**. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 12, n. 26, p. 471-483, set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jul. 2019.

FLORES-PEREIRA, Maria Tereza. DAVEL, Eduardo; ALMEIDA, Dóris Dornelles. **Desafios da corporalidade na pesquisa acadêmica**. Cad. EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 194-208, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512017000200194&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 30ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. 29. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. Cortez, São Paulo. 2006b.

GALIAN, Claudia V. A.; LOUZANO, Jorge L. P. **Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no "conhecimento dos poderosos" à defesa do "conhecimento poderosos"**. Educação e Pesquisa, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, 1 dez. 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In LOURO, G. L. NECKEL, J. F. GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2020.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação**. 15.a edição. Campinas, SP: Papiros, 2012.

GREINER, Christine. **O Corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

HOBBS, Eric. **Tempos Interessantes: uma vida no século XX**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IABELBERG, Rosa. **A Base Nacional Curricular Comum e a formação dos professores de arte**. Horizontes, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 74-84, abr. 2018. ISSN 2317-109X. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/576>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARA, Larissa Michelle. **Corpo, Sentido Ético-Estético e Cultura Popular**. Maringá, PR. Eduem, 2012.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19. Abri/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções**. Tradução de Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis: Vozes, 2009.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo**. Tradução de Fábio Creder Lopes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: José Olympo, 1974.

MALUF, Sônia Weidner. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: Abordagens Antropológicas. **Esboços: Revista do PPG História da UFSC**, N.9, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/563>. Acesso em: 09 dez. 2020.

MATSUDO, Sandra Mahecha.; MATSUDO, Victor Keihan Rodrigues; BARROS NETO, Turíbio Leite. **Atividade física e envelhecimento: aspectos epidemiológicos**. Rev. Bras. Med. Esporte, Niterói, v. 7, n. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922001000100002&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MAUSS, Marcel. **As Técnicas Corporais**. In: Marcel Mauss, Sociologia e Antropologia, vol. 2. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Trad. Artur Gianotti e Armando Mora. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Laine Rocha et al. **Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco**. Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 61-75, set. 2016. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/44401>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MOREIRA, Wagner Way. **Corpo presente num olhar panorâmico**. In: MOREIRA, W. W. (Org.). Corpo presente, corpo pressente. Campinas: Papyrus, 1995. Cap. 1, p. 17- 36 (Coleção Corpo e Motricidade).

NEIRA, Marcos Garcia. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, v. 28, n. 48, set./2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Pedagogia da Cultura Corporal: motricidade, cultura e linguagem. In NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. São Paulo: Editora melhoramentos, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física** v. 40,n. 3. p. 213-33 set/2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v40n3/0101-3289-rbce-40-03-0215.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. - 2. ed. - Jundiaí [SP]: Paco, 2018b.

NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. In **Revista Educação & Sociedade**; vol. 26, n. 91. Campinas, maio – ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a15v2691.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2019

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. Corpo e Epistemologia In NÓBREGA.T. P. (ORG.) **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. João Pessoa: Universitária / UFPB, p. 5974. 2006

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. **Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty**. Estudos de Psicologia, 13(2), 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06>. Acesso em: 18 nov. 2018.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; OLIVEIRA, Luciana Paiva Alves de; VAZ, A. F. **Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física**. Pensar a Prática, [S.l.], v. 11, n. 3, dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/4344/4268>. Acesso em: 16 dez. 2019.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 mar. 2020.

PÉREZ GOMES, Angel I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN. J.;

PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

REHFELD, Ari. Corpo e Corporeidade: uma leitura fenomenológica. **Revista de Psicologia**. Instituto de Gestalt de São Paulo, n.1 – 2004. Disponível em: http://www.fenoegrupos.com/JPM-Article3/pdfs/rehfeld_corpo.pdf. Acesso em: 12 dez. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. **Corpo e História: cadernos de subjetividade**. N. 2, vol. 3, São Paulo, PUC/Educ, 1996.

SANTOS, Aparecida Regina dos. **Pela presença do corpo na escola: uma experiência de trabalho interdisciplinar entre arte e educação física**. 2015. Dissertação (Mestrado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: doi:10.11606/D.27.2016.tde-03022016-150304. Acesso em: 25 jul. 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Educação Física**. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SILVA, Ana Márcia. **Entre o corpo e as práticas corporais**. Rev. ARQUIVOS em MOVIMENTO, Rio de Janeiro, Edição Especial, v.10, n.1, jan. / jun. 2014

SILVA, Joana Isabel Manarte Neves. **Coreografias da relação educativa: um estudo narrativo sobre o corpo na escola**. Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa, 2018. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/112313>. Acesso em: 04 dez. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed; 9. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SIMÕES, R.; NISTA-PICCOLO V. **Corporeidade e motricidade humana na educação física: uma possibilidade de transcendência para a área**. In: NETO, M.P (Org.) Educação Física, Corporeidade e Saúde. Dourados: UFGD, 2012.

SIMONE, Nina. **Ain't Got No, I Got Life**. Nova York: RCA Records: Nova York: 1968. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L5jl9I03q8E>

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

SOARES, Carmem Lúcia. (Org.). **Corpo e História**. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUZA, Adriano Lopes de et al. **A base nacional comum curricular e seus desdobramentos para a Educação Física**. Motrivivência, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1-16, jul. 2019. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e58123>. Acesso em: 27 mar. 2020.

YOUNG, Michael. **Teoria do currículo: o que é e por que é importante**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, Mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 mar. 2020.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

ZOBOLI, Fabio, ALMEIDA, Felipe, & BORDAS, Miguel. (2014). Corpo e educação: algumas questões epistemológicas. **Revista Contemporânea de Educação**, 9(18), 218-231. Disponível em: doi: <https://doi.org/10.20500/rce.v9i18.1856>. Acesso em: 11 mar. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a)

Temos a satisfação de convidá-lo (a) a participar da pesquisa inicialmente intitulada: “DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTE: a corporalidade como saber sistematizado na escola”, da professora Daiana Priscila da Silva, sob orientação da Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg, do Departamento de Cultura, Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Tal pesquisa tem como objetivo principal identificar quais discursos sobre corporalidade e práticas corporais circulam nas escolas, assim como compreender quais significações atribuídas a elas estão presentes nos discursos de professores dos componentes curriculares de Educação Física e de Arte. Visamos refletir sobre os entendimentos de corporalidade que são postos em pauta na educação formal e como tais entendimentos aparecem nos currículos, em especial na Base Nacional Comum Curricular, por ser um documento oficial que regula os currículos escolares e passa a vigorar nos contextos escolares em 2019.

A pesquisa fará uso do instrumento entrevista para coletarmos os dados necessários, não oferecendo, assim, qualquer risco ou desconforto ao professor (a) participante. Essas entrevistas serão feitas pessoalmente pela responsável da pesquisa e serão gravadas em áudio.

Ressaltamos que todas as informações fornecidas por você serão tratadas em absoluto sigilo e que todos os participantes serão reconhecidos por nomes de sua escolha.

Uma cópia destas informações (Termo Consentimento Livre e Esclarecido) será inteiramente disponibilizada aos professores participantes.

Qualquer contato poderá ser feito diretamente com a pesquisadora responsável pelo e-mail: daiana.silva@usp.com.br, ou ainda pelo telefone: (11) 998494225.

Dúvidas e possíveis esclarecimentos: Comitê de Ética e Pesquisa – USP – Faculdade de Educação: fone: 11-30912270

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA	
NOME.....	
DOCUMENTO DE IDENTIDADE Nº.....	SEXO: M • F •
DATA NASCIMENTO..... /...../.....	
ENDEREÇO.....	Nº.....
COMPL.....	
BAIRRO.....	CIDADE.....
CEP.....	TELEFONE:DDD(.....)
E-mail:.....	

Declaro ter sido informado (a) e estar devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e intenções desse estudo, sobre as técnicas (procedimentos) a qual estarei sendo submetido. Recebi garantias de total sigilo e de obter esclarecimentos sempre que o desejar. Sei que minha participação está isenta de despesas, portanto não receberei qualquer tipo de reembolso. Concordo em participar voluntariamente desse estudo e sei que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou perda de qualquer benefício.

São Paulo _____ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito participante da pesquisa

APENDICE B – Roteiro da Entrevista

1. Me fale sobre você: Onde trabalha? Onde se formou? Quanto tempo atua na área? Se estuda, o que estuda?
2. Fale-me sobre o seu dia a dia na escola: Quantas aulas dá por semana? Quantas turmas? Quais turmas? Quanto tempo na escola? Como é sua relação com os pares?
3. Para você, qual o grande objetivo da Educação Física?
4. Você acredita que o seu componente curricular faz parte da área de Linguagens? Por quê?
5. Como você organiza e planeja suas aulas? Quais são os conteúdos e conhecimentos que você seleciona?
6. O que você entende por práticas corporais? Você trabalha as práticas corporais nas suas aulas?
7. Você acha que a sua disciplina trabalha conhecimentos acerca do corpo nas aulas? Se sim, de que forma?
8. Você acredita que na escola há espaços para o trabalho sistematizado do corpo? Se sim, quais espaços são esses?
9. Como você entende que a escola olha para o corpo das crianças?
10. Você já ouviu falar da BNCC? O que acha dela?
11. Como coloca-a em prática no seu cotidiano?
12. Para você, qual é a maior potência da educação Física?
13. Quais as maiores dificuldades que enfrenta no seu cotidiano escolar?
14. Me conte uma história, narrativa, memória que você viveu e foi significativa, durante o seu percurso profissional.
15. Há outras coisas que você gostaria de me contar sobre as suas práticas profissionais?

APENDICE C – Íntegra das entrevistas transcritas

Através deste link e/ou QR code, disponibilizamos o PDF das 10 entrevistas transcritas:

<https://drive.google.com/drive/folders/1sMJukq1QQqNZN2x7hJK-NJzx9FWwIEhd?usp=sharing>

ANEXOS

ANEXO A – Lei 10.639/2003

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

ANEXO B – Lei 11.645/2008

Lei N.º. 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2.008

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”
(NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

ANEXO C – LEI 10.436/02

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza