

**UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESEFID – ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA  
PPGCMH – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO  
HUMANO**

**GILIANE DESSBESELL**

**EXERCÍCIOS FÍSICOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM FIO  
SOLTO NA TRAMA DISCURSIVA DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO**

Porto Alegre

2018

**Giliane Dessbesell**

**EXERCÍCIOS FÍSICOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM FIO  
SOLTO NA TRAMA DISCURSIVA DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga

Porto Alegre

2018

### CIP - Catalogação na Publicação

Dessbesell, Giliane  
EXERCÍCIOS FÍSICOS NA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR: UM FIO SOLTO NA TRAMA DISCURSIVA DA  
CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO / Giliane Dessbesell. -  
- 2018.  
154 f.  
Orientador: Alex Branco Fraga.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de  
Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto  
Alegre, BR-RS, 2018.

1. Educação Física. 2. Exercício Físico. 3. Currículo.  
4. Análise do Discurso. I. Branco Fraga, Alex,  
orient. II. Título.

**Giliane Dessbesell**

**EXERCÍCIOS FÍSICOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM FIO  
SOLTO NA TRAMA DISCURSIVA DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO**

Conceito: A

Aprovada em 30 de agosto de 2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Santiago Pich – UFSC/SC

---

Prof. Dra. Cibele Biehl Bossle – IFRS/RS

---

Prof. Dra. Denise Grosso da Fonseca – UFRGS/RS

---

Prof. Dr. Alex Branco Fraga – UFRGS/RS (Orientador)

*Ao seu Menoli (in memoriam)*

*e à dona Tereza...*

## **AGRADECIMENTOS**

*Mais um ciclo que se finaliza e mais uma vez é tempo de agradecer!*

*A Deus, em suas diferentes faces e manifestações!*

*Ao meu amor, que ainda não me conhece sem ter de me dividir com esta tese!*

*À minha família, que me deu suporte e amor contínuos neste processo!*

*Aos meus amigos, que entenderam minhas ausências, azedumes, choros e devaneios!*

*Aos pets, Lolotte e Totolfo, minha terapia em todos os momentos!*

*À EMEF Campos do Cristal, que me acolheu e onde tenho aprendido muito!*

*Ao POLIFES, cuja qualidade dos seus participantes agregou em muito neste trabalho!*

*E, especialmente, àquele que orientou esta tese, Prof. Dr. Alex Branco Fraga, extraordinária competência em orientar, ensinar, acolher, escutar, aconselhar: grata pelo efeito bisnaga!*

*A todos, gratidão!*

*A tarefa não é tanto ver aquilo que  
ninguém viu, mas pensar o que ninguém  
ainda pensou sobre aquilo que todo  
mundo vê.*

*(Arthur Schopenhauer)*

DESSBESELL, G. **Exercícios físicos na Base Nacional Comum Curricular: um fio solto na trama discursiva da cultura corporal de movimento**. 2018. 154p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola da Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

## RESUMO

Este trabalho parte do pressuposto de que as práticas corporais relacionadas ao universo *fitness* são, cada vez mais, populares nas diferentes camadas sociais. Nos documentos curriculares brasileiros, especialmente, a partir dos anos 2000, esse conjunto de práticas é, de um modo ou outro, incorporado como subtema das Ginásticas, sob as mais diversas nomenclaturas: ginástica de condicionamento físico, ginástica para a manutenção da saúde, exercícios físicos; ou então relacionado ao tema *conhecimentos sobre o corpo*. Na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em setembro de 2015, *exercícios físicos* foi o termo utilizado para abrigar a temática pertinente às práticas *fitness*. Nas duas versões posteriores, após o processo de consulta pública lançada pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) naquele mesmo ano, essas práticas foram reagrupadas no subtema *ginástica de condicionamento físico*. Tal acontecimento conduziu à estruturação do problema de pesquisa na seguinte direção: de que modo as críticas ao tema *exercício físico* na constituição da BNCC tornaram visíveis disputas de longa data sobre a pertinência da tematização das práticas *fitness* como uma manifestação da cultura corporal de movimento? Tendo como fundamento teórico-metodológico a análise de discurso foucaultiana (AD), tomo como materialidade empírica os seguintes documentos: as três versões da BNCC, as contribuições oriundas da consulta pública, os relatórios dos seminários estaduais sobre a BNCC, os textos dos leitores críticos contratados pelo MEC e as propostas curriculares estaduais. A partir desses documentos, analiso as tensões geradas em torno da posição ocupada pelos *exercícios físicos* no conjunto de proposições provenientes das subáreas sociocultural e pedagógica, especialmente, aquelas em contraste com as formulações da subárea biodinâmica. Na história recente da Educação Física (EF), a partir da publicação do decreto 69.450/71, o desenvolvimento da aptidão física era tido como finalidade das atividades a serem desenvolvidas por um professor dessa disciplina na escola. Por meio da aplicação dos exercícios físicos de matriz biodinâmica, à época fortemente inspirados nos pressupostos *cooperianos*, acreditava-se na potencialização das capacidades físicas dos estudantes durante as aulas, com vistas à formação de sujeitos aptos e saudáveis ao longo da vida escolar. Já em meados de 1990, com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), mais precisamente em 1997, a Educação Física (EF) ganhou, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9394/96, estatuto de componente curricular e seu objeto de estudo passou a ser a cultura corporal de movimento. Nessa perspectiva, a abordagem dos conteúdos é centrada nas diferentes formas de codificação e significação social do movimento humano. Ela encontra respaldo nas formulações oriundas das subáreas sociocultural e pedagógica, que, por sua vez, se fortaleceram a partir de um intenso combate, e de longa data, à retórica físico-sanitária até então preponderante. Na medida em que exercício físico é um dos mais potentes enunciados da formação discursiva biodinâmica, não é difícil entender as críticas dos culturalistas à inserção de um conjunto de práticas *fitness* sob a nomenclatura *exercícios físicos* em um documento curricular normativo. Provavelmente, essas



críticas colocaram o tema dos exercícios físicos, depois uma breve aparição como unidade autônoma na primeira versão na BNCC, em uma posição subsumida na unidade temática *ginásticas* nas versões subsequentes. Nas duas últimas versões, mas com mais ênfase na terceira, *ginásticas* aparece desdobrada em três subtemas: ginástica geral, ginásticas de conscientização corporal e ginásticas de condicionamento físico, que foram assim alocados e denominados por serem “práticas com formas de organização e significados muito diferentes” (BRASIL, 2017). Em meio ao processo de sistematização dos resultados deste estudo, passei a entender que a autonomia concedida a este conjunto de práticas corporais só se tornou possível com a incorporação do princípio da lógica interna ao universo da cultura corporal de movimento. Trata-se de um dos pilares da Praxiologia Motriz ou Teoria da Ação Motriz, que busca dar sentido de coesão a uma dada estrutura em função da consideração das regras de funcionamento, dos tipos de interação requeridos e os papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos com um grupo particular de prática. Para compreender o contexto de aparecimento dessa problemática, estruturei a movimentação analítica em duas dimensões: 1) disputas sobre as finalidades e a função social da Educação Física na escola; e 2) questionamentos sobre a legitimidade da incorporação da lógica interna à trama discursiva da cultura corporal de movimento. Por fim, as críticas à posição ocupada pelos exercícios físicos na BNCC me permitiram visualizar as condições de possibilidade que levaram à reorganização de saberes no conjunto de formulações de vertente culturalista, tornando possível o agrupamento de um conjunto de objetivos sobre a significação social e os sistemas de codificação das práticas *fitness* em um nicho curricular autônomo.

**Palavras-chave:** Educação Física; Exercício Físico; Currículo; Análise do Discurso.

## ABSTRACT

This work is based on the assumption that body practices related to the fitness universe are increasingly popular in different social strata. In Brazilian curricular documents, especially since the 2000s, this set of practices is, in one way or another, incorporated as a sub-theme of Gymnastics, under the most diverse nomenclatures: gymnastics of physical conditioning, gymnastics for health maintenance, physical exercises; or otherwise related to the subject *knowledge of the body*. In the first version of the National Curricular Common Base (BNCC), launched in September 2015, physical exercises was the term used to house the theme pertinent to fitness practices. In the two later versions, after the public consultation process launched by the Brazilian Ministry of Education (MEC) in the same year, these practices were regrouped in the sub-theme *gymnastics of physical conditioning*. Such an event has led to the structuring of the research problem in the following direction: how have criticisms of the theme *physical exercise* in BNCC's constitution made visible long-standing disputes about the pertinence of the thematization of fitness practices as a body culture of movement manifestation? Based on Foucauldian discourse analysis (AD), I take the following documents as empirical materiality the following documents: the three versions of BNCC, the contributions from the public consultation, the reports of the state seminars on BNCC, the texts of the critical readers hired by MEC and the state curricular proposals. From these documents, I analyze the tensions generated around the position occupied by the physical exercises in the set of propositions from the sociocultural and pedagogical subareas, especially those in contrast with the formulations of the biodynamic subarea. In the recent history of Physical Education (PE), since the publication of Decree 69.450/71, the development of physical fitness was considered as the purpose of the activities to be developed by a teacher of this class in school. Through the application of physical exercises with a biodynamic matrix, which at the time were strongly inspired by the cooperian assumptions, it was believed that the physical capacities of the students during the classes were increased, aiming at the formation of capable and healthy individuals throughout the school life. In the middle of 1990, with the launching of the National Curricular Parameters (PCN), more precisely in 1997, Physical Education (PE) gained, through the Law of Guidelines and Bases of Brazilian Education (LDB) 9394/96, status of curricular component and its object of study became the body culture of movement. From this perspective, the content approach is centered on the different forms of codification and social significance of the human movement. It is supported by formulations from the socio-cultural and pedagogical sub-areas, which in turn have been strengthened by intense and long-standing combat with the prevailing physical-sanitary rhetoric. To the extent that physical exercise is one of the most powerful statements of biodynamic discursive formation, it is not difficult to understand the criticisms of culturalist to the insertion of a set of fitness practices under the naming *physical exercises* in a normative curriculum document. Probably these criticisms put the subject *physical exercises*, then a brief appearance as an autonomous unit in the first version of BNCC, in a subsumed position in the thematic unit *gymnastics* in the subsequent versions. In the last two versions, but with more emphasis on the third, *gymnastics* appears unfolded in three sub-themes: general gymnastics, body-building awareness gymnastics and gymnastics of physical conditioning, which were thus allocated and denominated as being "practices with very different forms of organization and meanings" (BRAZIL, 2017). In the process of systematizing the results of this study, I came to understand

that the autonomy granted to this set of corporal practices was only made possible by the incorporation of the principle of internal logic into the universe of body culture of movement. It is one of the pillars of the Motory Praxiology or Motory Action Theory, which seeks to give a sense of cohesion to a given structure based on the consideration of the rules of operation, the types of interaction required and the roles played by the individuals involved with a group practice. To understand the context of the emergence of this problem, I structured the analytical movement in two dimensions: 1) disputes over the purposes and social function of physical education in school; and 2) questions about the legitimacy of incorporating internal logic into the discursive web of body movement culture. Finally, criticisms of the position occupied by the physical exercises at BNCC allowed me to visualize the conditions of possibility that led to the reorganization of knowledge in the set of culturalist formulations, making possible the grouping of a set of objectives on social significance and coding systems of fitness practices into an autonomous curricular niche.

**Keywords:** Physical education; Physical exercise; Curriculum; Discourse Analysis.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Sistematização de exercícios físicos no RCEF-RS.....	25
Figura 2 – Percentual do tipo de AFEs mais praticadas no Brasil.....	33
Figura 3 - Exemplo do uso das <i>hashtags</i> .....	35
Figura 4 – Práticas diversas <i>outdoor</i> .....	36
Figura 5 – Academias da terceira idade (ATI).....	37
Figura 6 – Programa Academia da Saúde.....	37
Figura 7 – “As Garotas” para vovós.....	40
Figura 8 – Adaptações para Deficientes Físicos.....	41
Figura 9 – Boxes de CrossFit® afiliados mapeados por regiões do mundo.....	42
Figura 10 - Publicações de Eugen Sandow.....	46
Figura 11 - Primeiros aparelhos de treinamento resistido.....	46
Figura 12 – Avaliação da aptidão física pelo consumo de oxigênio.....	47
Figura 13 – Linha do tempo da BNCC.....	89
Figura 14 – Manifestações da cultura corporal de movimento na BNCC.....	92
Figura 15 – Organização da BNCC em unidades temáticas.....	95
Figura 16 – A tração curricular.....	97

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos achados na revisão .....	51
Quadro 2 – Documentos analisados .....	84
Quadro 3 – Objetivos de aprendizagem do tema Exercícios Físicos na 1ª versão da BNCC .....	933
Quadro 4 – Objetivos de aprendizagem do tema Exercícios Físicos na 2ª versão da BNCC .....	94
Quadro 5 – Habilidades do objeto de conhecimento Exercícios Físicos na versão homologada da BNCC .....	96
Quadro 6 – Traços da aptidão física nos materiais curriculares.....	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AD** – Análise do Discurso

**BDTD** – Biblioteca digital de teses e dissertações

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal do Ensino Superior

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais

**EF** – Educação Física

**ESEFID** – Escola de educação física, fisioterapia e dança

**IBICT** – Instituto Brasileiro de informação em ciência e tecnologia

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

**LESEF** – Laboratório de Estudos em Educação Física

**LUME** – Repositório UFRGS

**MEC** – Ministério da Educação

**NUTESES** – Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física e Educação Especial

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**POLIFES** – Grupo de pesquisa Políticas de formação em educação física e saúde

**PPGCMH** – Programa de Pós-graduação em ciências do movimento humano

**RCEF-RS** – Referencial Curricular da Educação Física do Rio Grande do Sul

**REMPOA** – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

**SUS** – Sistema único de saúde

**UEM** – Universidade de Maringá

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	<b>8</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>10</b>
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b> .....	<b>12</b>
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	<b>13</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	<b>14</b>
<b>DELINEAMENTOS INICIAIS</b> .....	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 - TECENDO O PROBLEMA DE PESQUISA</b> .....	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 2 – OS LUGARES DE TECITURA DAS PRÁTICAS <i>FITNESS</i></b> .....	<b>33</b>
2.1 DO LUGAR DE ESPECTADORA AO LUGAR DE PRATICANTE .....	38
2.2 VISIBILIDADES HISTÓRICAS DO <i>FITNESS</i> .....	43
2.3 VISIBILIDADES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA/PEDAGÓGICA DA EF .....	49
<b>CAPÍTULO 3 – ESCOLARIZAÇÃO DA EF: UM ENREDO DE LONGA DATA</b> .....	<b>56</b>
3.1 DO CORPO NU AO “EXERCITAR-SE PARA” .....	56
3.2 DA CULTURALIZAÇÃO À PRODUÇÃO CURRICULAR .....	66
<b>CAPÍTULO 4 – TRAMA METODOLÓGICA</b> .....	<b>75</b>
4.1 REVISÃO DE LITERATURA .....	76
4.2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS BÁSICOS .....	79
4.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	82
4.3.1 Análise documental .....	82
4.3.2 Compilação e descrição dos documentos .....	83
4.3.3 Manejo dos documentos .....	89
<b>CAPÍTULO 5 - O FIO SOLTO NA TRAMA DISCURSIVA DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO</b> .....	<b>91</b>
5.1 DESALINHOS E ALINHAVOS: DO EXERCÍCIO FÍSICO À GINÁSTICA DE CONDICIONAMENTO FÍSICO .....	91

5.2 TRAJÃO CURRICULAR: DA APTIDÃO FÍSICA AO ESTILO DE VIDA ATIVO .....	97
<b>5.2.1 Uma iminente ameaça ao currículo culturalista da EF .....</b>	<b>97</b>
<b>5.2.2 Aptidão física, atividade física, exercícios físicos e os sentidos de saúde.....</b>	<b>100</b>
<b>5.2.3 O processo de culturalização das práticas <i>fitness</i>.....</b>	<b>106</b>
5.3 PRÁTICAS <i>FITNESS</i> : UM MURMÚRIO NA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO.....	111
<b>5.3.1 Jogos, esportes, lutas, ginástica, dança: força da relevância social .....</b>	<b>111</b>
<b>5.3.2 A pertinência das Práticas <i>Fitness</i> como tema autônomo nos currículos culturalistas.....</b>	<b>116</b>
<b>CAPÍTULO 6 - ARREMATAS .....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>142</b>
APÊNDICE 1 – OPERADORES BOLEANOS.....	142
APÊNDICE 2 – REVISÃO DE LITERATURA – BASES DE DADOS.....	142
APÊNDICE 3 – REVISÃO DE LITERATURA – REVISTAS.....	142
APÊNDICE 4 – REVISÃO DE LITERATURA – SELEÇÃO.....	143
APÊNDICE 5 – MAPEAMENTO .....	143
APÊNDICE 6 – COMPILAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA BNCC (1ª, 2ª E 3ª VERSÕES).....	144
APÊNDICE 7 – COMPILAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES PÚBLICAS À 1ª VERSÃO DA BNCC.....	145
APÊNDICE 8 – COMPILAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS PARECERES CRÍTICOS À 1ª VERSÃO DA BNCC .....	145
APÊNDICE 9 – COMPILAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS CURRICULARES ESTADAIIS DISPONÍVEIS NO PORTAL DA BNCC.....	146
APÊNDICE 10 – CONTRIBUIÇÕES À BNCC (COMPILAÇÃO DOS PRINTS) ...	151



## DELINEAMENTOS INICIAIS

Hoje, consigo perceber que meu interesse em estudar questões relativas à EF escolar foi se constituindo em diferentes momentos de minha trajetória acadêmica e profissional. Desde que optei me tornar professora, alguns episódios foram, aos poucos, e não de modo sistemático, direcionando a escolha do tema que compôs esta tese, especialmente, aqueles que vivi durante o curso de licenciatura em EF na UNIJUI; na produção da dissertação de mestrado; com a conseqüente entrada no doutorado, no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano na UFRGS; e com a posse como professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA).

Retomando o período da graduação, lembro-me de quando comecei meus questionamentos sobre o currículo. Foi nos primeiros contatos com a escola, com o planejamento de aulas, quando me questionei “o que devo ensinar nas aulas de EF?”. Na metade da graduação em EF, já atuando na docência em uma escola particular no interior do RS, deparei-me com a necessidade de “ensinar sobre” e não apenas ocupar os estudantes com atividades práticas durante as aulas de EF. Em meio a um fazer bastante “artesanal”, passei a buscar em livros e na *internet* materiais que pudessem fornecer elementos sobre o que ensinar nas aulas que estava ministrando. Foram essas buscas que me fizeram perceber que a EF vinha (e ainda vem) passando por um processo de renovação sobre o seu entendimento como componente curricular e que essa era uma questão que a própria academia ainda buscava responder. Foi assim que meu empreendimento na graduação se voltou ao estudo das questões sobre currículo e EF, desdobrando-se em meu trabalho de conclusão de curso, no qual tive como objetivo central compreender os sentidos atribuídos pelos professores

de EF da região da 36ª coordenadoria de educação às Lições do Rio Grande<sup>1</sup> (DESSBESELL, 2012).

Já em minha dissertação de mestrado, defendida em 2014, meu foco continuou centrado nos estudos sobre currículo, especificamente no da EF, e teve como objetivo analisar a prática curricular dos professores de EF após este mesmo Referencial Curricular da Educação Física, proposto nas Lições do Rio Grande. Concomitantemente a esse processo, desenvolvi outras atividades acadêmicas, boa parte delas junto ao Grupo de Pesquisa Políticas de Formação em Educação Física e Saúde – POLIFES –, coordenado pelo professor Dr. Alex Branco Fraga, no qual várias foram as temáticas que perpassaram minha formação. Ao me engajar nesse grupo, minhas principais atividades se direcionaram àquelas desenvolvidas a partir do projeto, apoiado pela CAPES, “Políticas de Formação em Educação Física e Saúde Coletiva: Práticas Corporais/Atividade física no SUS”<sup>2</sup>. Nesse projeto, duas eram as linhas principais de investigação: currículo e processo de ensino-aprendizagem na graduação e pós-graduação em saúde, e formação e desenvolvimento docente na saúde.

Além do envolvimento com o Projeto CAPES, a partir de uma parceria do Polifés com a então Rede Governo Colaborativo em Saúde<sup>3</sup>, coordenada pelo professor Dr. Alcindo Antônio Ferla, passei a compor um dos grupos de pesquisas dessa rede, a Rede Internacional de Políticas e Práticas de Educação e Saúde Coletiva (Rede Interstício). Esse grupo discutia e problematizava as políticas públicas de promoção da saúde e as práticas corporais/atividade física no SUS, a partir de uma

---

<sup>1</sup> O Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, intitulado “Lições do Rio Grande” foi lançado em 2010, no então governo Yeda Crusius, e contemplava uma referência de currículo para as áreas de ensino da Educação Básica.

<sup>2</sup> Esse projeto foi financiado pela Capes, em parceria com a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde do Ministério da Saúde, através do Edital nº 24/2010 (Pró-Ensino na Saúde), e envolveu três grupos de pesquisa: Políticas de Formação em Educação Física - POLIFES - da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Educação Física & Saúde Coletiva & Filosofia da Universidade de São Paulo e o Laboratório de Estudos em Educação Física - LESEF - da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>3</sup> A Rede Governo Colaborativo em Saúde surgiu de uma parceria interinstitucional entre o Ministério da Saúde e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio do Protocolo de Cooperação firmado em maio de 2011. O escopo do protocolo de intenções visava à promoção de intercâmbio e ações em rede entre instituições de ensino e pesquisa, entre órgãos de gestão da saúde e entre movimentos de educação e cultura da saúde, do Brasil e de outros países, desenvolvimento de atividades de divulgação científica e tecnológica, por meio de publicações em diferentes mídias e veículos de temas de interesse da cooperação. Esta parceria foi encerrada no início de 2017.

perspectiva crítica. Desse modo, minha contribuição se dava com o que vinha estudando sobre as problematizações a respeito da cultura corporal de movimento<sup>4</sup>.

A partir dos desdobramentos da pesquisa desse grupo, especialmente, desde o segundo semestre de 2013, passamos a trabalhar em um projeto de avaliação do Programa Academia da Saúde<sup>5</sup> do Governo Federal, além de propor eventos e redes de trabalho com instituições brasileiras e internacionais, que dialogavam com o campo sociocultural a respeito dos estudos sobre atividade física, saúde e bem-estar.

Por conta disso, em fevereiro de 2014, tive a oportunidade de participar do congresso “Instrumento e métodos de trabalho entre *Emiglia Romagna* e Brasil para a saúde e o bem-estar das comunidades locais”, na cidade de *Bologna/Itália*, onde apresentei o trabalho intitulado “As práticas corporais<sup>6</sup> no contexto de renovação da educação física escolar brasileira”. Essa fala surgiu em virtude do interesse de alguns estudantes e pesquisadores italianos de “*scienza motorie*”<sup>7</sup> sobre o referencial teórico que embasou este movimento renovador, centrado na sistematização da cultura corporal de movimento como objeto de estudo desta disciplina na Educação Básica, uma vez que este referencial, também, de algum modo, influenciou a construção de programas como o “Academia da Saúde”.

É justamente dentro deste contexto que, concomitante à conclusão da dissertação de mestrado em 2014, passei a elaborar meu pré-projeto de tese. Inicialmente, o projeto se centrava no estudo dos currículos de formação superior em EF e com as outras demandas da profissão, especialmente, no que se referia à saúde coletiva. Porém, em meados de 2015, enquanto ainda complementava os créditos de disciplinas para o processo de doutorado, recebi a notícia de minha nomeação ao cargo público de professora Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Já há certo tempo sem “colocar a mão na massa”, devido aos três anos anteriores

---

<sup>4</sup> Utilizo aqui a expressão “cultura corporal de movimento”, mas levo em conta as variações como Cultura Corporal, Cultura do Movimento, entre outras. Compreendo que, no que se refere ao campo de conhecimento da EF, o entendimento sobre esse termo demanda uma discussão que será contemplada na seção “Da culturalização à produção curricular”.

<sup>5</sup> Programa lançado em 2011, como uma estratégia de promoção da saúde e produção do cuidado, através de polos dotados de infraestrutura, equipamentos e profissionais de diferentes áreas com atenção no território, de modo a complementar o cuidado integral em articulação com outros programas e ações de saúde como a Estratégia da Saúde da Família, Núcleos de Apoio à Saúde da Família e a Vigilância em Saúde ([http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape\\_academia\\_saude.php](http://dab.saude.gov.br/portaldab/ape_academia_saude.php)).

<sup>6</sup> “No campo da Educação Física, o termo *práticas corporais* vem sendo eleito pelos pesquisadores que estabelecem relação com as ciências humanas e sociais, pois os que dialogam com as ciências biológicas e exatas operam com o conceito de atividade física” (SILVA *et. al.*, 2009, p. 17).

<sup>7</sup> O curso equivalente a Educação Física no sistema italiano tem essa nomenclatura, o que, em uma tradução livre, seria “Ciência motora”.

dedicados aos estudos de pós-graduação e, por isso, transitando por outras áreas de intervenção do campo da EF, fui surpreendida pela convocação. Contudo, a expectativa e o desafio de encarar o “chão da escola” novamente foram motivações suficientes para tomar posse.

Quando assumi a docência novamente, deparei-me com um cenário bastante adverso ao que já havia trabalhado. A escola que lecionei entre 2015 e 2016 se localizava em um bairro de periferia da capital gaúcha. Como estava em plena construção do projeto de pesquisa nesse período, passei a constituir um diário dos acontecimentos das aulas, anotando falas e acontecimentos do dia-a-dia do contexto escolar que iam me chamando a atenção.

Nesse mesmo período, outro acontecimento passou a ser relevante na constituição desta pesquisa. Em meados de 2015, comecei a me envolver com uma prática corporal denominada CrossFit®<sup>8</sup>. Esse envolvimento mobilizou algumas questões relativas à tematização da cultura corporal de movimento na EF que não haviam ficado claras para mim até então. Ao analisar retrospectivamente minha trajetória, posso dizer que, antes de me deparar com o CrossFit®, minha relação com a EF era muito mais intelectual, pois praticava corrida e frequentava academia de musculação apenas por uma obrigação centrada em indicadores orgânico-sanitários, sem maiores vínculos afetivo-sociais. Apesar da aparente contradição, o meu envolvimento de “carne e osso”<sup>9</sup> com esse tipo de atividade acabou potencializando meu olhar sobre o objeto de estudo que apresento nesta tese. Dito de outro modo, o mergulho na ambiência dessa prática corporal me proporcionou uma “revitalização intelectual”, que permitiu mobilizar questionamentos acerca da história do ensino-aprendizagem de algumas práticas corporais na escola.

Nesse processo, meu forte vínculo com os estudos sobre currículo me levou a observar de perto a constituição da BNCC. Desde a primeira versão, debruicei-me sobre o que o grupo que estava compondo o componente curricular da EF estava traçando como conteúdos e os seus modos de organização. Por isso, tanto os eventos

---

<sup>8</sup> Modalidade desenvolvida por Greg Glassman e que ganhou visibilidade no Brasil na segunda década dos anos 2000. A modalidade tem por objetivo melhorar a condição física e a saúde a partir de movimentos funcionais, de alta intensidade, constantemente variados, que vão da ginástica, ao levantamento de peso, corrida, remo, entre outros (Fonte: <https://www.crossfit.com/what-is-crossfit>). No segundo capítulo, apresento a modalidade de modo mais detalhado.

<sup>9</sup> Segundo o Referencial Curricular da EF do RS (RCEF-RS), conhecimentos de “carne e osso” são aqueles “que não podem ser assimilados sem passar pela vivência corporal, sem ‘senti-los na pele’” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 120).

acima destacados como as diferentes versões da BNCC me levaram a posicionar alguns elementos que passo a discutir na problematização a seguir.

## CAPÍTULO 1 - TECENDO O PROBLEMA DE PESQUISA

*Na aula, foram tematizadas as medidas antropométricas e índices saudáveis. Uma aluna (com evidente sobrepeso) se recusa a aferir medidas, pois diz que faz isso no posto de saúde [Relatório de aulas C30<sup>10</sup>, 2015].*

*[...] em uma conversa, após a aula sobre alongamento, um aluno me conta que “faz academia” no bairro, e que entrou nela para “ganhar músculos” e me pergunta o que precisa comer para “aumentar os músculos” [Relatório de aulas C30, 2015].*

*Após a demonstração de algumas sequências de abdominais, uma aluna relata que está frequentando a academia, pois a médica do posto de saúde indicou que precisa perder peso [Relatório de aulas C30, 2015].*

*No primeiro trimestre de 2016, em uma conversa fora do horário da aula, uma estudante de C20 me pergunta se eu frequento alguma academia. Respondo que sim. Em resposta, a estudante diz que a mãe a deixará “fazer” academia quando ela puder trabalhar e continua contando que “curte” aqueles “negócios” (suplementos) que o primo toma após o treino. Ao passo que outra estudante entra no assunto e diz que a mãe não a deixa fazer musculação, porque, segundo ela, faz mal para saúde e, por isso, a mãe a leva todos os finais de semana para correr no parque. O assunto e as perguntas seguem sobre como deixar o “bumbum durinho”... sobre “perder barriga”... [Relatório de aulas C20, 2016].*

Aliado à trajetória que descrevi na apresentação, o conjunto de anotações que foi se compondo fez com que essas quatro cenas me chamassem a atenção. As cenas acima são apenas alguns exemplos de acontecimentos durante minhas aulas de EF na Educação Básica e refletem como as questões sobre corpo, exercício, saúde e estética têm sido pensadas por esses adolescentes e pela própria comunidade em

---

<sup>10</sup> A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é organizada por ciclos de formação, sendo Ciclo A, B e C, cada um composto por três anos, de modo que A10 é o primeiro ano e C30 é o último ano do ensino fundamental.

seu cotidiano. Anotei-as em meu “diário de bordo”, porque me parecera uma forma interessante de viver e significar os corpos em movimento, e, também, porque esses acontecimentos ilustram que as práticas *fitness* não se restringem apenas ao universo dos mais privilegiados, elas fazem parte da cultura popular. Passei a perceber que a efervescência da temática das práticas *fitness*<sup>11</sup> no pátio da escola era proporcional a sua incorporação no cotidiano daqueles estudantes, fora da escola.

Ao me deparar com os relatos acima, imediatamente, fiz relação com uma pesquisa realizada por um dos integrantes do POLIFES, que mostra bem essa incorporação da musculação, por exemplo, nas periferias. Em sua dissertação de mestrado, intitulada “Os ‘Alquimistas’ da vila: masculinidades e práticas corporais de hipertrofia numa academia de Porto Alegre”, Cesaro (2012) problematiza e acompanha, por meio de um estudo etnográfico, as formas pelas quais os frequentadores de uma academia em uma determinada vila incluem em sua rotina práticas de cuidados com o corpo, considerando alguns riscos em detrimento de outros, a partir dos imaginários sobre gênero. Assim, compreendo que as mais diversas práticas *fitness*, que surgem a cada dia, estão ao alcance da população e se incorporam aos diferentes contextos sociais.

As falas que surgiram durante minhas aulas numa escola da periferia de Porto Alegre me chamaram a atenção por dois motivos. O primeiro, o fato de estudar temas relacionados à EF no SUS, junto aos projetos e grupos de pesquisa aos quais estava vinculada. O segundo, o meu envolvimento com uma prática *fitness*. Assim, observei nas falas dos meus alunos que, tanto os desejos em relação à estética quanto aos cuidados com a saúde, ou para o lazer, essas práticas corporais fazem parte, em alguma medida, da vida social dos estudantes. Contudo, fazem parte não pelo fato de terem sido tematizadas nas aulas de EF que frequentaram<sup>12</sup>.

As impressões sobre os diálogos com os alunos me levaram a questionar, desde a minha posição como docente até minha condição de adepta de uma prática *fitness*, o seguinte: como o currículo escolar pode problematizar a prescrição de

---

<sup>11</sup> Optei pelo uso da expressão “Práticas *fitness*” para definir o conjunto de práticas corporais que se caracterizam pela execução corporal com frequência e intensidade planejadas e orientadas para um indivíduo/grupos, como: musculação, treinamento funcional, corridas, etc; realizadas comumente em ambientes como estúdios, academias, parques, cujos objetivos podem se centrar na estética, reabilitação e/ou manutenção da saúde, entre outros. Contudo, no campo acadêmico da EF, são práticas que possuem diferentes nomenclaturas, o que será abordado mais a diante.

<sup>12</sup> Destaco, aqui, que, ao iniciar as aulas com as turmas, faço um diagnóstico sobre o que “sabem/falam” sobre EF. Os relatos, em sua maioria, apontam para as atividades esportivas e, nas temáticas que não abordam os esportes (mais especificamente o futebol), havia questionamentos se isso era EF.

exercícios físicos aos adolescentes em consultas médicas em uma Unidade Básica de Saúde? Como um adolescente pode compreender diferentes práticas corporais a partir do desejo de “criar músculos” na academia do bairro, como um meio de aceitação num determinado grupo social? Levando em conta esse protagonismo de práticas corporais como musculação (e outras desse universo no final do Ensino Fundamental e no Ensino Médio), como são entendidas essas práticas corporais em um processo de aprendizagem, com estatuto de conteúdo da EF, tendo em vista que essa é uma questão que pende para um lado mais biológico/fisiológico possa ser repensada numa perspectiva mais sociocultural?

A partir desses questionamentos e das minhas anotações das aulas, rascunhei alguns delineamentos que poderiam dar pistas de como essas práticas corporais se configuram em diferentes espaços. Nos primeiros esboços, a ideia era mapear, junto à comunidade local, os espaços possíveis para práticas corporais e os sentidos a elas atribuídos por aqueles jovens naqueles locais. Porém, percebi que tal alternativa poderia me levar a uma análise muito localizada, ao passo que o tema demandava uma análise mais ampla no que se refere ao contexto acadêmico da EF.

Tal entendimento me permitiu reposicionar a questão sobre como a EF, enquanto componente curricular, lida com questões como as que surgiram nos diálogos com os meus alunos. Hoje, é praticamente impossível mensurar a quantidade de práticas corporais que se sistematizaram e que, de alguma forma, se incorporam ao cotidiano das pessoas para diferentes fins. Desse modo, poderia questionar se seria função da EF desdobrar as minúcias de cada uma dessas práticas ao longo dos anos escolares, preparar bem os alunos em cada uma delas. Obviamente, a resposta seria negativa, tendo em vista que seria impossível dar conta, em 12 anos de educação institucional, com uma média de mais ou menos 960 horas de aulas de educação física, de toda gama de práticas corporais.

A partir desse entendimento de prática curricular, que desenvolvi em outros trabalhos, tomei como pressuposto a função social da escola<sup>13</sup> e da EF para delinear

---

<sup>13</sup> Quando falo de função social da escola, é preciso retomar a “virada cultural” ocorrida na EF brasileira em meados dos anos 1980, através de um grupo de pesquisadores da Educação Física brasileira. Essa virada centrou-se, principalmente, em questionar o caráter essencialmente prático da área na instituição escolar (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). O contexto brasileiro de um modo geral, neste período, passava pela denominada abertura democrática, a saber, uma transição do regime militar para o democrático, onde movimentos sociais, a promulgação da Lei da Anistia e o reordenamento da política representativa dão fim ao então sistema bipartidário e se desdobra numa série de acontecimentos que transformam diversos setores da sociedade, inclusive os rumos da educação, a partir, principalmente, da influência de Paulo Freire (esse assunto é tratado em tópico específico).



os contornos iniciais da problematização da tese. Assim, procurei documentos relevantes no âmbito da prática curricular, como os PCN e, no caso do RS, o Referencial curricular da EF do RS (RCEF-RS). Nos PCN, o eixo que se aproximou das práticas *fitness* foi o eixo ginástica, do mesmo modo no RCEF-RS, no qual os autores optaram por desenvolver “temas estruturadores”, nos quais a ginástica se subdividiu em

três subtemas (acrobacias, exercícios físicos e práticas corporais introspectivas), porque há um grau de especificidade entre eles que demanda abordagens diferenciadas, difíceis de serem tratadas didaticamente como um único objeto de conhecimento (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 119).

Através desse referencial, embora não haja uma definição para exercícios físicos, foi possível alocar as práticas *fitness*, a partir do mapa de competências e conteúdos relativos a esse tema estruturador, uma vez em que há uma sistematização específica para um nicho de práticas corporais (FIGURA 1).

**Figura 1 - Sistematização de exercícios físicos no RCEF-RS**

Saberes corporais					
Exercícios físicos para saber praticar			Exercícios físicos para conhecer		
Competência	Conteúdo	E.	Competência	Conteúdo	
7º e 8º	Realizar de forma adequada diferentes tipos de exercícios físicos para o desenvolvimento das capacidades físicas básicas.	Exercícios de alongamento, força, resistência muscular localizada e resistência aeróbia.	C9	Conhecer, em linhas gerais, os programas de exercícios físicos mais populares da região [Exemplos: musculação, ginástica aeróbia, ginástica localizada, step].	Aquecimento específico, exercícios básicos, alongamentos específicos utilizados no(s) programa(s) de exercícios físicos escolhidos para estudar o tema.

Esse modo de organização da EF, a partir de temas estruturadores, vincula-se a uma sistematização dos saberes, a partir de certo grau de especificidade e autonomia entre eles. González e Fraga (2009), autores do componente curricular EF no referencial mencionando, delimitaram “exercícios físicos” como subtema da Ginástica. No entanto, enfatizam que esse subtema se compõe de elementos relacionados a um conjunto de práticas que demandam um tratamento didático específico (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009). Esses mesmos autores, em 2012, sistematizaram tal referencial curricular no livro “Afazeres da Educação Física na escola: planejar ensinar partilhar”, no qual conceituaram o subtema “exercício físico” como

práticas corporais para melhorar o rendimento ou manter a condição física, por exemplo: reforço ou alongamento da musculatura, o fortalecimento do sistema cardiovascular; o aperfeiçoamento das habilidades atléticas, a perda de peso e/ou a manutenção de funções orgânicas específicas. São organizados em sessões específicas e planejadas de movimento, repetidos, com frequência e intensidade definida e podem ter orientações de acordo com uma população específica (ginástica pré-natal) ou atrelada a funções ambientais determinadas (ginástica laboral) (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 43).

Após observar o modo com esse conjunto de práticas corporais é tratado no RCEF-RS, retornei às transcrições das entrevistas realizadas para minha pesquisa de mestrado, mesmo que elas não se relacionassem a este ou aquele conteúdo da EF<sup>14</sup>. Nos depoimentos dos professores para aquele trabalho, observei a pouca ou nenhuma menção ao exercício físico, levando-me, à época, a construir as seguintes categorias: a) inexistência de qualquer menção a conteúdos relacionados ao exercício; b) utilização desta prática corporal como forma de iniciar as aulas, um aquecimento; c) desenvolvimento das capacidades físicas em prol de um melhor desempenho nas modalidades esportivas (treinamento). Naquele trabalho, analisei os traços e respingos do movimento renovador da EF na prática curricular dos professores de EF após o RCEF-RS, porém não me ative a compreender a força desses respingos nos documentos curriculares que se seguiram após esse movimento, que modificou o entendimento da EF e sua presença no currículo escolar como componente curricular (DESSBESELL, 2014).

Ambos os documentos, PCN e RCEF-RS, são provenientes dos esforços do movimento de renovação da EF<sup>15</sup> sob perspectivas críticas e de orientação democrática, observando a EF como componente curricular da educação básica. Apesar das diferenças de organização entre os dois documentos acima, é possível afirmar que ambos têm como objeto de conhecimento as manifestações da cultura corporal de movimento. Em função disso, passei a fazer uma rápida busca em alguns materiais curriculares de diferentes estados e regiões do Brasil, disponíveis *online*, nos sítios das secretarias estaduais de educação.

---

<sup>14</sup> Uma das questões da entrevista semiestruturada era “Como é feita a escolha e quais são os conteúdos a serem trabalhados no decorrer do ano letivo em cada turma?”.

<sup>15</sup> Esse movimento surgiu em meados da década de 1980 e produziu uma guinada no sentido da EF na escola. Tal movimento coloca a cultura corporal de (movimento) como objeto de conhecimento da EF. Nesse processo de renovação, é problematizada, principalmente, a hegemonia do esporte e da aptidão física que visava ao desenvolvimento do corpo biológico nas aulas de EF.

Nos documentos dos estados de Pernambuco (2010) e Maranhão (2009), dentro do tema “Ginástica”, ao longo do Ensino Fundamental, são abordados os riscos e benefícios, o modismo e a mídia em torno de diferentes práticas corporais, bem como os cuidados com o corpo e com a saúde. A ginástica, também, aparece em dois estados da Região Norte, Acre (2010) e Tocantins (2009). No material do Acre, a ginástica se divide em diferentes modalidades (para condicionamento físico, circuitos aeróbicos, circuitos com trabalho de força, ginástica artística, circense etc.), abordadas, por exemplo, no 7º do Ensino Fundamental no estado do Acre. No estado do Tocantins, aparecem os conhecimentos sobre o corpo como eixos norteadores, os quais enfatizam que as aulas de EF devem proporcionar conhecimentos sobre anatomia, fisiologia, biomecânica, bioquímica, a fim de capacitar os estudantes a uma análise crítica de programas de atividade física e estabelecer “critérios de julgamento para escolha e realização de atividades corporais saudáveis” (TOCANTINS, 2009)<sup>16</sup>.

Isso ocorre em algumas propostas curriculares dos estados do Centro-oeste. Nesses materiais, tanto nas orientações gerais como em alguns conteúdos, aparecem os modos de vida saudáveis e a identificação dos efeitos da atividade física sobre o organismo e a saúde (MATO GROSSO, 2010; DISTRITO FEDERAL, 2008; GOIÁS, 2009). Uma peculiaridade a ser destacada no material do estado de Goiás é que o próprio documento questiona o porquê de a ginástica, tão presente na vida das pessoas, nas academias, nos clubes, nas praças, no treino militar e esportivo, nos circos, ser tão pouco ensinada nas escolas (GOIÁS, 2009).

Na Região Sudeste, no estado de SP, o termo “exercício físico” aparece vinculado à atividade física (exercício físico/atividade física) e é tratado como conteúdo no Ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (SÃO PAULO, 2012). A proposta do estado de MG, também, aborda o exercício físico em alguns anos do ensino fundamental e médio, além de tematizar/relacionar atividade física como prevenção a obesidade (MINAS GERAIS, 2010). No ES, a ginástica para manutenção da saúde é contemplada nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio,

---

<sup>16</sup> Cabe destacar que, neste documento, o conceito de atividade física aparece tratado de forma indistinta ao de exercício físico. Por isso, tomo como referência para a definição desses termos nesta tese aqueles constantes no Glossário Temático Promoção da Saúde, no qual *atividade física* é definida como “movimento corporal que produz gastos de energia acima dos níveis de repouso. Nota: relaciona-se a caminhadas, corridas, práticas esportivas e de lazer” (BRASIL, 2012, p. 17). E *exercício físico* como “toda atividade física planejada, estruturada e repetitiva que tem por objetivo a melhoria e a manutenção de um ou mais componentes da aptidão física” (p. 22-23). No capítulo de análises valho-me destas definições para estruturar boa parte das argumentações que lá estão desenvolvidas.

tendo como um dos objetivos “reconhecer a importância da prática da ginástica para manutenção e a promoção da saúde” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 122).

Esses materiais curriculares foram desenvolvidos no final da primeira década dos anos 2000 e são, em alguma medida, herdeiros do movimento renovador da EF, seja através das produções teóricas, seja por ter como pano de fundo os PCN. Outro documento que passou a compor a problematização que vinha se delineando, e que foi influenciado por boa parte dos documentos estaduais, foi a BNCC. Com caráter normativo, é a mais recente sistematização curricular que abrange todo território nacional.

A BNCC é um projeto curricular no qual é possível vislumbrar a constituição da EF como componente curricular articulado à função social da escola no cenário nacional, e passa a chamar minha atenção, quando, em sua primeira versão, aborda, como unidade temática<sup>17</sup> autônoma: “exercícios físicos”. Na versão preliminar, disponibilizada em setembro de 2015, “exercícios físicos” agrupa um conjunto de práticas corporais com seus respectivos objetivos de aprendizagem.

A versão permaneceu disponível para consulta pública através do Portal da BNCC até março de 2016<sup>18</sup>. As contribuições trouxeram muitos elementos como, por exemplo, sugestões de utilização do exercício físico nas aulas de EF. Mas é preciso levar em conta que tais sugestões eram de toda ordem e provenientes dos mais diferentes entendimentos sobre a EF. Ao mesmo tempo em que vieram sugestões a partir de uma perspectiva mais crítica, vieram outras relacionadas ao desenvolvimento da aptidão física.

Após as análises das sugestões relacionadas ao exercício físico, disponibilizadas no portal da BNCC, na segunda versão preliminar apresentada em maio de 2016, o conjunto de práticas corporais apareceu absorvido como objeto de conhecimento da unidade temática “Ginásticas”, recebendo a nomenclatura de “Ginástica de condicionamento físico”. A definição apresentada na segunda versão, depois ratificada na versão homologada em 2017, é muito similar àquela encontrada

---

<sup>17</sup> Para designar um conjunto de conhecimentos, no caso da EF, as manifestações da Cultura Corporal, optei pela nomenclatura utilizada na última versão publicada da BNCC (BRASIL, 2017). A opção poderia ser feita por “tema estruturador”, como é no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, ou então “eixos temáticos”, como estão nos PCN, porém, tendo em vista que a BNCC é a referência principal desta pesquisa, optei por essa padronização.

<sup>18</sup> No decorrer da tese, trago uma linha do tempo explicativa de todo o processo de construção da BNCC.

no material da EF, na coleção “Líções do Rio Grande”, na qual, são práticas corporais que

se caracterizam pela exercitação corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da composição corporal. Geralmente, são organizadas em sessões planejadas de movimentos repetidos, com frequência e intensidade definidas. Podem ser orientadas de acordo com uma população específica, como a ginástica para gestantes, ou atreladas a situações ambientais determinadas, como a ginástica laboral (BRASIL, 2017, p. 215).

A fim de compreender tal modificação, busquei alguns pareceres dos leitores críticos sobre a elaboração da primeira versão dos objetivos da EF na BNCC e encontrei, entre outros elementos, uma forte crítica à utilização do termo *exercícios físicos* como uma das manifestações da cultura corporal, com objetivos próprios e independente das demais. No parecer do professor José Angelo Gariglio, consta a seguinte crítica:

Ainda sobre a estruturação dos conhecimentos em práticas corporais, constata-se uma contradição teórica entre o que se anuncia nos textos de apresentação e nos objetivos previstos para a área de linguagem e a estruturação de um bloco de conteúdos denominado de exercícios físicos. Sob o meu ponto de vista, a estruturação dessa prática corporal não se adequa [sic] epistemologicamente com o conceito de linguagem entendida como ação e interação no mundo e como processo de construção de sentidos ou ainda à ideia do corpo que é ao mesmo tempo produzido pela linguagem e produtor de linguagem. Ao contrário dessa perspectiva, a proposta de um bloco de conteúdos denominado de exercícios físicos remete-se a uma perspectiva de corpo como máquina/organismo. Assim, sugiro que esse bloco de conteúdos seja suprimido e alguns de seus objetivos incorporados ao bloco de conteúdos de ginástica (GARIGLIO, 2016, p. 6)<sup>19</sup>.

Outro parecer é o do professor Valter Bracht, o qual, também, aponta para uma contradição epistemológica sobre a presença do exercício físico enquanto uma unidade temática independente de práticas corporais:

Ainda quanto à classificação utilizada, estranho a opção feita pelo que o documento denomina de Exercícios Físicos. Entendo que se a opção é pelos conceitos de cultura corporal de movimento e práticas corporais, a utilização da expressão “exercícios físicos” pode introduzir uma incongruência e mesmo gerar confusões. [...] Em suma, entendo

---

<sup>19</sup> Disponível no portal da BNCC.

não ser necessário lançar mão ou identificar um conjunto de práticas corporais com o termo Exercícios Físicos (BRACHT, 2016, p. 5)<sup>20</sup>.

Os outros cinco leitores, em alguma medida, pontuam a utilização do termo “exercícios físicos”. No entanto, esses dois leitores trouxeram um embasamento em torno do lugar autônomo que esse termo teve na BNCC em sua primeira versão.

Nesse movimento de produção curricular, ficou clara a disputa quanto às finalidades da EF na escola. Mesmo já tendo *status* de componente curricular, os conhecimentos que constituem a EF disputam espaço, com diferentes nomenclaturas e interpretações a respeito de sua relevância no currículo escolar. Essa aparente disputa me levou a buscar em bases de dados o modo como “exercício físico” aparece, na produção acadêmica, relacionado à escola.

Ao fazer uma breve busca em bases de dados como *Scielo* e *Google Scholar*, não obtive resultados relacionando “Educação Física escolar” AND “Exercício Físico”. Somente com os descritores “Educação Física” AND “ginástica”<sup>21</sup> AND “Escola”, foi possível achar um estudo intitulado “Educação física no ensino médio: desenvolvimento de conceitos e da aptidão física relacionados à saúde”, cujo objetivo foi o verificar o desenvolvimento de conceitos, níveis de aptidão física relacionados à saúde, e padrão de atividade física proporcionado pelas aulas de EF, através de testes e provas teóricas (CARDOSO et al., 2014). No *Google Scholar*, a grande maioria dos estudos se centrou nos níveis de aptidão física dos mais variados grupos de alunos. Ou seja, não foram encontrados estudos que tratassem desse grupo de práticas corporais numa dimensão sociocultural, mas sim aqueles relacionados à aptidão física, fisiologia, biomecânica e afins, que se utilizam da instituição escolar como um laboratório de pesquisas, que reúne amostras necessárias aos resultados objetivados, sem preocupação efetiva com função social da EF nesta instituição<sup>22</sup>.

Diante dessas reflexões, percebi o potencial analítico de longo fôlego para um trabalho *stricto sensu*, como uma tese de doutorado. Apresento, então, entre tantos questionamentos que poderia fazer, o exercício físico como nodal das questões sobre Educação Física e currículo, entendendo essas práticas corporais como artefatos culturais, como uma invenção social, uma prática discursiva conectada à produção de

---

<sup>20</sup> Documento não disponível no portal da BNCC, mas disponibilizado pelo autor via e-mail.

<sup>21</sup> Utilizei essa terminologia, tendo em vista o modo como, por exemplo, os Referenciais Curriculares da EF do RS (RCEF-RS) organizaram o tema exercício físico como uma subcategoria da ginástica, o que também acontece na 2ª versão da BNCC.

<sup>22</sup> Busca detalhada e discutida no segundo capítulo e atualizada em Março de 2018.

identidades culturais e sociais (SILVA, 2014). Contudo, é preciso ponderar que a subárea biodinâmica<sup>23</sup> tem uma clara definição do que seja exercício físico: “um subgrupo das atividades físicas, que é planejado, estruturado e repetitivo, tendo como propósito a manutenção ou a otimização do condicionamento físico” (CASPERSEN et al., 1985; SHEPHARD; BALADY, 1999). Desse modo, é preciso contextualizar que a opção pelo termo prática *fitness* se dá a partir da compreensão sociocultural e pedagógica, pelo tipo de sistematização, repetição e estruturação da exercitação corporal, com frequência e intensidade definidas para um ou mais indivíduos, com fins de melhora do rendimento, aquisição, manutenção da condição física individual ou modificação da composição corporal, entre outros.

Todos esses elementos são potenciais analíticos das condições de possibilidade dos exercícios físicos como unidade que tematiza as práticas *fitness*, conteúdo da EF escolar, em um projeto de componente curricular que deságua na BNCC. Por outro lado, *exercícios físicos* é um dos principais temas relacionados à aptidão física e saúde na EF escolar e, por isso, analisar como foi se compondo de enunciados ao longo do tempo e do espaço é uma questão pontual. As práticas *fitness*, como unidade temática *exercício físico*, portanto, ilustram uma disputa sobre os lugares que este ou aquele conhecimento constitui nos materiais curriculares da EF.

Nessa linha, para compreender as práticas corporais relacionadas às práticas *fitness* enquanto conteúdo escolar, esta tese se propõe a dar conta da seguinte questão: **de que modo as críticas ao tema *exercício físico* na constituição da BNCC tornaram visíveis disputas de longa data sobre a pertinência da tematização das práticas *fitness* como uma manifestação da cultura corporal de movimento?**

Para tanto, a tese está organizada em outras cinco seções e subseções. Na seção sob o título *Os lugares de tectura das práticas fitness*, abordo três tópicos sobre como essas práticas corporais se disseminam, no que optei chamar “Do lugar de espectadora ao de praticante”, “*Visibilidades históricas do fitness*” e “Visibilidade na produção acadêmica/pedagógica”.

---

<sup>23</sup> “A biodinâmica compreende as atividades de pesquisa dentro de subdisciplinas como bioquímica do exercício, biomecânica, fisiologia do exercício, controle motor, aprendizagem e desenvolvimento motor, além de alguns campos aplicados, como nutrição esportiva e treinamento físico e desportivo. As linhas de pesquisa na biodinâmica são orientadas pelas ciências naturais” (MANOEL; CARVALHO, 2011, p. 392).

Na seção intitulada *Escolarização da EF: um enredo de longa data*, apresento três tópicos: *Do corpo nu ao “exercitar-se para”*, e tenho o propósito de, a partir de autores como Soares (1998; 2007), Fraga (2000; 2006), Langlade e Langlade (1986), entre outros, mostrar como os exercícios físicos foram se compondo no espaço escolarizado até a história recente da EF – nela, a aptidão física foi constituída a partir do Decreto nº 69.450/71 como a referência fundamental e elemento aglutinador dos argumentos em favor da pertinência dos exercícios físicos na escola, e por meio do qual seria uma disciplina com condições de potencializar, além das capacidades físicas, as morais, cívicas, psíquicas e sociais, para, então, produzir sujeitos aptos e saudáveis; em “Da culturalização a produção curricular”, abordo a produção teórica a partir das décadas 1980 e 1990, que influencia a confecção de currículos para a EF.

Na seção intitulada *Trama metodológica* apresento a AD foucaultiana como fundamento teórico-metodológico, a análise documental como opção para organizar as referências documentais e os documentos que fazem parte do processo analítico: as três versões da BNCC, as contribuições oriundas da consulta pública, os textos dos leitores críticos contratados pelo MEC e as propostas curriculares estaduais.

Na seção intitulada *O fio solto na trama discursiva da cultura corporal de movimento*, trato, além das duas dimensões analíticas desenvolvidas a partir da problematização, da descrição do processo que denominei: *Desalinhos e alinhavos: do exercício físico à ginástica de condicionamento físico*.

A seção analítica *Tração curricular: da aptidão física ao estilo de vida ativo* se refere às disputas de longa data entre as respectivas subáreas da EF, em torno da finalidade do componente curricular EF no âmbito escolar. A outra dimensão refere-se ao *Práticas fitness: um murmúrio na cultura corporal de movimento*, no qual analiso como a breve aparição dos exercícios físicos como unidade temática autônoma na primeira versão na BNCC e, nas versões seguintes subsumindo nas ginásticas, fez emergir um outro tipo de disputa dentro das subáreas sociocultural e pedagógica.



## CAPÍTULO 2 – OS LUGARES DE TECITURA DAS PRÁTICAS FITNESS

O relatório de desenvolvimento humano nacional “Movimento é vida: atividades físicas e esportivas para todas as pessoas”, desenvolvido pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD), apresentou, numa de suas tabelas<sup>24</sup>, o percentual de atividades mais praticadas no Brasil (FIGURA 1). As práticas de caminhada, *Fitness*/práticas de academia, musculação e corrida/*cooper* atividade física<sup>25</sup> abrangeram um total de 57% no índice de modalidades mais praticadas no Brasil.

**Figura 2 –** Percentual do tipo de AFEs mais praticadas no Brasil  
**Fonte:** Relatório AFEs: Movimento é Vida (PNUD, 2017)

AFEs	%
Caminhada	37,6
Futebol	23,6
Fitness/Práticas de academias	12,7
Musculação	4,8
Outras modalidades esportivas	2,8
Andar de bicicleta	2,7
Outras atividades físicas	2,2
Corrida/Cooper atividade física	1,9
Luta/Artes marciais	1,7
Ginástica esportiva	1,7
Ciclismo	1,7
Voleibol	1,2
Dança	1,2
Natação	1,1

<sup>24</sup> O relatório foi elaborado com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015.

<sup>25</sup> A pergunta feita era “P7 Qual foi o (principal) esporte que \_\_\_ praticou, no período de 27 de setembro de 2014 a 26 de setembro de 2015? P25 qual foi a principal atividade física que praticou nesse período?”.

A caminhada, uma das modalidades de maior acesso, evidentemente, configura a opção por grande parte da população brasileira (37,6%); musculação, *fitness*/práticas de academia, corrida/*cooper* atividade física, somam 19,4%, valor pouco abaixo do número de praticantes de futebol (23,6%). Desse modo, são práticas que têm adentrado o cotidiano e se popularizado em diferentes camadas sociais, dadas as proporções das condições de acesso. Outra maneira de observar a difusão dessas práticas, no cotidiano, é no conjunto de redes sociais disponíveis.

Na cibercultura, as práticas corporais mais diversas ganham notória visibilidade. Qualquer pessoa, usuária de perfil no Instagram<sup>26</sup>, por exemplo, seguirá algum amigo, colega ou conhecido que, em algum momento, postará uma imagem com a #tapago<sup>27</sup>. Essa e outras *tags*<sup>28</sup> poderão remeter às mais diversas práticas corporais que, quando pesquisadas nessa rede social, terão em seu “*top five*”<sup>29</sup> a musculação, a corrida, o CrossFit®, o treinamento funcional<sup>30</sup>, as lutas (FIGURA 3). A “#musculação”, somando as menções em inglês e português, resulta em torno de 6 milhões de publicações relacionadas. Através da modalidade “#crossfit”, são mais de 37 milhões de menções, enquanto “#HIIT”<sup>31</sup> já atinge a marca de quase 5 milhões de publicações. São programas de exercícios que têm uma visível capacidade de mobilização nas redes sociais. Se nos anos 1990 e 2000 o estilo de vida ativo<sup>32</sup> estava em toda parte com um discurso de movimente-se em qualquer hora e lugar, nas redes, finalizar um treino, superar seus limites e obter resultados, pode ter seu sucesso aferido pelo número de “*likes*” ou seguidores obtidos.

---

<sup>26</sup> Aplicativo de rede social de compartilhamento de fotos e vídeos no qual é possível aplicar filtros e editar postagens.

<sup>27</sup> Gíria que significa que um trabalho acabou. No contexto aqui explorado, significa que o treino foi concluído.

<sup>28</sup> Expressão da língua inglesa que significa etiqueta. Na internet, servem como uma etiqueta que auxilia na organização de informações ao agrupar as marcações feitas a partir do uso da “*Hash*” (jogo da velha). *Hashtag*, portanto, é uma palavra ou frase precedida por um sinal de # e usada para identificar mensagens em um tópico específico.

<sup>29</sup> Busca realizada em maio de 2018.

<sup>30</sup> Esse tipo de treinamento toma como elementos centrais movimentos executados pelos indivíduos no dia-a-dia, como pular, correr, puxar, agachar, girar e empurrar através de repetições intensas e controladas.

<sup>31</sup> Sigla para *High-intensity interval training*, método desenvolvido pelo *American College Sports*, em que o condicionamento físico é adquirido através de treinos intercalados com exercícios de alta intensidade e baixa intensidade.

<sup>32</sup> A partir de autores como Bouchard; Shepard; Stephens (1990), Edwards (1990), Fraga (2006, p. 58) define *Active Living* como o “modo de vida que valoriza a atividade física como um elemento fundamental nas experiências vividas por cada um. Ela se caracteriza pela integração de todas as formas de atividade física na rotina diária e no lazer, permeando todos os aspectos e estágios da vida”. Vida ativa, aqui, entendida nessa amplitude de sentidos, porém, no universo virtual não há postagens sobre o número de elevadores que evitou ou o número de quadras que desceu antes do destino.

Portanto, “#tapago”, “#foconoobjetivo”, “#escolhassaudáveis”, “#focoforçaefé”, “#emagrecer”, “#bemestar”, “#vício”, “#segueoplano”, “#vemmonstro”... *hashtags* não faltam para ilustrar essa “vitrine da vida ativa” nas redes sociais. Na busca por *likes*, as famosas *tags* movimentam e disseminam imagens e/ou textos das mais diversas ordens. No caso das práticas *fitness*, além de impulsionar a publicidade de produtos, as *hashtags* passaram a se caracterizar, também, como uma espécie de expressão de sentimentos e de pertencimento. Nas imagens, às vezes, parece que só a legenda não dá conta de expressar o momento da foto, sendo necessários termos “de impacto” para chegar àquilo que se quer comunicar (FIGURA 3).

**Figura 3** - Exemplo do uso das *hashtags*



As postagens das figuras 2 e 3 referem-se às diferentes práticas do universo *fitness*, cada vez mais acessíveis ao público nos mais diversos locais. Nos finais de semana, por exemplo, parques, praças, orlas, e até mesmo corredores de ônibus, são cenários de distintas práticas corporais. O que antes era feito em lugares específicos, com cuidados especiais, vestimenta apropriada e acompanhamentos especializados, passa a ocupar outros espaços. A corrida sai da esteira para a calçada, o funcional do estúdio para a grama, a musculação para o pátio de casa, e tudo isso registrado por um acessório indispensável a muitas pessoas: o celular, que instantaneamente torna público para o grupo de seguidores, restrito ou não, o que se está fazendo.

**Figura 4 – Práticas diversas *outdoor***  
**Fonte:** Imagens públicas da internet e arquivo pessoal



Tanto por meio das redes sociais como em pesquisas de grande relevância, como as realizadas pelo IBGE, é possível perceber o grau de enraizamento das práticas do universo *fitness* no cotidiano de um número considerável de pessoas. Tais programas são artefatos culturais, seja pela pluralidade, popularidade, apelo terapêutico ou pelas condições de acesso que modalidades como musculação, corrida, CrossFit®, HIIT®, treinamento funcional e os demais programas problematizados.

Nesse sentido, no que se refere à popularidade dessas práticas, é necessário ponderar as condições de acesso. No Brasil, a ampliação do poder de compra das classes C e D, vivenciada desde o início dos anos 2000, aumentou a capacidade de consumo de boa parte da população (MENEZES, 2013). Artigos que antes estariam fora do alcance dessas classes, começaram a integrar a realidade de consumo, entre eles, o segmento de academias. Redes como Smart Fit<sup>33</sup> são exemplos da demanda que esse segmento gerou, cujos planos possuem um baixo custo, com atendimento em larga escala.

<sup>33</sup> Rede de academias com baixo custo e com oferta no modo “autosserviço” de aparelhos de musculação e oferta de diferentes modalidades *fitness* incluídas em pacotes mensais, semestrais, anuais com baixo custo.

As políticas públicas são um fator a se considerar, desde as campanhas informativas de combate ao sedentarismo, até subsídios públicos para a construção de locais para a prática de exercícios. Um exemplo é o programa do Ministério da Saúde “Academia da Saúde”, lançado em 2011, como uma estratégia de promoção da saúde e produção do cuidado, através de polos dotados de infraestrutura, equipamentos e profissionais de diferentes áreas, com atenção no território, de modo a complementar o cuidado integral em articulação com outros programas e ações de saúde, como a Estratégia da Saúde da Família, Núcleos de Apoio à Saúde da Família e a Vigilância em Saúde (BRASIL, 2014). Skowronski (2014) encontrou, em seu estudo sobre o programa, uma série de práticas corporais realizadas nos diferentes polos, nos quais entrevistou os profissionais responsáveis. De acordo com as finalidades do programa, atividades de diferentes áreas foram encontradas pelo autor, como artesanato, culinária, maquiagem, entre outras; e várias práticas relacionadas ao universo *fitness*, como pilates, corrida, alongamento, musculação, alongamento, relaxamento, ginástica localizada, funcional, etc (FIGURA 5). Contudo, é preciso ponderar que, após sete anos, os incentivos ao programa estão menores, de modo que são os aparelhos para realização de ginástica ao ar livre, lançados, inicialmente, para a terceira idade (FIGURA 6), mas que se difundiram entre outras gerações, os principais protagonistas das políticas públicas de promoção da saúde.

**Figura 5** – Programa Academia da Saúde  
**Fonte:** Imagens públicas da internet



**Figura 6** – Academias da terceira idade (ATI)  
**Fonte:** Imagens públicas da internet



Esse enredo em torno dessas práticas corporais exemplifica como diferentes modalidades vem se popularizando, tanto nas diferentes camadas da população, como nas redes sociais, cujas plataformas tornam possível acessar essa parcela da cultura corporal de movimento. No sentido de sistematizar a experiência de “carne e osso” que anuncio já nos capítulos introdutórios, optei por descrever, a seguir, tanto a

minha relação com a prática cotidiana da modalidade CrossFit®, como a própria lógica de seu funcionamento.

## 2.1 DO LUGAR DE ESPECTADORA AO LUGAR DE PRATICANTE

Certo dia, um estudante de graduação em EF, numa conversa informal, inquiriu-me sobre o porquê da minha prática de CrossFit®. Respondi que era porque eu gostava. Não satisfeito, ele mudou a pergunta para “com quais objetivos? Condicionamento? Força? Agilidade?”, ao que continuei respondendo “Não! É porque eu gosto! E gosto porque é o lugar onde encontro pessoas que passaram a fazer parte do meu dia-a-dia, porque eu estabeleci um vínculo afetivo com a prática e com aqueles que a praticam comigo”. Esse diálogo ficou alguns dias em minhas reflexões, quando percebi que a prática de alguma modalidade de exercício físico tem de vir relacionada a uma compensação, precisa gerar/produzir algo. Dificilmente, a pessoa que perguntar para alguém “por que você joga futebol?” não ficará satisfeita com a resposta “porque eu gosto!”.

No tempo em que era apenas espectadora passiva das práticas *fitness* em parques, praças, ruas, e me deparava com elas em lugares destinados ao tempo livre, não conseguia perceber nada além das implicações orgânicas geradas pelo envolvimento com programas de exercícios físicos. Parecia-me mais “natural” “bater uma bola” do que chamar um amigo para correr ou fazer exercícios funcionais no parque. Quando comecei a “jogar” as primeiras barras olímpicas para cima, subir os primeiros metros de corda e a concluir dentro do *time cap*<sup>34</sup> os *Wods*<sup>35</sup>, passei a me dar conta de que a modalidade CrossFit® mudaria minha relação com as práticas *fitness*.

A exercitação física, que antes era uma obrigação, uma vez em que corria três vezes por semana e fazia dieta pois estava com sobrepeso, passou a ter dimensões diferentes no meu dia a dia. O engajamento com a modalidade trouxe sensações e comprometimento, dos quais lembro ter tido apenas enquanto atleta de escolinha de futsal na adolescência, ou, então, nas aulas práticas dos esportes coletivos na graduação. Embora não ignorasse os benefícios à saúde ou ao próprio

---

<sup>34</sup> Trata-se do treino *For Time*, com determinado número de voltas e repetições que devem ser concluídas dentro do tempo estipulado, por exemplo: 3 *Rounds* (voltas) de 21 *air jumps* (agachamentos) – 15 *deadlift* (levantamento terra) – 9 *Push ups* (apoios) com *time cap* (tempo para concluir) de 10 min.

<sup>35</sup> *Workout of the day* – o treino o dia.

desenvolvimento da aptidão física, minha resistência (não a física, mas a ideológica) estava na dificuldade em ver implicações sociais no universo dessas práticas, bem como o seu caráter gregário.

Na medida em que me engajava cada vez mais no CrossFit®, passava a conhecer os pormenores e como a modalidade havia se desenvolvido. Foi em meados dos anos 1990, na Califórnia (EUA), que seu precursor, o ex-ginasta Greg Glassman, propôs um método de treinamento que consistia em exercícios funcionais de alta intensidade e com foco no desenvolvimento do condicionamento físico de um modo geral (CROSSFIT JOURNAL, 2018). Geralmente, as aulas agrupam diferentes conjuntos de movimentos dentro de um único treino, como Levantamento de Peso Olímpico (LPO), exercícios ginásticos (parada de mão, argolas, barras fixas...) e de resistência cardiorrespiratória (corrida, bicicleta, remo...).

Por ser uma modalidade que agrupa essas diferentes práticas, há todo um processo de aprendizagem, com treinos adaptados, para que haja uma evolução técnica gradativa. O desafio postulado pela modalidade é, justamente, traçar metas de aprendizagem, desde um simples pulo de corda até os movimentos mais complexos da ginástica, como acrobacias nas argolas. Cada conquista é comemorada por todos os presentes na aula, seguida de gritos de incentivo para que se chegue ao final do treino. Muito da minha motivação pessoal é a expectativa sobre qual movimento será dominado, ou qual carga terá subido, ou qual tempo vou poder melhorar em relação a mim mesma no próximo treino. Todos esses desafios, além de fazerem me sentir bem, trazem uma relação de pertencimento ao grupo que ali está. As dimensões técnica e orgânica são elementos importantes na modalidade, mas é a implicação social, os laços construídos que faz com que uma “*box de CrossFit*” seja um lugar frequentado por mim todos os dias.

Outra área da vida social na qual o envolvimento com a prática influencia é a relação com a alimentação. Na linha do estilo de vida saudável, a “pirâmide de hierarquia teórica do desenvolvimento” do CrossFit® (FIGURA 4) é apresentada aos praticantes e coloca, como base da modalidade, uma alimentação equilibrada e de acordo com os objetivos dos praticantes, seja perda, manutenção ou ganho de peso, seja para performance esportiva. Os outros níveis da pirâmide dizem respeito às metas que podem ser traçadas:

começa pela nutrição e passa pelo condicionamento metabólico, ginástica, levantamento de pesos e, finalmente, os esportes. Essa hierarquia reflete quase integralmente a ordem de dependência funcional, de habilidades e a ordem cronológica do desenvolvimento. O curso lógico vai dos fundamentos moleculares à suficiência cardiovascular, controle corporal, controle de objetos externos e, em última instância, ao pleno domínio e aplicação (CROSSFIT JOURNAL, 2018, p. 29).

Os objetivos de um praticante de CrossFit®, ao se vincular à rotina de treinos, podem ser centrados na manutenção de um estilo de vida ativo, ou na aquisição de um estilo de vida centrado na performance esportiva, e ambos podem estar participando da mesma aula. Nessa linha, em um sentimento de comunidade difundido pela própria marca, é possível encontrar em um mesmo treino um atleta de alta performance, um idoso e um deficiente físico, desde que sejam feitas as adaptações necessárias durante a execução dos movimentos. Um exemplo disso é a adaptação dos treinos de referência<sup>36</sup>, como é apresentado na Figura 7, no qual ao invés de fazer a puxada para cima na barra fixa (*pull ups*) é feito remada nas argolas (*ring rows*), cujo nível de dificuldade é menor.

**Figura 5 – “As Garotas” para vovós**  
Fonte: CrossFit Journal (2018)

### “As garotas” para vovós

*Publicado originalmente em outubro de 2004.*

Como forma de demonstrar a aplicabilidade universal do programa, este artigo oferece variações adaptadas dos treinos de referência Angie, Barbara, Chelsea, Diane, Elizabeth e Fran.

Esses seis treinos são bons como qualquer outro para demonstrar o nosso conceito de adaptabilidade. Aqui, nós oferecemos versões desses treinos que foram “facilitadas” em intensidade e cujos exercícios foram substituídos para acomodar qualquer audiência, especialmente idosos, iniciantes ou atletas fora de forma.

Ao adaptar, o objetivo é preservar o estímulo: aderir ao máximo possível de fatores do treino original dentro das tolerâncias físicas e psicológicas do indivíduo.

ANGIE	
ORIGINAL	ADAPTADO
<i>Por tempo:</i> 100 pull-ups 100 push-ups 100 sit-ups 100 agachamentos	<i>Por tempo:</i> 25 ring rows 25 push-ups nos joelhos 25 sit-ups 25 agachamentos



A mobilização dos praticantes é, ainda, incentivada através da participação em torneios. A própria CrossFit® realiza uma competição anual, que atrai um número

<sup>36</sup>São treinos pré-estabelecidos pela CrossFit®, em homenagem a atletas que se destacaram, realizados de tempos em tempos pelos praticantes, de modo que servem como parâmetro para diminuição do tempo ao realizar aquela tarefa (prioridade da tarefa) ou para o aumento de repetições dentro de um mesmo tempo (prioridade do tempo).



relevante de inscritos<sup>37</sup>, de modo que mesmo aqueles que não têm pretensões de atingir a performance esportiva se inscrevem para a primeira etapa da competição. A ideia dos “CrossFit Games” é de que qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, possa se inscrever na primeira fase de três etapas que vão definir a/o “*fittest woman/man on earth*” (mulher/homem mais bem condicionado do mundo). Organizadas desde 2011, e patrocinadas pela empresa Reebok®, atualmente, as três etapas são eliminatórias, onde, obviamente, na última, restam aqueles que se dedicam à modalidade em nível de performance esportiva.

Além desse evento principal, que mobiliza inclusive torcidas pelos atletas preferidos, é possível encontrar inúmeras competições amadoras organizadas mundo afora. Nesses torneios, competem desde atletas que se dedicam exclusivamente ao esporte até pessoas que fazem da modalidade um *hobby*, uma vez que esses eventos preveem diferentes categorias, desde atletas iniciantes; amadores, para aqueles que já tem certo domínio de movimentos e a categoria RX, na qual se inscrevem aqueles sujeitos que conseguem dar conta do WOD de acordo com todos os movimentos e cargas oficiais já delimitadas pelos treinos de referência, por exemplo. E ainda as categorias *Masters* para aquelas pessoas acima de 35 anos que não se sentem confortáveis em participar da categoria RX. Para demarcar o caráter gregário e de proporcionar a prática para todos, já existem tanto academias com treinos adaptados como torneios que consideram diferentes deficiências físicas (cadeirantes, amputados, visuais entre outros) (FIGURA 8).

### Figura 6 – Adaptações para Deficientes Físicos

Fonte: Imagens públicas do aplicativo Instagram® em Abril de 2018



<sup>37</sup> No mundo, em torno de 600 mil inscritos; no Brasil, em torno de 21 mil inscritos oficialmente, sem contar os que, como eu, realizaram as provas por “bel-prazer”.



tem adentrado espaços como o da academia tradicional, bem como têm surgido centros de treinamentos que oferecem a modalidade sob a nomenclatura *crosstraining*.

Descrevi, até aqui, o CrossFit em detalhes, não no sentido de demarcá-lo como uma modalidade que deva ser descrita numa referência curricular como a BNCC. Esse detalhamento tem um caráter ilustrativo, tanto no que se refere às minhas implicações sociais quanto à dimensão da lógica interna daquilo que chamo, nesta tese, de práticas *fitness*, uma vez em que são elementos que estão atravessados no capítulo analítico<sup>41</sup>.

Assim, tal entendimento me levou a problematizar no currículo da EF as “práticas *fitness*”, na BNCC nomeadas “exercício físico”. Ao adotar esse termo, refiro-me tanto às implicações sociais, como às implicações orgânicas que esse nicho de práticas corporais pressupõe. Assim, o termo *fitness* agregaria aquilo que já se incorporou na cultura direcionado a essa expressão, como as práticas que a ela se associam. Porém, ao optar por essa nomenclatura, é necessário ponderar que existem alguns atravessamentos históricos.

## 2.2 VISIBILIDADES HISTÓRICAS DO *FITNESS*

*Fitness* é uma expressão carregada de sentidos. Ela traduz expectativas quanto a um determinado tipo de corpo, de alimentação, de exercitação, de conduta de vida. Numa tradução livre, a partir da definição no dicionário *online* de língua inglesa *The American Heritage® Dictionary of the English Language*, “*fitness*” seria

1. O estado ou condição de estar apto; adequado ou apropriado. 2. Boa saúde, especialmente boa condição física resultante de exercícios e nutrição adequados. 3. Biologia. Até que ponto um organismo é capaz de produzir descendentes em um ambiente particular<sup>42</sup>.

Trata-se de um termo amplamente disseminado e absorvido em diferentes idiomas, entre eles, o português, com o sentido muito similar ao termo em inglês: estar

---

<sup>41</sup> Cabe destacar que lógica interna é inspirada na Praxiologia Motriz ou Teoria da Ação Motora, de autoria de Pierre Parlebas, que propôs instrumentos para analisar as práticas corporais, a partir dos quais é possível tornar visíveis os sistemas criados por um conjunto de regras que delimitam a prática (OLIVEIRA; RIBAS, 2010). Na seção analítica *Pertinência das práticas fitness como tema autônomo nos currículos culturalistas*, descrevo com um pouco mais de detalhes essa teoria.

<sup>42</sup> 1. *The state or condition of being fit; suitability or appropriateness.* 2. *Good health, especially good physical condition resulting from exercise and proper nutrition.* 3. *Biology. The extent to which an organism is able to produce offspring in a particular environment (The American Heritage® Dictionary of the English Language, Fifth Edition, Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 2018).*

em boa forma, praticar exercícios, ter uma alimentação regrada. Essa acepção dicionarizada do termo *fitness* está intimamente ligada a um longo processo histórico em torno de um conjunto específico de exercitação corporal, que remonta ao “processo de higienização e mecanização dos corpos do século XIX” (FRAGA, 2006, p. 40). Contudo, vale ressaltar que, ao abordar aspectos históricos desse termo, concordo com Goes Júnior, Soares e Terra (2015, p. 974), quando ponderam

Pensar nos ecos oitocentistas na constituição desses conhecimentos voltados ao corpo é muito mais uma constatação da existência de suas dinâmicas constituídas de ambiguidades, de rupturas, descontinuidades e permanências que, entretanto, se tecem em tênues redes. Nessa perspectiva, nos interessa pensar em como esses discursos e práticas sobre o corpo, constitutivos da ciência, e que influenciam o campo da cultura, traduzem camadas da vida social.

Desse modo, a noção de *fitness*, muito enraizada na racionalidade científica, passa, também, por processo de assimilação cultural. A relação com o corpo vai mudando na medida em que a sociedade vai se transformando, o corpo-máquina, por exemplo, é um entendimento concomitante aos processos de industrialização e urbanização, em que a “objetividade da física e da química inspirava uma ciência médica disposta a esmiuçar o corpo como objeto físico, como máquina” (GOES JÚNIOR; SOARES; TERRA, 2015, p. 974).

Nessa esteira, já no século XX, com o fim das guerras mundiais e controle das pandemias, a expectativa de vida de boa parte da população aumenta e, conseqüentemente, gera impactos na organização social. No Brasil, além disso, a sociedade crescia em complexidade e diversidade, de modo que emerge, para alguns intelectuais, a necessidade de “higienizar a raça”, a fim de superar o atraso organizacional e político do país (GÓIS JÚNIOR, 2014, p. 1446). Surge, assim, um contexto promissor na disseminação de cuidados pessoais e aperfeiçoamento da raça através da exercitação corporal.

Na medida em que os avanços na área médica começavam a ficar, cada vez mais, alastrados, o otimismo em torno do poder de remediação das mazelas do corpo levava à crença

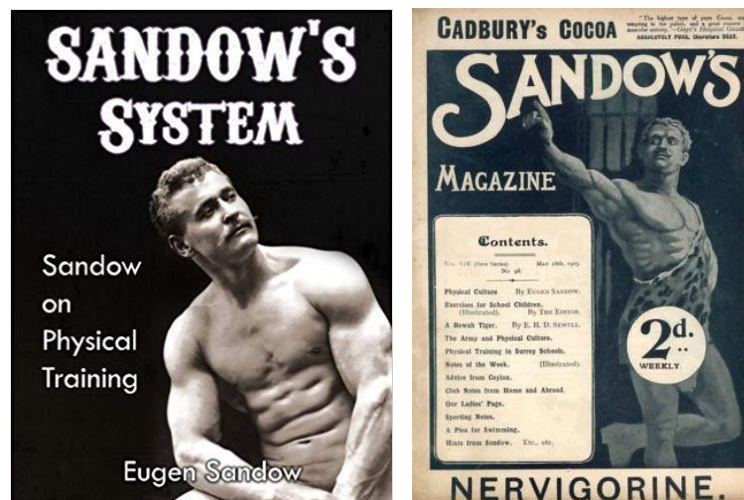
de que a objetividade do pensamento positivo, superior ao metafísico, era capaz de intervir e modificar o corpo, tornando-o mais resistente, ou ainda, de reproduzi-lo para a substituição de componentes danificados. Aplicações tangíveis no campo da medicina, mas também em práticas corporais tidas como auxiliares no projeto do corpo-

máquina através de seu controle e manutenção, mais conhecida, naquela centúria, como ginástica racional (GOES JÚNIOR; SOARES; TERRA, 2015, p. 978).

Tal crença foi, ao longo do tempo, conferindo às práticas corporais racionalizadas o estatuto de preventivas e combatentes da incidência de males como cardiopatias, diabetes, hipertensão, entre outras, as quais tinham impacto oneroso nos serviços públicos de saúde. Começa-se a, então, difundir campanhas de combate ao sedentarismo, que deságua no conceito de estilo de vida ativo. Esse conceito “passou por um processo de fixação de sentido nas ciências que lidam com o corpo em movimento. Emaranhou-se aos significados biomédicos atribuídos aos termos atividade física, exercício físico, aptidão física, bem-estar, qualidade de vida” (FRAGA, 2006, p. 40).

Simultaneamente a essa racionalidade em torno do corpo humano, as práticas *fitness*, começam a ter sua configuração primeira no fisiculturismo, propagado por Eugen Sandow, popularizado no final do século XIX e início do século XX. De artista de circo, com espetáculos de demonstrações de força, Sandow passou a entusiasta de torneios de demonstrações estéticas de desenvolvimento muscular. Os competidores que se destacavam nesses torneios passaram a correr o mundo, a criar e divulgar equipamentos, a vincular seus nomes a marcas de artigos esportivos, fazendo surgir, em torno dessa prática, um mercado promissor (PULCINELLI, 2009). Segundo o CONFEF (Conselho Nacional de EF), os torneios de demonstração estética passam a ser considerados esporte a partir de 1946 e são a matriz de origem da musculação (MENEZES, 2013). Desse modo, desde modelos de negócios que geraram as academias de musculação e ginástica como se tem hoje, ao mercado de suplementação e a espetacularização em torno do *fitness*, podem ser localizados na figura de Sandow sua gênese.

**Figura 8** - Publicações de Eugen Sandow  
**Fonte:** Imagens disponíveis na internet.



A partir de 1970, começaram a ser produzidas máquinas de treinamento resistido, em que o praticante ajusta um aparelho a sua necessidade e executa movimentos guiados e controlados, de modo que representam ser mais seguros e acessíveis do que a utilização de pesos livres.

Assim, para o praticante sedentário, público-alvo preferencial das grandes redes de academias, as máquinas são muito mais convidativas e hospitaleiras. Os pesos livres, a despeito de todas as vantagens, seriam “coisas para atletas” ou praticantes avançados, pelas representações associadas a eles (COUTINHO, 2011, p. 96).

A partir da segunda metade do século XX, portanto, a musculação, começou a se configurar nos moldes que a levaram à associação com o termo *fitness*.

**Figura 9** - Primeiros aparelhos de treinamento resistido  
**Fonte:** Imagens disponíveis na internet.

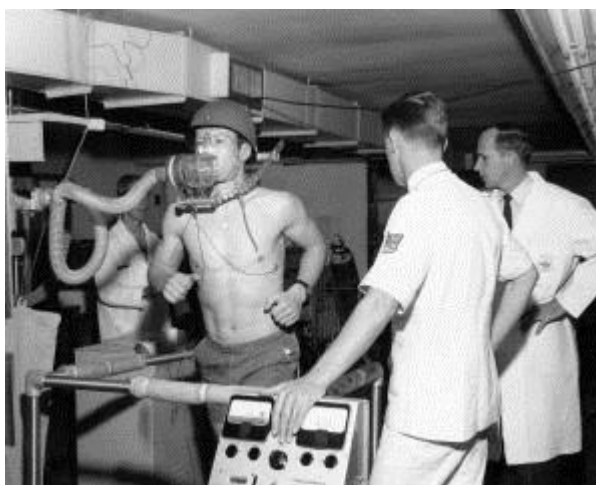


Na metade final desse mesmo século, surgiu a primeira “grife” do condicionamento físico, o “fazer cooper” (FRAGA, 2006). Para Kenneth H. Cooper, exercícios aeróbicos de alta intensidade, “precedidos de avaliação médica, executados em ambientes específicos com roupas e calçados adequados, planejado e orientados por especialistas do campo de base nas medições de consumo de oxigênio” (FIGURA 12), eram considerados melhor maneira de mensurar a aptidão física (FRAGA, 2006, p. 50).

Cooper fez um profundo investimento na divulgação de seu método através de livros, palestras, entrevistas, entre outros meios, de modo que se popularizou intensamente, o que, para Lovisolo, caracteriza-se como uma espécie de “missionário da atividade física aeróbica” (FRAGA, 2006, p. 50). A partir década de 1970, houve uma adesão em diferentes camadas sociais brasileiras do método cooperiano, o que acabou por associar o nome “cooper” a atividades aeróbicas (BOSSLE, 2009).

**Figura 10** – Avaliação da aptidão física pelo consumo de oxigênio.

**Fonte:** Imagens disponíveis na internet.



Outro acontecimento relevante na disseminação das práticas *fitness* é a figura icônica de Jane Fonda que, em 1981, lançou o livro “*Jane Fonda’s workout book*” dirigido ao público feminino. Nessa obra, Fonda descrevia seu método, que visava a desenvolver, força, flexibilidade, resistência, queima de calorias, entre outras benesses através de exercícios ginásticos, que, para Bossle (2009, p. 35), apesar da preocupação em elevar “a autoestima de suas leitoras, transformou-se na bíblia da responsabilidade pela busca da beleza de um corpo perfeito”.

Os anos 1980 marcaram, portanto, a ascensão do culto ao corpo, do embelezamento através exercitação dos músculos. A responsabilidade individual de

se manter em forma é cooptada pela indústria do corpo, de modo que há uma expansão das academias de ginástica com diferentes modalidades de aula, em que algumas se consolidaram e outras foram efêmeras. Nessa lógica, surgem, também, os atendimentos individualizados, que, para Bossle (2009, p. 36), parecem ser uma ruptura demarcada pelo “atendimento em grupo para o atendimento exclusivo de uma só pessoa”. Para essa mesma autora, que problematiza em sua pesquisa, o *Personal Trainer*, esse tipo de atendimento passou a ser um modismo, com vistas a *status* social, de modo que abre um mercado promissor para a atuação de profissionais especializados, em que o próprio profissional precisa fazer um *marketing* pessoal para dar conta de conquistar clientes, “uma comercialização de si mesmo” (BOSSLE, 2009, p. 74).

Essa teia de acontecimentos em torno de diferentes práticas de exercícios físicos, atrelados ainda aos métodos ginásticos europeus, abordados nos próximos capítulos, dão às práticas *fitness* o *status* de mercantilização da vida ativa. Desse modo, serviriam tanto para disseminar os padrões de estética corporal, como para difundir os exercícios físicos sistemáticos como sinônimo de saúde, acorrentados ao mercado que gira em torno dessas práticas. É preciso reconhecer, portanto, que essa expressão carrega dois fortes traços: os fatores mercadológicos e corporativos e, tomando emprestada a expressão de Fraga (2006), a cruzada físico-sanitária de que “atividade física é saúde”.

*Fitness* é, portanto, um termo no qual se abrigam diferentes entendimentos em relação à exercitação corporal. Fraga (2006), a partir dos estudos de Nahas e Corbin (1992), descreve uma bifurcação do conceito de *fitness*, que começa a circular no meio científico no final da década de 1980. Uma das vertentes vincula-se à ideia de “prontidão para um gesto motor específico, que envolveria um tipo de preparação física mais afeita a atletas ou militares” (FRAGA, 2006, p. 55), voltada a capacidades físicas como “agilidade, equilíbrio, coordenação motora, potência muscular, velocidade e tempo de reação” (*idem*). A outra, baseada em autores como Nahas, Corbin, Guedes e Guedes, Farinatti, Devides, Ferreira, vincula-se à

manutenção do bom funcionamento orgânico, principalmente aqueles componentes considerados capazes de oferecer proteção adicional contra doenças degenerativas [...], tais como: força e resistência muscular, flexibilidade, capacidade cardiorrespiratória elementos da composição corporal (FRAGA, 2006, p. 55).



Desse modo, as práticas corporais relacionadas ao universo *fitness* se constituíram num referencial bastante diverso à produção curricular pautada na subárea sociocultural e pedagógica da EF<sup>43</sup>. Contudo, ao utilizar o termo *fitness*, levo em conta toda a carga biodinâmica que o atravessa, mas, também, o processo de alastramento cultural que as práticas corporais a ele relacionado têm potencializado. Assim, como apontado na introdução, ao referir às práticas *fitness*, entendo que sejam o conjunto de práticas corporais com uma organização interna que privilegia a exercitação corporal com frequência e intensidades planejadas e orientadas para um indivíduo ou grupos, como musculação, treinamento funcional, caminhadas, corridas, etc. realizadas, comumente, em ambientes, como estúdios, academias, parques, cujos objetivos podem se centrar na estética, reabilitação e/ou manutenção da saúde, entre outros. A vertente biodinâmica, na qual essas práticas se vinculam mais fortemente, ancoradas nos preceitos do estilo de vida ativo, toma a educação escolar como dispositivo para disseminar o conceito de *fitness*.

Desse modo, tendo em vista que problematizo essas práticas no currículo escolar e que esta instituição é um potente lugar para difundir ideais, preceitos, bem como adestramento dos corpos sob determinadas perspectivas, entendi ser pertinente revisar as produções acadêmicas que tematizam os exercícios físicos na escola.

### 2.3 VISIBILIDADES NA PRODUÇÃO ACADÊMICA/PEDAGÓGICA DA EF

Na revisão que apresento nesta seção, optei pelo descritor “exercício físico”, por entender ser o termo mais abrangente no que se relaciona ao universo das práticas corporais *fitness*. Bem como a opção pelo termo “ginástica”, devido ao vínculo histórico dessas práticas e por abranger “ginástica de condicionamento físico”, “ginástica de academia”, entre outros, de modo que a ginástica é a unidade temática que tem abarcado, na maioria dos materiais curriculares, as práticas corporais relacionadas ao universo das práticas *fitness*.

Para encontrar estudos que se localizassem na escola e envolvessem as práticas corporais em questão, optei por fazer uma adaptação da metodologia *scoping review*, proposta por Arksey e O'Malley (2005). De acordo com as autoras, esse método tem por objetivo mapear conceitos-chave a respeito de um assunto, principais fontes e dados disponíveis, sendo possível resumir os dados das pesquisas já

---

<sup>43</sup> Elemento que será abordado na seção *Da culturalização à produção curricular*.

realizadas, observar as lacunas existentes ou, então, observar a extensão, o alcance e a natureza do que fora pesquisado a respeito de um determinado assunto (ARKSEY; O'MALLEY, 2005). Contudo, para constituir essa revisão em específico, fiz uso apenas dos cinco movimentos apresentados pelas autoras: 1) Delimitação da pergunta; 2) Identificação dos achados relevantes; 3) Seleção dos achados; 4) Análise dos estudos incluídos; 5) Apresentação dos achados relevantes. Portanto, não fiz uma revisão exaustiva, mas sim o necessário para visualizar o lugar das práticas corporais em questão, na literatura acadêmica relacionada à escola, a partir da seguinte pergunta delimitadora *O que há de produção acadêmica sobre exercício físico, EF e escola?*

As bases de dados escolhidas para identificar os achados relevantes foram: Google® Acadêmico, *Scielo*, Portal de periódicos e Banco de teses e dissertações da CAPES (BDTD). Outra fonte de busca aconteceu em 03 periódicos expressivos na área da Educação Física Escolar: Revista Movimento, Revista Pensar a Prática e Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE). O critério de escolha desses periódicos se deu na medida em que são periódicos expressivos, no que tange a estudos relacionados à área escolar.

Nas bases de dados mencionadas, utilizei descritores relacionados à questão orientadora para realizar as buscas. No Google® Acadêmico, por ter maior liberdade para lidar com os operadores booleanos (APENDICE 1), fiz a pesquisa por trabalhos que, no título, apresentassem os termos "escolar", "educação física" e "exercício físico" ou "ginástica", na qual obtive 90 resultados. Nas bases Portal de Periódicos da CAPES, BDTD e *Scielo*, foi necessário operar com duas formas de pesquisa. Na primeira, busquei por *títulos* que contivessem os termos "escolar", "ginástica" e, na segunda, por títulos com "escolar" e "exercício físico". No Portal de Periódicos e na BDTD surgiram, respectivamente, 06 resultados na primeira e 04 resultados na segunda. Na plataforma *Scielo*, a pesquisa resultou em 08 artigos na primeira busca e 01 na segunda.

O total de achados foi de 119, os quais foram apresentados em números na tabela do Apêndice 2, em que estão os trabalhos selecionados após a leitura dos títulos e resumos, nos quais foi possível identificar que poucos foram os que não se repetiram depois da busca no Google® Acadêmico.

Nos periódicos específicos da área, fiz dois tipos de busca. Pesquisei por artigos que, no resumo, tivessem os termos "escola" ou suas derivações e "ginástica";

e na segunda busca, por resumo que apresentasse “escola” ou suas derivações e “exercício Físico”. Na Revista Movimento e da RBCE, os resultados obtidos ou estavam fora do escopo, ou repetiam estudos que já haviam aparecido na busca nas bases de dados mais amplas. Já na Revista Pensar a Prática, em primeira análise, foi possível localizar dois artigos pertinentes. Os achados estão resumidos no Apêndice 03.

Para selecionar os resultados pertinentes, trabalhei com camadas de seleção. A primeira tratou da escolha a partir da leitura dos títulos, em que 56 tinham possível relevância nesta revisão. Para aprofundar a seleção, passei a procurar, nos resumos, o objetivo geral do trabalho, no qual o termo “ginástica” deveria englobar as práticas corporais relacionadas ao universo *fitness*. Depois desta segunda camada de seleção, o número de trabalhos relevantes passou a ser de 31. No Apêndice 04, é possível visualizar o total de trabalhos encontrados e os critérios de inclusão/exclusão.

O mapeamento dos estudos inicialmente pertinentes a esta revisão ficou dentro de quatro termos que apareceram nos trabalhos: “Ginástica” e “Ginástica Escolar”, quando, em seus objetivos, se relacionavam às questões pertinentes ao Exercício Físico ou o próprio “exercício físico”, como objeto de estudo; e, ainda, a aptidão física, quando pertinente; e todos esses relacionados à dimensão “escolar” (APÊNDICE 5). Os demais estudos restritos a grupos específicos de ginástica acrobática, artística, geral, de grande área, laboral, olímpica, oriental e rítmica, foram descartados da revisão por não terem relação direta com o objeto de estudo desta tese.

Desse modo, a terceira camada de garimpagem dos estudos se ateve à leitura dos trabalhos, sua inclusão ou não na apresentação dos achados relevantes e a categorização do trabalho de acordo com o que os estudos relacionaram a ginástica/exercício físico. Após o mapeamento, foram selecionadas 14 produções.

**Quadro 1** – Resumo dos achados na revisão

**Fonte:** a autora

CAMADA	NÚMEROS	
BUSCA NA BASE DE DADOS E PERIÓDICOS	121	
SELEÇÃO TÍTULOS	56	
SELEÇÃO PELOS RESUMOS	31	
LEITURA INTRODUÇÃO E OBJETIVOS	14	
MAPEAMENTO SOCIOCULTURAL E PEDAGÓGICA / BIODINÂMICA	04	10
SÍNTESE ANALÍTICA	14	

Para a síntese analítica, optei por descrever os artigos em dois grupos. No primeiro deles, os trabalhos que se referem à ginástica, mas trazem elementos

relacionados aos exercícios físicos ou às ginásticas de condicionamento físico numa dimensão sociocultural ou pedagógica; no segundo grupo, aqueles em que *exercício físico* aparece como elemento principal do trabalho numa dimensão biodinâmica.

A tese defendida por Ana Rita Lorenzini em 2013<sup>44</sup> propôs-se a analisar o trabalho pedagógico para demonstrar “que o par dialético conteúdo e método modula a elevação do pensamento teórico dos estudantes quando fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Metodologia Crítico-superadora” (p.18). Esse trabalho contribui diretamente com a presente pesquisa, pois lida com a Metodologia Crítico-Superadora e as diferentes modalidades da ginástica, incluindo as práticas corporais relacionadas às práticas *fitness*. Desse modo, tal achado será explorado no tópico destinado ao marco teórico referencial.

A dissertação de mestrado defendida por Carvalho (2012) teve como objetivos pontuais produzir um vídeo didático com conhecimentos relativos à classificação das diferentes modalidades ginásticas e avaliar as possibilidades de uso de tal tecnologia por professores da rede pública. O trabalho traz uma série de elementos que contribuem para o marco teórico referencial, pois, em um de seus braços analíticos, faz uma classificação de como as propostas curriculares têm abordado o tema *ginástica*, entre elas as práticas corporais relacionadas ao universo *fitness*, ou como categorizado no referido estudo, ginástica de condicionamento físico (CARVALHO, 2012).

Laurensi e Brandl (2018), cujo artigo está disponibilizado no portal “Dia a dia educação”, do Governo do Estado do Paraná, discutem a presença da ginástica na escola em seus diferentes estilos e formas, organizam um programa de atividades e realizam entrevistas com diversos docentes a respeito desse tema. Entre as conclusões das autoras, cabe ressaltar aqui, que as principais modalidades reconhecidas pelos docentes entrevistados são as ginásticas de competição e as relacionadas ao condicionamento físico.

Em contrapartida, no artigo de Figueiredo e Colegas (2014), a argumentação pondera que a ginástica nas aulas de EF, via de regra, fica reduzida ao aquecimento e/ou alongamento e não tematizada como um conteúdo da cultura corporal de movimento. Desse modo, pretenderam compreender as possibilidades da intervenção

---

<sup>44</sup> Na busca realizada na revista *Movimento*, encontramos o artigo “As aprendizagens da ginástica no ensino fundamental: a organização dos dados da realidade” (LORENZINI et al., 2015), o qual é um desdobramento deste trabalho. Optei pela descrição da tese, tendo em vista a sua completude.

da ginástica escolar, a partir da produção em periódicos nacionais no período 2000/2010. Na revisão realizada, selecionaram cinco artigos, nos quais a ginástica aparecia sob diferentes formas e tematizações. Os autores concluem, portanto, a necessidade de sistematizações sobre o ensino da ginástica, mesmo que a investigação não tenha dado conta de identificar os tipos de intervenções. Assim, sugerem que sejam realizados investimentos empíricos, que sistematizem materiais didáticos do ensino da ginástica sob uma perspectiva ampliada.

O número reduzido de artigos sob a perspectiva sociocultural, que problematizam as práticas corporais do universo *fitness* no espaço escolar, representa a pouca tematização enquanto manifestação da cultura corporal de movimento na literatura científica.

No que se refere a estudos sob a perspectiva biodinâmica, quando “exercício físico” aparece como elemento principal, a maioria dos estudos aborda uma relação de causa e efeito. O ponto de análise se atém às implicações orgânicas ou cognitivas da prática em determinados aspectos da vida dos escolares. Por exemplo, os efeitos dos exercícios físicos no alinhamento postural, na forma e na flexibilidade (BABO, 2015; BABO et al., 2015), na melhoria na saúde dos escolares e/ou no rendimento escolar (ROSA, 2016; ANTONELLO; MEDEIROS; LARA, 2016; BAPTISTA, 2014; ALVES, 2014), nos efeitos da ginástica escolar nos níveis de atividade física dos escolares (LEMES et al., 2017). Ou, então, como o estudo publicado em uma revista de gerontologia, que se ateve a verificar quantitativamente a percepção sobre o envelhecimento de adolescentes praticantes e não praticantes de exercícios físicos fora da escola, no qual concluíram que a percepção dos adolescentes é negativa e, quando positiva, relaciona-se aos exercícios físicos (ANTUNES et al., 2015).

Há, também, uma relação de mudança de comportamento. Um dos achados é intitulado “Educação física no ensino médio: desenvolvimento de conceitos e da aptidão física relacionados à saúde”, de autoria de Cardoso e Coegas (2014) e publicado pela Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. A partir de 30 aulas, realização de testes quantitativos pertencentes à bateria do Projeto Esporte Brasil (PROESP-BR)<sup>45</sup> e prova objetiva sobre os conceitos trabalhados, os autores concluem,

---

<sup>45</sup> Segundo o sítio do projeto, este “é um observatório permanente de indicadores de crescimento e desenvolvimento corporal, motor e do estado nutricional de crianças e jovens entre 6 e 17 anos. Com o objetivo de auxiliar os professores de educação física na avaliação desses indicadores, [...], através de um método, a realização de programa cujas medidas e testes podem ser realizados na maioria das escolas brasileiras”.

através das análises estatísticas, que é possível observar mudanças significativas em diversos fatores biológicos e que aulas “trabalhadas mediante procedimentos de ensino visando à promoção da saúde podem modificar os conceitos e a aptidão física relacionados à saúde de alunos do Ensino Médio” (CARDOSO et al., 2014). Baseados em autores como Pereira, Guedes e Guedes, Nahas e Corbin, esse estudo enfatiza que a EF deve proporcionar aos estudantes práticas motoras que estimulem a aptidão física relacionada à saúde e a conhecimentos que fundamentem a aprendizagem.

Outro artigo analisado é o de Silva e Colegas (2017), cujo objetivo foi investigar o nível de entendimento de escolares da 1ª série do Ensino Médio sobre o conceito de saúde e de hábitos saudáveis. Através das respostas de 215 adolescentes a um questionário subjetivo com 16 questões, os autores concluíram que, de um modo geral, os adolescentes compreendem o conceito de saúde, evidenciam um bem-estar físico e mental que pode vir a refletir, possivelmente, na fase adulta, com a adoção de um estilo de vida ativo e saudável.

Todas as pesquisas do segundo grupo trabalharam com elementos quantitativos. Nessas investigações, a escola serviu como uma espécie de laboratório para o desenvolvimento das pesquisas. Assim, o termo “exercício físico” se vincula, muito mais, a dados e estatísticas biológicas do que, propriamente, a um conteúdo a ser tematizado como elemento da cultura corporal de movimento.

Os trabalhos aqui identificados trazem um panorama de como esse tema tem sido abordado no meio acadêmico no que se refere à escola. Ao término da leitura, foi possível evidenciar alguns aspectos que se repetiram em algumas pesquisas. A mais saliente foi a pouca ou nenhuma incidência desse tema nas aulas de EF, ou ainda, ser uma tarefa secundária e não problematizada enquanto manifestação da cultura corporal de movimento. Alguns estudos apontam como causa a falta de uma sólida sistematização curricular dessas práticas corporais, bem como a falta de estrutura e material da maioria das escolas.

Esse “estado da arte” sobre o que se tem dito sobre práticas corporais relacionadas ao universo *fitness* evidencia o “fio solto” encontrado na BNCC. Um desalinhamento curricular que, de um lado, demonstra a falta de estudos pautados numa perspectiva sociocultural e pedagógica sobre esse nicho de práticas corporais e, de outro, a carga biodinâmica tensionando entrar no espaço escolar, numa tentativa de fazer da EF embaixadora da promoção da saúde.

Se na contemporaneidade essas práticas corporais têm feito parte do dia a dia dos sujeitos de maneira proeminente nas diferentes camadas sociais, no processo de escolarização é um tema que aparece soterrado pelas concepções sobre o que é legítimo no currículo. As práticas *fitness* carregam, portanto, um discurso que circula, no contexto escolar, nas disputas sobre a finalidade e função social da EF na escola. Porém, não é algo imediatamente visível, de modo que apenas foi possível visualizar o fio que se soltou na trama discursiva num documento normativo como a BNCC. Desse modo, a AD, de inspiração foucaultiana, foi a lente teórico-analítica que pareceu mais coerente para dar conta de compreender de que modo as críticas ao tema *exercício físico*, na constituição da BNCC, tornaram visíveis disputas de longa data sobre a pertinência da tematização das práticas *fitness* como uma manifestação da cultura corporal de movimento.

## CAPÍTULO 3 – ESCOLARIZAÇÃO DA EF: UM ENREDO DE LONGA DATA

O objetivo deste capítulo é visualizar o processo de escolarização da EF. Para tanto, a primeira seção, *Do corpo nu ao “exercitar-se para”*, tem o propósito de, a partir de autores como Soares (1998; 2007), Fraga (2000; 2006), Langlade e Langlade (1986), entre outros, mostrar como os exercícios físicos foram se compondo no espaço escolarizado até a história recente da EF. Na seção *Da culturalização à produção curricular*, apresento a virada cultural como locus de transformação do sentido da EF na educação escolarizada e as tensões com o movimento da Aptidão física relacionanda à saúde (AFRS). Entendo esses dois processos históricos como enredo das condições de possibilidade para pertinência das práticas *fitness* como manifestações da cultura corporal de movimento.

### 3.1 DO CORPO NU AO “EXERCITAR-SE PARA”

Em seu construto, a exercitação do corpo, nomeada no final do século XIX de ginástica, tomou como atributos a força, a agilidade, a virilidade, a energia, o caráter. As práticas corporais a ela relacionadas vão desde os exercícios militares de preparação para a guerra, passando pelas acrobacias, saltos, corridas, equitação, esgrima, danças, cantos, até os jogos populares e da nobreza. O conceito de ginástica foi, por muito tempo, “definido a partir de parâmetros formulados pela cultura grega que a compreendia ligada à ideia de saúde, beleza e força” (SOARES, 1998, p. 21).

Na língua grega, a arte de exercitar o corpo nu traduzia-se pela expressão “*gymnós*” e a exercitação do próprio corpo por “*gymnikos*”, as quais dão origem ao termo “ginástica” (SOARES, 1998). Dada essa ligação etimológica, ao ressaltar os corpos delineados nas esculturas gregas e os registros da era dos filósofos, parece estar inscrito na palavra ginástica uma positividade atemporal relativa à movimentação sistemática do corpo.



Na obra “Teoria Geral da Ginástica”, Langlade e Langlade (1986) trazem uma descrição sobre como surgem as exercitações categorizadas como ginástica. Ao longo do tempo, as práticas corporais foram acompanhando o desenvolvimento das civilizações e serviam sob diferentes objetivos. Para esses autores, a exercitação do corpo vem desde a necessidade de caçar, prover o alimento, defender a espécie, passando pela preparação para a guerra, harmonia do corpo e espírito, divertimento, aperfeiçoamento da raça.

No entanto, nem sempre foi assim. A exercitação teve diversos propósitos e significações em diferentes momentos históricos. Enquanto na sociedade do século XXI reverbera a exaltação ao corpo, da estética, da saúde a partir do movimento, houve um período em que a exercitação esteve carregada de negatividade. Entre o século V até o XV, a sociedade esteve dominada pelo poder eclesiástico, cujo principal objetivo era o cuidado com a alma. Para Denise Sant’Anna (2011, p. 13), no período medieval

enquanto a alma é pensada em termos positivos e dotada de imortalidade, o corpo permanece mortal, aquilo que impede o homem de conquistar uma contemplação serena da vida. Considerado seu duplo vergonhoso, o corpo padece e está fadado a padecer, pois, diferentemente da alma, está submetido aos ciclos naturais, às flutuações do desejo, aos perigos da corrupção.

A meditação de súplica e devoção era o meio para exercitar as atividades do espírito. Desse modo, a moralização cristã prevalecia diretamente nas relações com o corpo, considerado “prisão da alma” e, com a iminência do fim do mundo, deveria se manter puro para ascender ao paraíso. Essa moralização levava, por exemplo, à crença de que as doenças eram frutos de pecados que ocorriam na satisfação das necessidades naturais do corpo (SANT’ANNA, 2011).

O corpo era, portanto, lugar último, que carregava a carga negativa, pecaminosa dos “desejos da carne”. Desse modo, quanto mais hostilizado (ao ponto de castigá-lo voluntariamente), menor a possibilidade de desagradar uma entidade cujo interesse estava centrado na dicotomia alma e espírito, e, assim, não seria atingido por males e doenças. Enquanto a Igreja dominava o campo das ciências e das artes nesse período, os exercícios ficariam restritos ao treinamento militar, de modo que práticas corporais de outra ordem, remetiam ao proibido, ao que era feito pelos que viviam à margem da sociedade, “realizadas nas feiras, nos circos, onde

palhaços, acrobatas, gigantes, anões, despertavam sentimentos ambíguos de maravilhamento e medo” (SOARES, 1998, p. 23).

O declínio do poderio eclesiástico e dos senhores feudais teve seu ápice no século XIV, quando uma epidemia de peste bubônica agravou a crise já existente do mercado agrário feudal. Com as revoluções Francesa e Industrial e o capitalismo em franca evolução, a burguesia consolidou-se como classe, detentora dos meios de produção e a migração do campo para os aglomerados urbanos se intensifica. Em contrapartida ao novo modelo econômico que começava a se consolidar, vem a necessidade de mão de obra cada vez em maior escala e, além disso, de sujeitos aptos para o trabalho braçal, surgindo, então, a classe operária (SOARES, 2007).

Com o fim do domínio da Igreja sobre o conhecimento, começou um momento de grande agitação intelectual no mundo ocidental. A partir dos países europeus, que simbolizavam a inspiração civilizadora e o avanço para os atrasados países colonizados (SILVA, 2007), começou a se disseminar o conhecimento sobre o corpo, de modo que as normas de conduta e “os procedimentos de poder disciplinar edificaram o corpo como uma máquina, uma engrenagem capaz de produzir energia com eficiência e economia, dando maior funcionalidade à anatomia humana” (FRAGA, 2000, p. 1).

A lógica corretiva buscava a cura dos desvios a partir de aparelhos fixadores, de modo que o corpo sofria a pressão enquanto permanecia estático. O corpo deveria ser reformado, as deformidades ósteo-articulares corrigidas, a partir da pressão exercida por uma aparelhagem reparadora, para que “estes instrumentos não só centravam seus esforços na erradicação de um mal já instalado como também na prevenção de futuras deformidades” (FRAGA, 2000, p. 1). Numa sociedade que exibia corpos reformados, alinhados e simétricos, a diversão e socialização dos funâmbulos, volantins, palhaços, contorcionistas, entre outros, ainda eram vistas como ameaças à ordem e à disciplina e, portanto, eram condenadas pela burguesia (SOARES, 1998).

Inaugurou-se, na metade final do século XVIII, uma significativa mudança na relação científica com a movimentação corporal. A lógica corretiva é invertida e o corpo antes passivo passa a ser o potencializador de sua própria cura, o que antes era “condenado à imobilidade passa a uma mobilidade regrada” (FRAGA, 2000, p. 1). Iniciava, portanto, uma relação terapêutica positiva em que passa a ser valorizado o caráter disciplinar e utilitarista dos exercícios físicos. Soares (1998) demarca esse deslocamento da ênfase dos pressupostos científicos, antes centrado no treinamento

em aparelhos de ortopedia corporal, para o modelo que esquadrinhou “uma ordem lógica nas atividades e um adequado aproveitamento do tempo ou, mais precisamente, uma economia de energias” (p. 19).

Para Vigarello (1995), nesse período, não só o corpo sofreu uma pressão passiva dos aparelhos, mas também o corpo passou a resistir, fisicamente, à pressão exercida pelas máquinas através de manivelas, polias, alavancas. Agregava-se a esse emergente processo de contrarresistência física um conjunto de “engrenagens”, que foram tornando mais sofisticada a engenharia corporal dos exercícios físicos: bastões, pesos, sistemas de sustentação ou de apoios, utensílios especializados. Até que o próprio corpo passou a ser tratado como um instrumento de pressão em si, a partir de séries de exercícios, o que se consolidava nos Métodos ginásticos europeus no século XIX. Nesse período, os estímulos, que antes eram de “fora pra dentro”, passaram a ser de “dentro pra fora”, portanto, o que Vigarello (1995) vai chamar de panóplias corretoras, tornam-se parte do corpo, encarnam, por meio dos exercícios físicos formalizados, e retiram a ênfase na imobilidade dos aparelhos corretores dos séculos anteriores (VIGARELLO, 1995).

O surgimento dos métodos ginásticos que, na classificação de Langlade e Langlade (1986), foram nomeados de acordo com seu país de origem, dá-se nesta esteira da racionalização da movimentação corporal. Entre os países que desenvolveram métodos relacionados à ginástica estão Áustria, Dinamarca, Alemanha, Inglaterra, Suíça, Suécia e França, as duas últimas mais influentes no Brasil. O "Movimento do Centro" surgiu na Alemanha, Áustria e Suíça, e serviu de base para a Ginástica Feminina Moderna, influenciado pela Dança e Ginástica Natural Austríaca. Henrique Ling foi o precursor do "Movimento do Norte", o qual seguiu a linha das inovações nos estudos fisiológicos e aperfeiçoamento das técnicas de construção do movimento. Através de princípios corretivos, tinha como objetivo a modelagem do corpo em suas formas e atitudes (LANGLADE; LANGLADE, 1986).

É na França que surge o “Movimento do Oeste”, com métodos científicos que estabeleceram a relação dos exercícios físicos com conceitos de saúde e métodos técnico-pedagógicos que utilizaram as ciências biológicas para interpretar questões da ginástica. Francisco de Amoros y Odeano é o fundador desse método e seus estudos se embasaram na análise mecânica do movimento, de modo que associa seu funcionamento ao de uma máquina, influenciando a educação dos corpos, cada vez mais pautada na eficiência do movimento. Nesse período, surgiram os ginásios e os

aparelhos de ginástica, que consolidaram os princípios biomecânicos da marcha, corridas e saltos. Além disso, Amoros baseava-se na filosofia para respaldar a educação moralizante, de refinamento do espírito (SOARES, 1998).

O Método Francês teve como figura-ícone o biólogo e pedagogo Georges Demeny que, juntamente com o médico e fisiologista Etienne Jules Marey, desenvolveu pesquisas centradas na locomoção humana, a partir das leis da termodinâmica. Após as descobertas de Demeny e Marey, os ginásios de Amoros passaram a dar lugar para os laboratórios, à ênfase na força física para a educação dos centros nervosos, para o uso consciente do capital de energia (SOARES, 1998).

Esses métodos, portanto, inauguraram uma racionalidade específica sobre a movimentação corporal: uma cientifização. A ginástica científica retirou das manifestações artísticas, dos espetáculos de circo, de rua, dos divertimentos e festas populares, suas expressões culturais, suas relações cotidianas, para transformá-la em séries de movimentos repetitivos, retilíneos e uniformes,

[...] a Ginástica passou a ser vista como prática capaz de potencializar a necessidade de utilidade das ações e dos gestos. Como prática capaz de permitir que o indivíduo venha a internalizar uma noção de economia de tempo, de gasto de energia e de cultivo à saúde como princípios organizadores do cotidiano (SOARES, 1998, p. 18).

A exercitação fora das atividades laborais deveria estar pautada pelo princípio da utilidade, de modo que o encantamento, a liberdade e a ludicidade do acrobata de rua deveria ser dissociada da ginástica e ressignificada no imaginário popular. É nesse contexto que nascem as “séries de exercícios físicos”, prescritos para grupos musculares e funções orgânicas específicas (SOARES, 1998). O movimento humano, submetido ao método científico, passou por um processo de quantificação, categorização, comparação, definição e generalização. Assim, a exercitação do corpo aplicada de maneira correta teria “um efeito higiênico, estético e, sobretudo, moral” (SOARES, 1998, p. 108).

Nessa época, os exercícios físicos apareceram como um conjunto de práticas que promoveriam o cuidar do corpo. A elite começou a investir na prática dos exercícios, quando percebeu esta como um dos elementos que passariam a ser vistos como uma forma de distinção de classe. Enquanto isso, aos subalternos, os exercícios eram voltados a utilidade para a guerra, como arco e flecha, marcha, escalada, corrida, saltos (LANGLADE; LANGLADE, 1986; RAMOS, 1982). Com uma nova

conjuntura político-social chancelada pelo sistema econômico capitalista, os princípios da modernidade e a racionalidade médico-biológica foram consolidados. Nesse contexto, trouxeram o interesse do Estado no investimento na educação dos corpos, de modo que o corpo bem exercitado passou a ser visto como elemento fundamental no processo de educação para a saúde (SOARES, 1998). Como a forma privilegiada de disseminação em massa é a escola, os apelos em favor dos exercícios físicos foram fundamentais no processo de escolarização da EF, portanto, a porta de entrada dessa disciplina na instituição escolar, pois é nesse cenário que ocorrem seus primeiros relatos, centrada na educação do físico através do aprimoramento da técnica e da dimensão biológica, uma vez que

a Ginástica então, deveria ser pensada pelo aparato científico disponível e assim colocada em igualdade com as outras práticas sociais, explicada, sistematizada. Devia tornar-se obrigatória para a sociedade em geral, bem como prática regular em todos os currículos escolares (SOARES, 1998, p. 22).

A mesma autora, na obra “Educação Física: raízes européias e Brasil”, faz uma análise de “como um determinado conteúdo – o exercício físico – vai sendo construído a partir de conceitos médicos” (SOARES, 2007, p. 34). Aqueles gestos constituídos pelas “relações cotidianas, dos divertimentos e festas populares, dos espetáculos de rua, do circo, dos exercícios militares, bem como dos passatempos da aristocracia” (SOARES, 1998, p. 18) passaram a compor um campo que priorizava um corpo educado e disciplinado, embasado em uma ciência que preconizava a técnica, e vinculado a uma ideia de corpo apenas biológico, cuja saúde não seria determinada pelas condições sociais das populações (SOARES, 2007).

Com esse aparato técnico-científico, surgiu o movimento ginástico que, sob ponto de vista da pedagogia, estabeleceu normas em relação à exercitação corporal, com precisão, ritmos e ordens coletivas; do ponto de vista institucional, inseriu-se em clubes, federações, associações e ligas devido ao fato de ser um vetor de integração, bem como o deslumbre da sociedade do século XIX com o espetáculo patriótico e regrado (MORENO; SOARES, 2014). Nessa esteira, o Brasil do final do século XIX e início do XX acompanha as cadências da sociedade que vai se configurando na Europa e é colonizado tanto pelos ideais de progresso como pelos métodos ginásticos europeus. Carregado de cientificidade, positivismo e objetividade, o movimento

ginástico inaugura a EF na instituição escolar. Através dos exercícios físicos adentra os programas de ensino, como veículo de disciplinamento dos corpos,

a ginástica, em seus programas e lições tão bem definidos, é, assim, rapidamente aceita na forma de possibilidade educativa de uma população urbana, mas é também percebida como possibilidade pedagógica de atuação no âmbito da escola [grifo das autoras] (MORENO; SOARES, 2014, p. 338).

O conjunto de exercícios categorizados como *ginástica* vai ganhando uma posição destacada dentro do discurso médico-higienista, e, justamente, por isso, ganha respaldo na instituição escolar, e passa a ser visto como importante ferramenta no processo de sujeição dos corpos à sociedade brasileira da época. O processo de industrialização e urbanização trouxe problemas com serviços essenciais, tais como limpeza das vias públicas e saneamento básico, que ainda não existiam. Por isso, o processo de higienização era tão urgente, necessitando de estratégias sanitárias que produzissem efeitos imediatos e mais visíveis e, entre elas, a “educação do físico” na educação escolarizada.

A urgência desse controle higiênico, portanto, projetou, na instituição escolar, a função de estabelecer esse projeto pedagógico de limpeza e purificação, da transformação de hábitos, de combater a preguiça (FRAGA, 2006). Nesse projeto, “coube aos exercícios físicos sistematizados em métodos ginásticos responder a essa demanda biopolítica: aumentar a aptidão física, extirpar vícios, inserir crenças sanitárias, minar resistências, enfim, disciplinar” (FRAGA, 2006, p. 72).

Com tom moralista, a medicalização dos exercícios físicos fez parte de um projeto de sociedade cujo dever primário era cuidar do corpo. Para êxito desse projeto, visionado por figuras como Rui Barbosa e Fernando de Azevedo, consolida-se o movimento ginástico como elemento primordial para que os sujeitos assumissem o hábito de se exercitar para ser saudável e, conseqüentemente, de se comprometerem moralmente com sua saúde e com os ideais de progresso. “A pretensão imediata com a presença da ginástica nas práticas escolares esteve fortemente marcada pela crença na sua capacidade de endireitar e robustecer os corpos das crianças, tidos por disformes, desalinados e raquíticos” (VAGO, 2000, p. 129). Desse modo, em seus primeiros investimentos pedagógicos, a EF “surge como promotora da saúde física, da higiene física e mental, da educação moral e da regeneração e reconstituição das raças” (SOARES, 2007, p. 91).

A educação escolarizada, surgida, inicialmente, para a elite, passou a se fazer necessária para as classes subalternas, uma vez que era imprescindível à produção de força de trabalho. Desse modo, a educação do físico serviria para reduzir as taxas de mortalidade, modificando modos de vida, habitação, cuidados com o corpo (SOARES, 2007) e, fundamentalmente, tornar os sujeitos mais produtivos. Essa bandeira, porém, não era segurada apenas pelos médicos, os quais prescreviam os exercícios, o reforço veio, também, a partir dos militares e dos educadores. Contudo, são os médicos que, nas primeiras décadas do século XX, se faziam presentes na escola e prescreviam os exercícios físicos.

A autoridade de seu saber evitaria que se cometessem abusos tanto na dosagem nos exercícios quanto em sua adequação às distintas faixas etárias. Naquele momento configurou-se um tipo de controle médico sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre aquele que ensina os exercícios físicos na escola (SOARES, 2003, p. 134).

O movimento ginástico surgiu no espaço escolar sob os preceitos médico-físico-sanitários, respaldado pela moral burguesa e foi parte essencial na disciplinarização do corpo e da mente, necessário para consolidar a nova ordem capitalista que se configurava. Esse movimento, portanto, consolidou a EF na instituição escolar no século XX, sob a égide físico-sanitária, de modo que sua função primeira seria a de promover saúde “articulada pedagógica e discursivamente com a ideia de educação integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas suas potencialidades” (BRACHT, GONZÁLEZ, 2014, p. 242).

Contudo, em meados desse mesmo século, após um processo de desgaste do movimento ginástico, o movimento de esportivização passou a ocupar um importante lugar na instituição escolar. Na medida em que os fundamentos que sustentavam a ginástica científica começaram a entrar em declínio, as modalidades esportivas iam se entranhando no contexto escolar e, conseqüentemente, começou a dar um sentido físico-desportivo à EF. Após a Segunda Guerra Mundial, o fenômeno esportivo, especialmente, os esportes coletivos, começou a ganhar um espaço midiático cada vez maior. Nessa transição que vai se consolidando, o esporte “se imporá à Educação Física, a ponto de no senso comum ser plenamente possível confundir Educação Física escolar com prática esportiva” (BRACHT, GONZÁLEZ, 2014, p. 242).

O francês Auguste Listello desenvolveu o Método desportivo generalizado, o qual foi disseminado, no Brasil, através de cursos que ele mesmo ministrava na cidade

de São Paulo. Esse método visava à educação integral de jovens e adultos através de jogos e atividades desportivas, e se pautava sob quatro princípios: Educação Física para todos; Educação Física orientada; Prevenção do mal e Aproveitamento das horas livres. A partir desses princípios, acreditava-se que seria possível aos sujeitos aprenderem virtudes para além do desenvolvimento físico, aprenderiam a trabalhar em equipe, altruísmo, solidariedade, hábitos higiênicos. Além disso, o método tinha por objetivo tornar a educação física uma atividade prazerosa, uma vez que pressupunha que os exercícios físicos feitos obrigatoriamente seriam superados por uma abordagem que levasse em conta as experiências, as necessidades e os interesses dos alunos (MARTINEZ, 2002).

Nos anos 1950, esse método encontrou um solo fértil para se consolidar no momento em que os eventos esportivos começaram a ganhar popularidade no país. Segundo Bracht (1992, p. 22), “no Brasil as condições para o desenvolvimento do esporte, quais sejam, o desenvolvimento industrial, com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa, estavam agora, mais do que antes, presentes”. O futebol em pleno desenvolvimento, país sede da quarta edição da Copa do Mundo, e na iminência da primeira seleção brasileira se sagrar campeã. Além disso, outros esportes estavam se desenvolvendo, bem como a necessidade de planejamento de uma formação de atletas que desse conta da demanda. A escola absorveu o esporte de modo quase que natural à instituição, ao passo que promove os jogos escolares e se transforma num celeiro de talentos esportivos e de preparação de atletas a nível de rendimento,

é importante citar que o desenvolvimento da instituição esportiva não se dá independentemente do da Educação Física: condicionam-se mutuamente. A esta é colocada a tarefa de fornecer "a base" para o esporte de rendimento. A escola é a base da pirâmide esportiva. É o local onde o talento vai ser descoberto (BRACHT, 1992, p. 22).

A avalanche do movimento de esportivização que influenciou profundamente a configuração da EF escolar, afetou, inclusive, a legislação. O Decreto nº 69.450/71, colocou o esporte como a referência fundamental e elemento aglutinador dos argumentos em favor da pertinência dos exercícios físicos na escola, por meio do qual seria uma disciplina com condições de potencializar além das capacidades físicas, as morais, cívicas, psíquicas e sociais, para, então, produzir sujeitos aptos e saudáveis. A partir do decreto,



Art. 3º. A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á:

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios.

III - No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no campus universitário à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.

§ 1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva.

§ 3º Nos cursos noturnos do ensino primário e médio, a orientação das atividades físicas será análoga e do ensino superior (BRASIL, 1971, p. 1).

Desse modo, o esporte começa a exercer uma influência no sistema escolar que, segundo o Coletivo de autores, passa a ter,

então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional (SOARES *et al.*, 1992, p. 54).

Esse movimento de esportivização, ainda hoje, respinga fortemente nas aulas que são ministradas, exclusivamente, modalidades como futebol, voleibol, handebol, basquete e atletismo (DESSBESELL, 2014).

A EF, portanto, desenvolve-se na instituição escolar brasileira com duas funções bem definidas. Num primeiro momento, o movimento ginástico garantiu a

função físico-sanitária de “exercitar-se para melhorar a saúde, exercitar-se para formar o caráter, exercitar-se para o desenvolvimento do homem integral” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 12). No segundo momento, a função físico-desportiva garantiria, através do movimento de esportivização, a preparação e especialização de atletas, de modo que, ao se exercitar para desenvolver capacidades físicas através da prática esportiva, produziria sujeitos aptos e saudáveis. “Exercitar-se para”, portanto, demarca um lugar não cultural-pedagógico de lidar com o ensino da EF na escola, que passa a ser tensionado pelo movimento culturalista, a partir da década de 1980.

### 3.2 DA CULTURALIZAÇÃO À PRODUÇÃO CURRICULAR

[...] é responsabilidade da Educação Física tratar das práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, por meio da gestualidade e do patrimônio cultural da humanidade, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história (BRASIL, 2016, p. 99).

Essa é a definição relativa ao componente curricular EF na educação básica, apresentada na segunda versão preliminar da BNCC (BRASIL, 2016), e, assim, permanece na última versão disponibilizada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2017). Ali, a função da EF é definida a partir de elementos culturais que foram sendo sistematizados, no que diz respeito às práticas corporais e, embora não traduza um entendimento unívoco, consensual ou absoluto sobre quais elementos devem ser tratados nesse componente curricular, é fruto de um acúmulo teórico de, pelo menos, três décadas, e que demarcou a cultura corporal de movimento como objeto de estudo da EF escolar.

Nessa perspectiva, os conteúdos são entendidos como patrimônios culturais e decorrem de disputas em torno de qual seria a função social da EF escolar. Bracht e González (2014, p. 243) destacam que

o eixo central da crítica que se fez ao chamado paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da Educação Física em particular, como elemento constituinte de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe.

O conceito de cultura corporal de movimento, por sua vez, representa, como destaca Pich (2014, p. 163), o “processo de ruptura com a visão biologicista-

mecanicista do corpo e do movimento situado de forma hegemônica na Educação Física Escolar” iniciado nos anos 1980. O mesmo autor destaca que esse conceito carece de discussões a respeito de suas fontes, devido à pluralidade de significados que dependem da matriz epistemológica para compreender a dinâmica da produção cultural (idem). Na mesma linha, Gramorelli (2014), a partir da análise das propostas curriculares estaduais, aponta para a necessidade de ter certo cuidado na utilização da expressão “cultura corporal de movimento”, “pois nem sempre há clareza acerca da concepção de cultura adotada” (p. 7).

Para autores como Bauman (2012, p. 12), a ideia de cultura foi cunhada na segunda metade do século XVIII “para distinguir as realizações humanas dos fatos duros da natureza. ‘Cultura’ significaria aquilo que os seres humanos podem fazer; ‘natureza’, aquilo que se deve obedecer”. A desconstrução desse conceito veio da “culturalização” das ciências sociais, a partir do século XX, quando há o “reencantamento pós-moderno do mundo” (BAUMAN, 2012, p. 12).

A cultura pode ser entendida como um sistema simbólico e não “um complexo de comportamentos concretos, mas como um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, instruções para governar o comportamento” (GERTZ, 1989, p. 63). Para esse mesmo autor, a cultura é como se fosse teias que o homem mesmo tece e nelas se fixa, de modo que a cultura não é como “uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa a procura do significado” (GEERTZ, 1989, p. 15).

Os seres humanos constroem e interpretam sentidos. Assim, toda ação social está encharcada dos mais diversos sistemas de significados utilizados pelas pessoas para codificar, organizar e regular suas ações em relação aos outros. Esses sistemas, “tomados em seu conjunto, [...] constituem nossas ‘culturas’. Contribuem para assegurar que toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” (HALL, 1997, p. 16).

Stuart Hall vem sendo considerado uma das referências a respeito dos estudos culturais, a partir da obra “A identidade cultural na pós-modernidade” (HALL, 2010). Nesse estudo, o autor indaga as velhas identidades, dos indivíduos modernos, vistos como sujeitos unificados, e o desaparecimento, substituição e/ou modificação delas, principalmente, pela globalização que tem circundado a cultura. Hall (2010) afirma que, mais do que uma crise da modernidade, há a mudança pela fragmentação das

identidades, em decorrência da mobilidade provocada pela crescente globalização, tanto em relação à ocupação dos espaços como, especialmente, com relação às novas tecnologias. Desse modo, identifica três diferentes tipos de identidade: a do Iluminismo, do homem centrado em si mesmo; a da sociologia, como indivíduo se coloca na relação com os demais; e a da pós-modernidade, em que o homem é maleável, de acordo com o momento e o local.

Hall (1997) utiliza a expressão “virada cultural” para definir a centralidade na cultura com o objetivo de analisar questões de diferentes instâncias sociais. Há um interesse, cada vez maior, pelas questões culturais, tanto no que se refere à esfera acadêmica, como no cotidiano. Isso, para Veiga-Neto (2014), ao se basear em Hall (1997), não significa tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais (econômica, política, educacional), mas sim como algo que atravessa tudo o que é do âmbito do social. Por isso, o que se vê, hoje, é uma virada cultural, não no sentido de que a cultura seja o centro, mas no sentido de que perpassa tudo o que acontece na vida das pessoas e das representações que elas fazem desses acontecimentos.

A partir desse entendimento, nos saberes que compõem o currículo escolar, a cultura atravessa aquilo que vai se constituindo como necessário ao sujeito que frequenta essa instituição. É a partir da interação de elementos culturais e da tradição das disciplinas escolares que são escolhidos os fenômenos da natureza, os princípios químicos, as fórmulas matemáticas, as classes gramaticais da língua materna ou estrangeira, as práticas corporais que irão compor o currículo escolar. Para Silva (1995, p. 245), é preciso ponderar, ainda, que a educação escolarizada

corporifica as ideias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades de desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação do espaço público através da cidadania, de nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social. A escola está no centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos; ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular.

No que tange à EF escolar, a ênfase na cultura é o que Bracht (2010) chama de culturalização dos conteúdos ou, tal como empregado por González e Fraga (2012), uma “virada cultural”, que inicia nos anos 1980 e que segue, atualmente,

impactando as produções curriculares. Embora unívoca, no sentido de consolidar a condição da EF de componente curricular obrigatório, a “virada cultural” não trouxe consensos quanto às suas atribuições ou ao escopo de conhecimentos. Mesmo que a cultura corporal de movimento proponha a tematização do acervo de práticas corporais na EF, as incursões teóricas que se detiveram a construir modos de sistematizar os temas e conteúdos, chamadas de Movimento Renovador, trouxeram diferentes entendimentos sobre as finalidades da EF, que vão desde as perspectivas críticas e de inspiração democráticas, como a crítico-superadora (SOARES et al. 1992) e a crítico-emancipatória (KUNZ, 1991), passando por entendimentos mais lúdicos e aqueles vinculados às questões de saúde. Assim, podem ser analisadas sob dois prismas distintos: o que denomino de movimento culturalista, o qual tematiza as práticas corporais como manifestações da cultura corporal de movimento; e a tribo da conservação da saúde<sup>46</sup>, que, através, do movimento da saúde renovada, atribuiu à EF escolar a função de promotora de saúde através da AFRS.

Machado (2012) faz uma interessante revisão sobre a constituição do Movimento Renovador, na qual destaca que, a produção da década de 1980 é tratada nas produções acadêmicas, com certa polarização, uma vez em que é idolatrada pelo forte viés crítico e condenada pela falta de material propositivo. É somente na década de 1990 que, segundo esse mesmo autor, a produção que se dissemina na década anterior começa a ser vista como um viés inovador, visto que é marcada pelo surgimento de produções de cunho mais propositivo sobre as quais as distintas abordagens pedagógicas se configuraram. Já os anos 2000 são marcados pelas produções acadêmicas que problematizam as propostas escritas para as redes de ensino, pautadas nas produções do Movimento Renovador (MACHADO, 2012).

A respeito do movimento culturalista, Jocimar Daolio (2004) faz uma análise do conceito de cultura das obras produzidas no final da década de 1980 e início de 1990. O autor toma como clássicos que inauguram o movimento culturalista da EF escolar as produções de Go Tani e grupo (1988) – abordagem desenvolvimentista, João Batista Freire (1989) – abordagem construtivista-interacionista, Elenor Kunz (1991, 1994) – abordagem crítico-emancipatória e Coletivo de Autores (1992) – abordagem crítico-superadora. O autor destaca ainda as produções dos professores Valter Bracht

---

<sup>46</sup> Expressão utilizada por Lovisoló (2000).

(1992; 1999) Mauro Betti (1994; 1999), como uma referência para no avanço na discussão sobre cultura no âmbito da EF.

Nesse sentido, é preciso ter em conta os diferentes entendimentos pelos quais o termo “cultura corporal de movimento” é atravessado, o que não necessariamente se vincula apenas aos pressupostos teóricos que essa expressão carrega.

Pich (2014) apresenta as fontes teóricas que deram origem a expressão: a primeira fase da obra de Mauro Betti e a obra de Flávio Pereira de Medeiros cunham o termo “cultura física”, vinculado à tradição soviética. O termo “cultura corporal” (*Körperkultur*), cunhado pelo Coletivo de Autores (SOARES, 1992), está ligado à tradição marxista da corrente progressista de EF alemã. E, por fim, “cultura de movimento” (*Bewegungskultur*), cunhado por Kunz (1991), também influenciado pela corrente alemã que se vincula à tradição fenomenológica e etnográfica.

Cultura corporal seria, então, uma tentativa de compreender significados, valores e papéis sociais da estrutura capitalista reproduzidos no esporte, enquanto cultura de movimento se voltaria à “produção de redes simbólicas por meio da linguagem corporal” (PICH, 2014, p. 164). No que se refere à EF brasileira, o autor destaca que “foi cunhado um conceito que procura estabelecer uma ponte entre as noções de cultura corporal e cultura corporal de movimento”, contudo, dada a pluralidade do conceito de cultura, a área carece de uma definição epistemológica mais precisa a respeito do seu uso (PICH, 2014, p. 165).

Atribuir o conceito de cultura corporal de movimento à EF se vincula a uma das principais intenções do movimento culturalista que, alinhado aos pressupostos da educação, passou a desvincular a área da concepção marcadamente desportiva e físico-sanitária. Para tanto, passa a estabelecer discursos e projetos educacionais críticos e democráticos que emergem no emaranhado das transformações do debate educacional e da sociedade brasileira nos efervescentes anos 1980 (BRACHT et al., 2002). Direciona, portanto, o sentido da EF à função social da escola, pois este componente curricular teria “entre suas funções a de introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 21). Nesse sentido, nas palavras de Fensterseifer e Pich (2014, p. 284), no que se refere à

Educação Escolar, e nela a EF, entendemos que a preocupação central deve estar vinculada a aprendizagem (especificidade da escola). Esta, porém (a aprendizagem) não acontece como um

“formalismo asséptico”, mas é atravessada por tudo que é humano (e inclusive pelo que resiste à humanização). O que significa afirmar, atravessada pela cultura, dado que não há humano (corpo/movimento) propriamente fora da cultura.

González e Fensterseifer (2009; 2010) fazem uma análise sobre qual seria o papel da EF numa instituição republicana como a escola. Para eles, cada componente curricular tem finalidades específicas e se ocupa de uma parcela da cultura e, ao se apropriar das diferentes manifestações sociais e culturais, o estudante poderá “sentir-se em casa no mundo” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 14). Na perspectiva do movimento culturalista, as aulas de EF deixam de ser entendidas como um período destinado ao “descarrego de energia” ou de preparação de atletas e passam a ter como finalidade o estudo das manifestações da cultura corporal de movimento dentro do contexto das práticas sociais.

Isso não significa dizer que os conteúdos mudaram ou foram substituídos. O que muda é o modo e os objetivos com os quais esses conteúdos passaram a ser tratados ao longo dos anos escolares. Nesse viés, a perspectiva da aptidão física e do esporte de rendimento ganham outra dimensão na instituição escolar, pois o desenvolvimento físico, a competitividade e a racionalidade técnica deveriam ser perpassadas pela compreensão social e cultural das práticas corporais com as quais os indivíduos se envolveriam em diferentes contextos (DESSBESELL, 2014, p. 42).

Mesmo sendo um movimento recente, iniciado nos anos 1980, em consequência do processo de abertura democrática, o movimento culturalista reformulou profundamente o sentido da EF escolar, de modo a impactar documentos normativos e curriculares. Através do acúmulo teórico e com o objetivo de alinhar a EF à função social da escola, o movimento culturalista influenciou documentos como os PCN, lançados entre 1996 e 2003, e propostas curriculares, que se desenvolveram ao longo dos anos 2000, as quais estão alinhadas à cultura corporal de movimento.

Nos PCN, é possível visualizar outro elemento sob a influência do movimento culturalista: a inserção da EF na área de Linguagens. Os marcos legais LDB, 9394/96, com redação alterada em 2003, que torna a EF obrigatória (BRASIL, 2010) e o Parecer CNE/CEB Nº 15/98, que regulamenta a base curricular nacional e a organização do Ensino Médio, segundo Fonseca e Colegas (2017, p. 664), são “documentos [que] enunciam a concepção de desenvolver as disciplinas e seus conteúdos através de áreas de conhecimento, discutindo a ideia de um currículo mais interdisciplinar, visando o desenvolvimento de habilidades e competências”.

As propostas curriculares estaduais, que se seguiram após os PCN, e as alterações normativas, alocaram a EF na área de linguagens. Das vinte propostas disponíveis no Portal da BNCC, pelos menos, seis (SERGIPE, 2013; PERNAMBUCO, 2013; PARANÁ, 2008; MINAS GERAIS, 2010, MATO GROSSO DO SUL, 2012; ALAGOAS, 2014) se valem da mesma nomenclatura utilizada pelos PCN para classificar as manifestações da cultura corporal: Esporte, Jogos, Lutas, Danças, Ginásticas e Conhecimentos sobre o corpo. Mesmo não possuindo caráter normativo, os PCN foram um potente difusor da ênfase na cultura corporal de movimento, no sentido de disseminá-las nas diferentes propostas curriculares estaduais. Contudo, não foi isento de duras críticas a respeito da organização curricular proposta. Pallafox e Terra (1997), por exemplo, sugeriram, em parecer publicado na coletânea “Educação Física Escolar frente à LDB e aos PCN” (CBCE, 1997, p. 23), que os PCN fossem “rejeitados para qualquer âmbito no campo educacional, por não atenderem às necessidades pluriculturais da sociedade brasileira”. Entretanto, mesmo com toda crítica recebida e todas as contradições epistemológicas ou ideológicas, é a partir do advento desse documento que fica visível que a função da EF escolar é a de introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento.

No entanto, o movimento de conservação da saúde propôs uma abordagem para os conteúdos da EF escolar. A saúde renovada surge no bojo da reinvenção da EF, entre as décadas de 1980 e 1990, e tem por objetivo direcionar as aulas de EF, a partir do eixo saúde. A abordagem toma como base o movimento *Health Related Fitness* (aptidão física relacionada a saúde), que ganhou abrangência nas diretrizes curriculares de países como Reino Unido, Canadá, Estados Unidos e Austrália, e prevê que os currículos de EF tenham como objetivo primeiro a AFRS, através da prática regular de exercícios físicos, de modo a conhecer, incorporar e manter os benefícios da prática ao longo da vida (ARMSTRONG *et al.*, 1990).

Entre as produções brasileiras, destacam-se autores como Gaya (1989; 1994), Faria Júnior (1991a; 1991b), Farinatti (1994), Guedes e Guedes (1993a, 1993b, 1994a, 1994b), Nahas e Corbin (1992a, 1992b), Nahas e colegas (1995), cujos estudos estão pautados pelo viés da saúde ou atividade, aptidão física e saúde. Esses autores, no debate acerca dos conteúdos da EF, enfatizam o seu papel na promoção da saúde, apoiados em argumentos a partir de estudos epidemiológicos; na complexidade da relação aptidão física – exercício físico – saúde e as repercussões na saúde pública, no entendimento de que esse impacto necessita ser discutido na



educação formal, por meio da escolarização; com a ênfase na adoção de um estilo de vida ativo que, aparentemente, resultaria das decisões pessoais, a partir do conhecimento, na satisfação, prazer e autocompetência adquiridas nas aulas de EF.

A AFRS considera duas tendências básicas por meio das quais a aptidão física se manifesta como referência principal para a questão da saúde na educação física. A primeira delas – aptidão física relacionada a habilidades – tem como objetivo viabilizar desempenhos, de acordo com as necessidades da vida cotidiana, do mundo do trabalho, dos desportos e das atividades recreativas. A segunda tendência – aptidão física relacionada à saúde – preocupa-se mais em difundir qualidades que precisam ser trabalhadas constantemente para se obter o nível ideal desejado, como condicionamento aeróbio, força e resistência muscular, flexibilidade e composição corporal ideal [grifos do autor] (FERREIRA, 2001, p. 43).

Para o movimento de conservação da saúde, os currículos de EF deveriam ser ajustados a fim de resgatar no contexto educacional a prática da atividade física como meio da promoção da saúde (GUEDES, 1994a, 1994b). De um modo geral, nas aulas de EF, a AFRS serviria como meio de informação, conscientização, mudança de atitudes através de estratégias de ensino voltadas à promoção da saúde e ao estilo de vida fisicamente ativo. Algo muito próximo ao “exercitar-se para”, demarcando, novamente, o lugar não cultural pedagógico, de modo que o movimento culturalista passa a tensionar com veemência essa perspectiva, sob o fundamento de que a EF não deveria mais cair em um caráter utilitarista, senão de problematizar o acervo cultural das práticas corporais como conteúdo escolar.

Apesar de não ter mais a mesma força que na década de 1990, o movimento da AFRS ainda paira na literatura da área, pois a escola é um potente espaço para realização de pesquisas epidemiológicas e relacionadas ao movimento de esportivização. Contudo, a partir dos anos 2000, não há estudos que sejam referência sobre a Saúde Renovada.

Em uma busca no Google Acadêmico®<sup>47</sup> realizada em março de 2018, não foram encontrados estudos que tomem essa perspectiva como principal viés, apenas como uma referência ao que já havia sido produzido. No currículo Lattes dos autores-referência desse movimento, não são encontrados estudos recentes com os mesmos interesses outrora relacionados ao currículo escolar, porém alguns estudos mais

---

<sup>47</sup> Optei por deixar essa base de dados, tendo em vista o número reduzido de publicações sobre o tema nas outras bases. Além disso, muitos dos que apareceram em outras bases já haviam sido encontrados na busca inicial pela plataforma do Google®.

atuais citam as produções da década de 1990 e suas contribuições para a EF (ALVES, 2014; BAPTISTA, 2014; CARDOSO et al., 2014; ANTUNES et al., 2015; BABO, 2015; BABO et al., 2015; ANTONELLO; MEDEIROS; LARA, 2016; ROSA, 2016; LEMES et al., 2017).

A EF, portanto, é forjada nos diferentes entendimentos sobre a abordagem de seus conteúdos e, com duas concepções bastante distintas sobre o que seja a função desse componente curricular na educação básica. De um lado, numa perspectiva culturalista já consolidada, os conteúdos da EF tratados a partir da leitura da realidade social. De outro, amparada pelos dados epidemiológicos de doenças crônico-degenerativas, de uma sociedade sedentária, uma EF informacional, cujo objetivo principal é mostrar aos sujeitos o quanto eles devem “exercitar-se para” serem saudáveis.

## CAPÍTULO 4 – TRAMA METODOLÓGICA

Análise do discurso (AD) é o campo que busca compreender a produção social de sentidos, “realizada por sujeitos históricos, por meio da materialidade das linguagens” (GREGOLIN, 2007, p. 11). De modo geral, a AD tem sido utilizada no Brasil desde os anos 1980 e provém de diferentes escolas, entre as mais relevantes a americana e a europeia. A primeira “se caracteriza pelo estudo da linguagem em uso, ou, segundo a definição de Charles Morris (1938), [...] o estudo da ‘relação dos signos com seus intérpretes’” (MARCONDES, 2000, p. 39). A segunda tem como foco a “materialidade da língua, a documentação textual de diversos suportes, com o objetivo de perscrutar os efeitos semânticos imersos na relação língua/sujeito/história” (GOELLNER et al., 2010, p. 395).

A escola francesa tem duas vertentes concomitantes, a AD de Michel Pêcheux e a AD de Michel Foucault. Pêcheux trabalhava em um diálogo tenso entre Saussure, Marx e Freud e estava muito mais ligado à linguística, de modo que “visava à construção de uma teoria materialista do discurso, aliada a um projeto político de intervenção na luta de classes, a partir da leitura althusseriana do marxismoleninismo” (GREGOLIN, 2006, p. 53). Já Foucault, baseado na tensa tríade Nietzsche – Marx – Freud, relacionava-se muito mais com as problemáticas da História e da Filosofia e, ao contrário de Pêcheux, não tinha maiores preocupações em estruturar uma teoria do discurso (GOELLNER et al., 2010).

Essas diferentes escolas não poderiam, aqui, ser discutidas de modo esmiuçado e exaustivo, pois são densas e se constituem em um grande aparato de produções teóricas. Sendo assim, ater-me-ei à AD de inspiração foucaultiana, uma vez que o objetivo delineado é compreender como ficaram visíveis disputas de longa data a respeito de um artefato cultural como as práticas *fitness*. Através dessa vertente teórico-analítica, foi possível “tomar uma determinada materialidade discursiva (documentos, livros, mídia, manuais, bulas, manifestos, hipertextos etc.) como *corpus*

*analítico* e dar visibilidade aos discursos que ali circulam” [destaque dos autores] (GOELLNER et al., 2010, p. 397).

#### 4.1 REVISÃO DE LITERATURA

Para delimitar como a AD vem sendo usada em pesquisas da EF brasileira, apresento um mapeamento, pautada, inicialmente, na revisão feita por Bossle (2009), no Repositório Digital da UFRGS (LUME), a partir do descritor “análise do discurso”. Na busca realizada, a autora encontrou estudos na área da Educação, Letras, Biblioteconomia e Comunicação. Para refinar a pesquisa no que se refere à EF, fez uma busca nas teses e dissertações desenvolvidas no âmbito do PPGCMH da ESEFiD/UFRGS e localizou estudos que “utilizam uma interpretação mais ‘livre’ da análise do discurso” (BOSSLE, 2009, p. 26).

Concordando, assim, com a autora, sobre a diversidade de perspectivas dos estudos que se utilizam da AD, um trabalho baseado nessa metodologia “precisa apontar suas ‘fontes de inspiração’” (p. 26). Nessa linha, ative-me à busca sobre AD nos estudos relacionados à EF, por meio de uma pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Utilizei a busca avançada, na qual busquei por “Educação Física” AND “Análise do discurso” AND “Foucault”<sup>48</sup> e restringi a busca aos últimos cinco anos<sup>49</sup>. Quatro (04) foram os resultados encontrados: Wachs (2013), Gonçalves (2012), Borges (2014) e Ghiggi (2016). O trabalho de Wachs (2013) analisa as funções sanitárias da disciplina de higiene, projetadas nos currículo do ensino superior da EF, a partir de documentos disponíveis na UFRGS; o de Gonçalves (2012) delinea a análise de discurso como percurso metodológico para analisar a prática corporal *lutas* nas produções acadêmicas da EF; Borges (2014), por sua vez, analisa as práticas discursivas em três documentos curriculares de EF da rede municipal de Sorocaba; e o trabalho de Ghiggi (2016), embora não utilize a AD, apareceu nos resultados, pois aborda, através do conceito de governamentalidade de Foucault, o esporte na conduta de si e dos outros.

---

<sup>48</sup> Coloquei esse descritor, tendo em vista que, na primeira busca, sem esse refinamento, todo tipo de pesquisa apareceu nos resultados, o que, para a metodologia aqui apresentada, não era significativo.

<sup>49</sup> A revisão realizada visa a mostrar como a AD vem sendo utilizada na EF e se refere exclusivamente aos achados nesse período citado. Não tem, portanto, a intensão de ser exaustiva ou de esgotar toda produção existente sobre o tema.

Já em 2010, essa escassez de trabalhos que se utilizam da AD na área da EF foi apontada, também, por Goellner et al. (2010). A partir de uma busca na base de dados Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação, Educação Física e Educação Especial (NUTESES), os autores indicam que

entre os poucos trabalhos acadêmicos no campo da Educação Física que se autodenominam AD, o hibridismo teórico-metodológico é marcante tanto no desenho investigativo quanto nos modos de usar, não havendo (e de fato não deve haver) protocolos ou procedimento padrão a serem seguidos (GOELLNER et al., 2010, p. 397).

A fim de garimpar mais trabalhos na área e atualizar os dados em relação a utilização desse campo teórico-metodológico em pesquisas na EF, busquei, nos periódicos, a ocorrência da AD. Baseada no *Qualis* 2014 da área da Educação Física, localizei as revistas com escopo nas ciências humanas e sociais posicionadas entre os estratos B2 e A1, de modo que encontrei 14 periódicos brasileiros que se enquadram nesses critérios. Acessei diretamente cada uma das revistas para pesquisar, via descritor, “Análise do discurso”, no campo de “pesquisa geral”, os artigos relacionados. Obtive 281 ocorrências ao todo, que, ao serem refinadas a partir do campo “resumo”, resultaram em 61 artigos<sup>50</sup>. Após fazer essa triagem, a partir do campo “resumo”, li cada uma das metodologias apresentadas, buscando por aquelas que efetivamente trabalhassem com a AD na perspectiva de Foucault. Desse modo, restaram 13 estudos, sendo 09 artigos na Revista Movimento, 01 na Motriz, 02 na Revista da Educação Física/UEM e 01 na Motrivivência.

Dos artigos encontrados, 02 são provenientes da dissertação de Damico (2006; 2007) e foram publicados na Revista Movimento. No primeiro artigo, o autor aponta potencialidades analíticas de pesquisas com grupos focais nas perspectivas pós-estruturalistas e por meio de análise de discurso. Já no segundo estudo, Damico (2007) utiliza a abordagem metodológica da análise de discurso para examinar discussões de estudantes de uma escola pública no RS, por meio da qual analisou falas que lhe permitiram pensar os cuidados com o corpo como uma estratégia de produção de corpos generificados. Ainda na linha dos estudos de Gênero, Dornelles (2011) publicou, pela Revista Motrivivência, um estudo baseado na AD sobre a separação de meninos e meninas na EF escolar. Esses foram os únicos estudos encontrados, que tensionaram, de algum modo, a EF escolar.

---

<sup>50</sup> Para resumir os achados em números, organizei uma tabela que está no Apêndice 01.

Outro estudo que se utiliza da AD é o de Schwengber (2009), cujo objetivo foi examinar as revistas Pais & Filhos, publicadas entre 1968 a 2004, nas quais verificou a emergência de uma lógica em que é preciso educar os corpos grávidos, por meio das práticas corporais, para constituir diferentes sujeitos: a mãe que cuida e se cuida; a que abriga e protege; a carinhosa e protetora; a responsável pelo filho perfeito. Lagos (2016), por sua vez, fez uma AD do programa “*Elige Vivir Sano*” do Chile, cujo objetivo foi analisar diferentes documentos oficiais que constituem o discurso do referido programa. Nessa pesquisa, o autor apresenta detalhadamente a parte metodológica, o que contribui para a construção desse tipo de metodologia no campo da EF.

Outros três artigos (PALMA et al., 2012; RIGO; SANTOLIN, 2012; 2015) trazem como tema central a obesidade. Em todos eles, a AD é utilizada para visualizar as condições de possibilidade que levaram a obesidade a um patamar de problema de saúde pública (RIGO; SANTOLIN, 2012; 2015), associada à culpabilização do sujeito, bem como à “taxação” da obesidade como algo “feio” (PALMA et al., 2012).

Outra temática que aparece em quatro artigos é o esporte. Santos e Medeiros (2015) utilizam a AD para problematizar as candidaturas olímpicas e a sua relação com a mídia. Já Santos e colegas (2010) problematizaram o racismo no futebol, a partir da imprensa escrita sobre a final da Copa do mundo de 1950. Seguindo na linha do futebol, na revista Motriz, o artigo que utiliza a AD problematiza a relação da mídia com o técnico Dunga (FREITAS; RIGO; SILVA, 2012). Na Revista de Educação Física/UEM, dois desses mesmos autores problematizam os discursos da mídia na ocasião em que a seleção venceu a Copa América de 2007 (FREITAS; RIGO; PARDO, 2009).

Devido ao leque de opções que essa abordagem traz, como os estudos aqui mostram, optei por descrevê-los, a fim de poder visualizar o objeto de pesquisa dentro dessa perspectiva metodológica, especialmente, no que se refere à análise documental, uma vez que boa parte das pesquisas citadas utiliza esse método como fonte de dados para a AD. Apesar das poucas produções no campo da EF que utilizam a AD, a partir dos estudos de Foucault, especialmente, no que tange ao núcleo da EF escolar, foi nessa ferramenta teórico-metodológica que encontrei conexões para desenvolver as análises.

Carter e Little (2007) observam que, em uma pesquisa, é necessário articular epistemologia, metodologia e método, pois a incongruência prejudica a qualidade e a

legitimidade do estudo. Por isso, nas próximas seções, apresento a definição da natureza e o papel da teoria na questão de pesquisa, no tipo de material que será utilizado, nas formas de compilação, na conceitualização e tratamento dos achados, que se constituíram por meio da categorização, dos níveis de análise e das enunciações dos resultados.

## 4.2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS BÁSICOS

O objetivo desta seção não é ater-se a uma explicação exaustiva e de cunho especializado no que se refere à AD, mas sim localizar, enquanto autora, os pressupostos teóricos que movimentaram as análises realizadas. A pesquisa aqui empreendida buscou, através das ferramentas da análise documental, observar a lógica interna dos documentos e, através da AD, para além da lógica externa, entender como o que está nos documentos tornou possível visualizar as disputas em torno da pertinência do exercícios físicos no currículo escolar.

No que se refere à AD, os principais eixos analisados nas obras de Foucault são as práticas e os saberes que vinham funcionando nos últimos quatro séculos para “fabricar” o sujeito nas instituições plenamente modernas, como os hospitais, as escolas, as prisões, as igrejas (VEIGA-NETO, 2014). Em seus escritos, o filósofo busca analisar as condições de existência sobre esses saberes e práticas legitimadas nas diferentes instituições para fabricar o sujeito que vai transformando a sociedade moderna. Para Veiga-Neto (2014, p. 24), a crítica foucaultiana é uma “crítica da crítica”, que pode questionar, inclusive, a própria crítica sobre as condições de possibilidade de sua existência. É uma crítica que não se ancora, mas sim se conecta à superfície da história, uma vez que é passível de mudanças, contingente e provisória.

A AD que busco discorrer se pauta nos pressupostos das enunciações sobre as relações com a verdade e, portanto, “das condições históricas de possibilidade do saber” (CASTRO, 2016) sobre as quais Foucault desenvolve. Desse modo, sabendo que a proeminência, bem como a descrição detalhada de uma teoria do discurso foucaultiana se dá na obra *Arqueologia do Saber* (GREGOLIN, 2007), utilizo a AD, a partir da arqueologia como ferramenta<sup>51</sup> conceitual de análise.

---

<sup>51</sup> Utilizo essa expressão pelo fato de não haver consenso sobre ser um método, não um método de modo convencional. Tomando emprestado a conceituação de Larrosa (2016), aqui, é tratado como um

A AD não prescreve um método sistemático de como discorrer sobre os achados de uma pesquisa. Para Gregolin (2007, p. 11), configura-se em ferramentas conceituais de “campo de pesquisa cujo objetivo é compreender a produção social de sentidos, realizada por sujeitos históricos, por meio da materialidade das linguagens”. Tal materialidade pode se constituir em fontes como documentos, livros, mídia, manuais, bulas, manifestos, hipertextos, os quais são tomados como corpo empírico que, a partir das análises empreendidas, terão visibilidade os enunciados ali presentes (GOELLNER et al., 2010). Realizar uma análise não linear, sem relação de causalidade e não enveredar pela busca de uma explicação unívoca, configura uma análise de inspiração foucaultiana sobre essa materialidade empírica (GREGOLIN, 2007). Para Foucault é necessário

mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva (FOUCAULT, 2015, p. 59).

Seguindo as incursões de Gregolin (2007) sobre a obra foucaultiana, a autora refere que a relação estabelecida pelo filósofo com a AD se dá através da formação discursiva, o que se configura em “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2015, p. 144). Da formação discursiva, ainda de acordo com Gregolin (2007), deriva a prática discursiva, que se articula com a análise arqueológica, que também se articula com “toda a outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc.” (VEIGA-NETO, 2014, p. 48).

A partir disso, o interessante para a arqueologia é investigar as condições de possibilidade para o surgimento e a transformação de um saber, pois

diante de um conjunto de fatos enunciativos, a arqueologia não se questiona o que pôde motivá-lo (esta é a pesquisa dos contextos de formulação); não busca, tampouco, encontrar o que neles se exprime (tarefa de uma hermenêutica); ela tenta determinar como as regras de

---

conjunto de estratégias analíticas de descrição, pois é como o Foucault mesmo se utiliza da arqueologia e da genealogia a partir de Nietzsche (VEIGA-NETO, 2014).



formação de que depende - e que caracterizam a positividade a que pertence - podem estar ligadas a sistemas não discursivos; procura definir formas específicas de articulação (FOUCAULT, 2015, p. 198).

Esse tipo de análise não busca ser uma interpretação, mas analisar as condições de possibilidade que permitiram o aparecimento de determinados enunciados em detrimento de outros (CASTRO, 2016). Portanto, concordando com Paraíso (2012, p. 28),

ao focarmos nossa atenção no processo produtivo do discurso e da nossa própria linguagem, registramos e analisamos aquilo que nomeiam, mostram, incluem e excluem. Mostramos o que um discurso torna visível e hierarquiza. Multiplicamos as relações do discurso, mostrando a história de um enunciado, acompanhando sua descontinuidade e suas transformações.

Desse modo, entendo a pertinência da utilização da AD nesta pesquisa, uma vez que o processo de culturalização dos conteúdos escolares da EF é resultado da relação entre as formações discursivas, nas quais as instituições, os acontecimentos políticos, práticas e processos, são enunciados que atravessam as condições de possibilidade daquilo que permanece ou não como legítimo (FOUCAULT, 2015). Em seu referencial, enunciado

forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade. (FOUCAULT, 2015, p. 110-1).

Assim, as formações discursivas possibilitam ou forçam a produção do conhecimento a permitir certos enunciados em detrimento de outros (CHEEK, 2000). Uma vez que tudo que está dentro dos documentos provém de um conjunto de relações de forças, neste estudo, trabalhei com a aparente disputa entre as subáreas sociocultural e pedagógica em relação à subárea biodinâmica, sobre os significados em torno do que seja ou não EF escolar, nos mais diferentes espaços e momentos históricos. Para tanto, o termo “exercícios físicos” foi o “fio solto” que permitiu que o que é dito em diferentes situações (congressos, matérias de jornal, conversa entre professores numa sala de aula, na arquitetura do espaço de EF na escola, em textos acadêmicos, etc.), mas que não é diretamente visível, fosse percorrido em seus enunciados, no sentido de compreender a formação discursiva a qual pertence.

Portanto, segui nesse empreendimento investigativo na mesma linha já apontada por Fischer (2001, p. 222), a respeito das proposições de Foucault, as quais nos permitem pensar que, “através da investigação dos discursos, nos defrontemos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente”.

### 4.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

#### 4.3.1 Análise documental

Para dar conta de organizar os documentos e atender a uma estratégia teórico-analítica coerente, optei pela operacionalização da pesquisa auxiliada pelas ferramentas da análise documental com base em Cellard (2012). Esse tipo de análise prevê a exploração de dados a partir da utilização de documentos nos quais é possível observar o “processo de maturação, ou de evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc.” (CELLARD, 2012, p. 295).

Diferentemente de uma pesquisa realizada com sujeitos, o empreendimento de uma análise documental permite que o pesquisador não fique tão vulnerável às variáveis do campo. Porém, mesmo que não haja uma interação direta com os sujeitos que “subjazem” nos documentos em análise, o *corpus* empírico “fala” muito sobre o tema em questão, o que requer uma escuta afinada para a realização de uma análise que contribua para o campo de estudo. Tais aspectos exigem do pesquisador alguns cuidados ao lidar com esse método. É preciso localizar os textos (escritos, iconográficos, cinematográficos...), avaliar a pertinência e a representatividade de cada um deles em relação ao objetivo da pesquisa. Além disso, é recomendável realizar um inventário exaustivo das fontes para se certificar tanto sobre a sua pertinência quanto sua fidedignidade, quer sejam elas primárias ou secundárias<sup>52</sup>.

Para conferir qualidade aos documentos sob análise é necessário, de acordo com Cellard (2012), examinar e criticar o material preliminarmente. A primeira fase consiste na análise do contexto para compreender a origem social dos documentos. Na segunda, é preciso reconhecer quem são os autores e os interesses na constituição dos documentos. A terceira refere-se à verificação da qualidade da

---

<sup>52</sup> As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, é o pesquisador que analisa. Fontes secundárias são dados de segunda mão, ou seja, informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico.

informação do documento, ou seja, à autenticidade e à confiabilidade. A penúltima fase demanda a busca pela natureza do texto e seu destinatário, ou seja, é preciso identificar a natureza do documento: oficial, público, ou, então, um documento pessoal, ou de uma instituição privada, bem como identificar o destinatário para quem o texto foi escrito. Por último, Cellard (2012) indica que é preciso identificar os conceitos-chave (importância e sentido) e a lógica interna do texto (como o argumento foi desenvolvido? Quais os principais argumentos?).

Cada documento efetivamente utilizado nesta pesquisa passou pelas fases descritas por Cellard (2012) e foram agregados ao conjunto da materialidade empírica, de acordo com sua pertinência com o problema de pesquisa e com o empreendimento analítico.

#### **4.3.2 Compilação e descrição dos documentos**

O ponto de partida para a composição do conjunto de documentos que fazem parte desta pesquisa foi a segunda versão da BNCC. Esse documento foi publicado em maio de 2016 no Portal do MEC em decorrência do processo de consulta pública sobre a primeira versão da BNCC. No documento de 2016, observava-se substanciais diferenças na organização dos temas da EF em relação a versão publicada em setembro de 2015. Para compreender as mudanças, busquei, nos materiais da consulta pública e nos pareceres críticos, as pistas que poderiam me ajudar a compreender por que os “exercícios físicos”, tratados na primeira versão como tema autônomo, foram posicionados sob a tutela das ginásticas na segunda versão.

Ao mesmo tempo em que tentava entender o processo de construção da BNCC, ao fazer buscas no portal construído pelo MEC, especificamente, para operacionalização desse processo, deparei-me com uma série de propostas curriculares estaduais disponíveis para consulta, com a justificativa de que elas seriam subsídios fundamentais no processo de formulação de uma proposta em nível nacional. Por isso, tais documentos foram agregados à materialidade empírica desta tese. O último documento a ser incorporado foi a versão da BNCC homologada e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2017, e que acabou se constituindo na norma de referência curricular para a educação infantil e ensino fundamental.

Em síntese, os materiais que dispararam o processo analítico estão organizados em três agrupamentos no Quadro 2.

**Quadro 2 – Documentos analisados****Fonte:** a autora

Grupos de documentos	Documentos	Fonte
BNCC	Primeira versão (BRASIL, 2015)	Portal História da BNCC <sup>53</sup>
	Segunda versão (BRASIL, 2016)	Portal História da BNCC <sup>54</sup>
	Versão homologada (BRASIL, 2017)	Portal da BNCC no site do MEC <sup>55</sup>
Análises à primeira versão	Contribuições Públicas	<i>Prints</i> do Portal da BNCC <sup>56</sup>
	BRACHT (2016)	E-mail com o parecer e a autorização do autor
	BRASILEIRO (2016)	Parecer disponível no Portal História da BNCC <sup>57</sup>
	GARÍLIO (2016)	Parecer disponível no Portal História da BNCC
	REZER (2016)	Parecer disponível no Portal História da BNCC
	RODRIGUES (2016)	Parecer disponível no Portal História da BNCC
	SOARES (2016)	Parecer disponível no Portal História da BNCC
Materiais curriculares	Acre (2010); Alagoas (2014); Amazonas (2009); Bahia (2013); Espírito Santo (2009); Goiás (2009); Maranhão (2014); Mato grosso (2012); Mato Grosso do Sul (2012); Minas Gerais (2010); Pará (S/D); Paraná (2008); Pernambuco (2013); Piauí (2013); Rio de Janeiro (2013); Roraima (S/D); Santa Catarina (S/D); São Paulo (2012); Sergipe (2007-2013); Tocantins (2009)	<i>Links</i> para acesso disponíveis no Portal história da BNCC <sup>58</sup>

A BNCC é um documento com caráter normativo previsto, inclusive, na Constituição de 1988, como uma necessidade para a educação básica brasileira, especificamente em seu artigo 210. Lá se previa o seguinte: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Na década seguinte, a ideia de uma base curricular comum aparece de forma mais explícita com a promulgação da LDB 9394/1996:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)<sup>59</sup>.

<sup>53</sup> Disponível em <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>

<sup>54</sup> Disponível em <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>

<sup>55</sup> Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>

<sup>56</sup> Não estão mais disponíveis para consulta.

<sup>57</sup> Disponível em <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>>

<sup>58</sup> Disponível em <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/propostas>>

<sup>59</sup> [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)

Em 2010, a partir da Resolução nº 04 do Conselho Nacional de Educação (CNE), são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais que, em seu artigo 14, apontam o seguinte:

## CAPÍTULO II

### FORMAÇÃO BÁSICA COMUM E PARTE DIVERSIFICADA

Artigo 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.<sup>60</sup>

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2014 sob a Lei nº 13.005/2014, é outro importante documento que reitera a necessidade de

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014)<sup>61</sup>.

O texto da BNCC, promulgado em 2017, ao se referir a todos os documentos anteriormente citados, apresenta uma definição que explicita a natureza do documento:

conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2017, p. 7) [grifo dos autores].

Os primeiros movimentos para constituir tal documento iniciaram em 2014. O primeiro passo, de acordo com o Portal da História da BNCC<sup>62</sup>, foi analisar os documentos curriculares em vigência nos estados, Distrito Federal e municípios brasileiros. Embora fosse intenção disponibilizar as propostas curriculares dos

<sup>60</sup> [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)

<sup>61</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)

<sup>62</sup> Disponível em <<http://historiadabncc.mec.gov.br>>

municípios, somente foram disponibilizados, no site, os documentos provenientes de 23 Secretarias Estaduais de Educação, das quais apenas três deles não contemplavam a EF. Esse material resulta dos investimentos por parte de equipes que contaram com o auxílio de professores, pesquisadores, gestores, estudantes e comunidade em geral para serem construídos e foi analisado pelas comissões organizadas por área de conhecimento em diferentes momentos (BRASIL, 2018).

Para participar da comissão instituída para dar conta da primeira versão da BNCC foram chamadas 116 pessoas, que passaram a trabalhar oficialmente a partir de maio de 2015. Nesse grupo, estavam representados professores de Educação Básica, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), os estados e pesquisadores de 35 diferentes universidades indicados pelo MEC. No que se refere à EF, a equipe de redatores foi constituída por um grupo de seis professores da Educação Básica, sete professores universitários, entre os quais um era o assessor (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

A primeira versão da BNCC foi organizada entre junho e setembro de 2015 e teve como pilar estrutural o elenco de objetivos de aprendizagem, e como princípio o direito dos alunos em acessar o conhecimento acumulado. Em setembro do mesmo ano, a versão preliminar foi lançada e colocada à disposição da população através de uma plataforma virtual. Por meio de cadastro pessoal ou institucional, qualquer cidadão ou entidade poderia enviar contribuições a respeito do que havia sido proposto. Na plataforma, um sofisticado conjunto de ferramentas permitia a localização e a interação com os textos-base e os objetivos de todas as áreas, além de participar expondo opiniões e/ou divergência/concordância, a partir dos critérios clareza e relevância estabelecidos a *priori* dentro do sistema virtual. Além disso, havia espaços para registros escritos, bem como, para sugerir nova redação de parte ou no todo, ou indicar a exclusão ou o deslocamento de objetivos em relação ao ciclo ou ano, etc. Era permitido, também, aplicar filtros por etapa/segmento, por prática corporal ou por dimensão do conhecimento (BRASIL, 2018; NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016).

Desse modo, a BNCC recebeu contribuições de todo território nacional e de diferentes segmentos, pessoas, escolas, organizações. Após o fim da consulta pública em março de 2016, as contribuições foram sistematizadas pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Pontifícia Universidade Católica do RJ (PUC-RJ). As mais de

doze milhões de sugestões, opiniões e críticas coletadas, desde os textos introdutórios aos objetivos de aprendizagem de cada componente curricular, foram categorizadas e encaminhadas para as equipes de redatores de cada área e analisadas quali e quantitativamente (BRASIL, 2018; NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016).

Durante o período da consulta pública, o MEC convidou pesquisadores reconhecidos no âmbito acadêmico e com histórico de pesquisa relevante de acordo com a sua área de atuação para elaborarem pareceres críticos sobre a versão preliminar (BRASIL, 2016). A proposta para a EF passou pela leitura de sete pareceristas e seus pareceres, a exceção de Valter Bracht<sup>63</sup>, encontram-se ainda disponíveis no portal da História da BNCC.

A nova versão, contemplando os ajustes provenientes das contribuições e pareceres críticos, foi disponibilizada em maio de 2016. Nessa segunda etapa de análise, coube ao CONSED e à UNDIME a organização de seminários estaduais entre junho e agosto do mesmo ano, eventos nos quais a BNCC foi debatida por mais de 9.000 mil professores e foram elaborados relatórios sobre cada um dos componentes curriculares.

O processo de construção da BNCC sofreu mudanças em sua estrutura após o controverso *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016. A partir de então, as equipes de redatores são reestruturadas e uma terceira versão elaborada com significativas mudanças no que tange, principalmente, ao Ensino Médio e à organização dos conhecimentos a partir da concepção de habilidades e competências.

É curioso notar que, para justificar a reestruturação do documento com base nos conceitos de competência e habilidades, a própria LDB 9394/1996 acabou sofrendo alteração em sua redação por força da Lei nº 13.415/2017, advinda da Medida Provisória nº 746 de setembro de 2016, passando a incorporar as duas nomenclaturas específicas para as finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com

---

<sup>63</sup> O parecer foi solicitado via e-mail ao autor que prontamente enviou.

critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017; ênfases adicionadas).<sup>64</sup>

As alterações realizadas por meio de medida provisória em 2016 e promulgadas em 2017 na LDB referem-se à política de fomento à implantação de escola de Ensino Médio em Tempo Integral. Contudo, são apresentadas no Portal da BNCC, bem como na introdução do documento que diz respeito à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Em janeiro de 2017, o MEC realizou seminários para apresentar a nova estrutura da base ocorridas em função dessas alterações, para esses dois níveis de ensino, enquanto que o Ensino Médio aguardava os encaminhamentos da reforma proposta na Lei nº 13.415/2017.

O documento foi entregue ao CNE em 06 de abril de 2017 e passou a organizar audiências públicas, contemplando as cinco regiões geopolíticas do Brasil: São Paulo, Manaus, Olinda, Florianópolis e Brasília, que foram transmitidas via *internet*, pelas páginas do YouTube® do Canal Futura e do MEC. Além disso, segundo o portal do MEC, o CNE disponibilizou uma página com informações sobre as audiências, cronograma de atividades, regras e prazo para participação, que demandava inscrições prévias. Nessa mesma página, era possível efetuar o cadastro para enviar contribuições e comentários sobre a terceira versão.

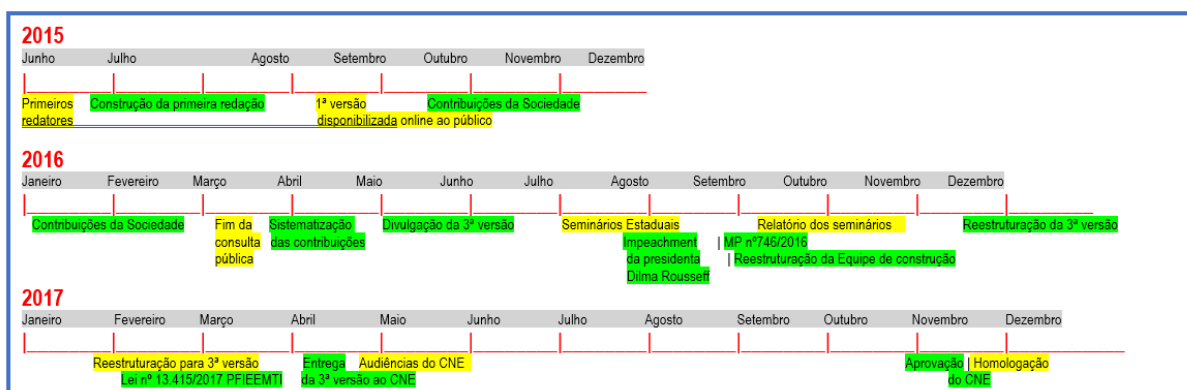
Após as audiências, coube ao CNE a apreciação e elaboração de um parecer e um projeto de resolução para homologar a versão final da BNCC. Em 20 de dezembro de 2017, o documento é homologado pelo Ministro da Educação à época, José Mendonça Bezerra Filho, tornando a BNCC um documento de valor normativo em todo território nacional para os níveis da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A BNCC, portanto, passa a ser entendida como um instrumento de gestão pedagógica, tanto dos sistemas educacionais como dos docentes e dos próprios responsáveis pelos estudantes, uma vez que deve permanecer acessível a qualquer cidadão que poderá acompanhar o desenvolvimento dos conhecimentos ao longo dos anos escolares (BRASIL, 2017).

---

<sup>64</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)



**Figura 11** – Linha do tempo da BNCC  
**Fonte:** a autora



### 4.3.3 Manejo dos documentos

Após a leitura das três versões da BNCC, no que se refere ao componente curricular EF, optei por fazer um recorte analítico dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Essa opção se dá em função de versão homologada em 2017 não ter apresentado o Ensino Médio e pelo fato de que o tema dos exercícios físicos na Educação Básica está mais diretamente ligado, e tem maior repercussão, nesse nível de ensino do que anos iniciais ou na Educação Infantil. Na leitura, busquei encontrar elementos, nos textos introdutórios e nos objetivos elaborados que se referiam aos “exercícios físicos” na primeira versão; e na segunda e terceira elementos que se referissem a “ginásticas” e “ginástica de condicionamento físico” (APÊNDICE 6).

O segundo grupo de materiais se refere ao montante de contribuições geradas para o componente curricular EF. As contribuições oriundas da consulta pública sobre os exercícios físicos foram captadas do portal da BNCC construído à época e, por mim, arquivadas em abril de 2016 através da tecla *Print screen*. Essa tecla captura em forma de imagem tudo o que está presente na tela do computador, podendo, então, ser transferido através da ferramenta de “colagem” para qualquer programa de edição. Optei pela captura de tela e pelo armazenamento no programa Word, por não ter conseguido compilar, de modo off-line, as informações e, também, pelo receio de que fossem retiradas do portal da BNCC, o que de fato aconteceu em meio ao processo de investigação. Desde aproximadamente novembro de 2017, as contribuições já não estão mais disponíveis on-line, mas, na época em que foram coletadas, eram de acesso público. Mesmo tendo sido disponibilizadas ao público com a identificação dos nomes de quem colaborou, ao transcrevê-las e utilizá-las como

dados de pesquisa, optei por manter o anonimato dos sujeitos que enviaram colaborações para o Portal.

Quanto ao conteúdo das contribuições, o recorte feito para o empreendimento analítico preconizou aquelas que, em alguma medida, mencionaram questões relativas às práticas corporais vinculadas, direta ou indiretamente, aos exercícios físicos. Assim, devido à presumível sinonímia entre *exercícios físicos* e *atividades físicas*, foram selecionadas contribuições que abordassem este último termo também (APÊNDICE 7).

Em relação às contribuições dos leitores especializados, foram obtidas através do acesso ao portal da BNCC e através de contato direto com alguns dos seus autores. Nos pareceres, todos fizeram menção ao tema *exercícios físicos* na primeira versão e, por isso mesmo, as informações principais foram elencadas no Apêndice 7.

Tendo em vista a natureza desta investigação, os referenciais estaduais foram incluídos naquilo que considerei uma segunda camada de análise. Fazer buscas nesses documentos foi necessário no sentido de visualizar as práticas *fitness*, que, por vezes, apareciam sob a nomenclatura de exercícios físicos, sob o guarda-chuva das ginásticas ou ainda sob outras formas de aparecimento nos documentos que fizeram (e muitos deles ainda fazem) parte do mesmo tecido discursivo que constituiu a BNCC e que me permitiu salientar elementos sobre a pertinência dessas práticas corporais no currículo escolar da EF. Essas informações extraídas das propostas estaduais estão compiladas no Apêndice 8.

Além desse conjunto de documentos, é preciso destacar que as produções teóricas da EF já abordadas no Capítulo 3 ajudaram a compor o processo de análise sobre as condições de possibilidade para o aparecimento dos exercícios físicos como tema autônomo na BNCC, bem como sobre a pertinência das práticas *fitness* como unidade temática da EF em currículos de vertente culturalista.

## **CAPÍTULO 5 - O FIO SOLTO NA TRAMA DISCURSIVA DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO**

Este capítulo tem como objetivo contextualizar e analisar as críticas sobre a inclusão da unidade temática *exercícios físicos* na primeira versão da BNCC. Na primeira seção, descrevo o processo de construção desse documento. Na seção seguinte, analiso as disputas entre as subáreas sociocultural/pedagógica e a subárea biodinâmica, bem como o receio culturalista da rearticulação do movimento de conservação da saúde em prol de uma “revirada físico-sanitária” no componente curricular EF. Na terceira seção, analiso o aparecimento dos exercícios físicos como unidade temática autônoma na primeira versão na BNCC e sua realocação às ginásticas nas versões seguintes como um murmúrio na cultura corporal de movimento que fez emergir uma disputa em torno da organização dos temas da EF dentro das subáreas sociocultural e pedagógica.

### **5.1 DESALINHOS E ALINHAVOS: DO EXERCÍCIO FÍSICO À GINÁSTICA DE CONDICIONAMENTO FÍSICO**

A primeira versão da BNCC foi divulgada em setembro de 2015. Nela, a EF estava contemplada com uma organização curricular pautada nas manifestações da cultura corporal de movimento, como já vinha sendo organizado em outros documentos como, por exemplo, os PCN. Sob essa perspectiva, a EF se responsabilizaria em

tratar das práticas corporais na escola como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, assegurando aos/às estudantes a construção de um conjunto de conhecimentos necessários à formação plena do cidadão (BRASIL, 2015, p. 96).

Como mencionado no capítulo metodológico, a base foi estruturada a partir de objetivos de conhecimento. Diferentemente do que se encontrava nos documentos curriculares da EF anteriores à BNCC, nesse primeiro esboço, o documento previu objetivos para oito diferentes grupos de manifestações da cultura corporal de movimento, destacando “exercício físico” e “práticas corporais alternativas”<sup>65</sup> da tradicional ginástica.

**Figura 12 – Manifestações da cultura corporal de movimento na BNCC**

**Fonte:** Brasil (2015)

Dessa forma, a referência central para a estruturação dos conhecimentos em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular são as práticas corporais. Elas estão organizadas neste documento com base nas seguintes manifestações da cultura corporal: brincadeiras e jogos; esportes; exercícios físicos; ginásticas; lutas; práticas corporais alternativas; práticas corporais de aventura; práticas corporais rítmicas.

No que tange aos “exercícios físicos”, estes contaram com um conjunto definido de objetivos de aprendizagem. A título de exemplo, tomei os objetivos de aprendizagem dos 8º e 9º anos, conforme o Quadro 3.

---

<sup>65</sup> Não há uma definição sobre esse tema na primeira versão da BNCC, há apenas a menção a essa divisória nos objetivos, tal como no seguinte trecho: “Experimentar diferentes práticas corporais alternativas (eutonia, tai chi chuan etc.)”. Já na segunda versão, esse conjunto de objetivos aparece como subtema das ginásticas e é denominado de Ginástica de conscientização corporal, cuja definição é: “práticas que empregam movimentos suaves e situações de aparente imobilidade, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo, como consequência da concentração nas sensações somáticas produzidas por essas ações” (BRASIL, 2016, p. 105). A expressão “práticas alternativas” aparece, na segunda versão, em nota de rodapé: “Essas práticas podem ser denominadas de diferentes formas, entre outras: alternativas, introjetivas, introspectivas, suaves. Exemplos: biodança, bioenergética, eutonia, antiginástica, método feldenkrais, yoga, tai chi chuan, liang gong/ginástica chinesa” (BRASIL, 2016, p. 105).

**Quadro 3** – Objetivos de aprendizagem do tema Exercícios Físicos na 1ª versão da BNCC

Fonte: adaptado da BNCC (BRASIL, 2015)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 8º E 9º ANOS (IV CICLO)			
Experimentar diferentes programas de exercícios físicos.	Perceber os diferentes modos de relação com o corpo provocado por diversos programas de exercícios físicos.	Reconhecer que os exercícios físicos devem se adequar às singularidades do sujeito, sem estabelecer hierarquias entre os praticantes.	Compreender criticamente os diferentes sentidos e interesses atribuídos aos exercícios físicos considerando a forma como são enunciados em diferentes meios (científico, midiático, esportivo etc.).
Fruir/desfrutar dos exercícios físicos em diferentes programas.	Adaptar exercícios físicos às condições disponíveis no cotidiano.	Reconhecer e refletir sobre as características dos programas de exercícios físicos (planejamento, organização, método, locais, equipamentos etc.), estabelecendo relações com os seus efeitos.	Identificar, avaliar e explorar locais disponíveis na comunidade para a prática de exercícios.

Como supradescrito, a versão preliminar produzida foi submetida à consulta pública através do Portal da BNCC, de modo que a sociedade em geral pudesse opinar quanto ao que fora proposto e à leitura crítica de profissionais especializados nas diferentes áreas. Foram sete os leitores críticos da EF, todos com a titulação de doutor e com carreira no ensino superior. Os relatórios dão conta de analisar a estrutura, as etapas de escolarização em relação aos conteúdos propostos, a comunicabilidade, entre outros elementos.

No caso específico do tema *exercícios físicos*, analisado neste trabalho, a segunda versão da BNCC, apresentou alterações que levaram em conta esses pareceres críticos, as revisões e as contribuições. Na referida versão, tanto os exercícios físicos como as práticas corporais alternativas foram colocadas sob a tutela das Ginásticas, de modo que o documento apresenta as manifestações da cultura corporal da seguinte maneira “**brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas** (demonstração, condicionamento físico e conscientização corporal), **lutas e práticas corporais de aventura**” [grifo dos autores] (BRASIL, 2016, p. 102).

Outro elemento novo que a segunda versão apresenta é uma definição de cada uma dessas manifestações e, no caso das Ginásticas, elabora a seguinte explicação:

As ginásticas constituem-se em um grupo amplo e diverso de práticas corporais. Sob essa denominação se encontram práticas com formas de organização e significados diversos, o que leva a necessidade de explicitar a classificação adotada: (a) ginásticas de demonstração, (b) ginásticas de condicionamento físico e (c) ginásticas de conscientização corporal (BRASIL, 2016, p. 105).

O exercício físico, agora abordado como ginástica de condicionamento físico, é descrito como um subtema que trata da

exercitação corporal orientada a melhoria do rendimento, aquisição e manutenção da condição física individual ou modificação da composição corporal. Geralmente se organizam em sessões planejadas de movimentos repetidos com frequência e intensidade definidas. Podem ser orientadas de acordo com uma população específica (ginástica para gestantes, por exemplo) ou atreladas a situações ambientais determinadas (ginástica laboral) (BRASIL, 2016, p. 105).

No que se refere aos objetivos propostos, poucas foram as mudanças significativas. Tomando novamente como exemplo os 8º e 9º anos, dos oito objetivos propostos inicialmente, a segunda versão apresenta alterações na redação em cinco, conforme destacados em cinza no Quadro 4:

**Quadro 4** – Objetivos de aprendizagem do tema Exercícios Físicos na 2ª versão da BNCC  
**Fonte:** adaptado da BNCC (BRASIL, 2016)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM 8º E 9º ANOS (IV CICLO)				
Experimentar diferentes programas de exercícios físicos.	Perceber os diferentes modos de relação com o corpo provocado por diversos programas de exercícios físicos.	Reconhecer que os exercícios físicos devem se adequar às singularidades do sujeito, sem estabelecer hierarquias entre os praticantes.	Compreender criticamente os diferentes sentidos e interesses atribuídos aos exercícios físicos considerando a forma como são enunciados em diferentes meios (científico, midiático, esportivo etc.).	
Experimentar um ou mais programas de exercícios físicos.	Perceber as exigências corporais provocadas por diversos programas de exercícios físicos.			
Fruir/desfrutar dos exercícios físicos em diferentes programas.	Adaptar exercícios físicos às condições disponíveis no cotidiano.	Reconhecer e refletir sobre as características dos programas de exercícios físicos (planejamento, organização, método, locais, equipamentos etc.), estabelecendo relações com os seus efeitos.	Identificar, avaliar e explorar locais disponíveis na comunidade para a prática de exercícios.	
Fruir os exercícios físicos, em diferentes programas, valorizando as experiências sensíveis.	Adaptar diversos tipos de exercícios físicos as condições disponíveis no cotidiano.	Reconhecer e analisar as características dos programas de exercícios físicos (planejamento, organização, método, locais, equipamentos etc.), estabelecendo relações com os seus efeitos.		

A versão publicada como definitiva e homologada teve consideráveis mudanças, especialmente, pela conjuntura política nacional. Após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, o MEC passou por uma reestruturação que afetou a composição da comissão até então responsável pela BNCC, e todo o processo de

finalização, desde a elaboração dos relatórios das contribuições dos seminários estaduais aos ajustes para 3ª e última versão publicada. Entre as principais modificações estão: a conversão da estrutura de objetivos de aprendizagem para a de habilidades e competências, a exclusão de quase metade dos objetivos propostos (no que se refere a EF) e a retirada do Ensino Médio por determinação da reformulação deste nível de ensino.

Contudo, o documento, em si, manteve, em parte, o texto de apresentação do componente curricular EF, abordando a dimensão cultural dos conteúdos da EF, tal como é possível perceber no seguinte trecho:

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 (BRASIL, 2017, p. 211).

No processo de reestruturação da terceira versão, as manifestações da cultura corporal passaram a ser denominadas “unidades temáticas”, as classificações internas passaram a ser tratadas por “objetos de conhecimento” e os objetivos passaram a ser denominados “habilidades”.

**Figura 13 – Organização da BNCC em unidades temáticas**

**Fonte: Brasil (2017)**

EDUCAÇÃO FÍSICA - 8º E 9º ANOS			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
Esportes	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate		<p>(EF89EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.</p> <p>(EF89EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.</p> <p>(EF89EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.</p> <p>(EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.</p> <p>(EF89EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.</p> <p>(EF89EF06) Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.</p>
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal		<p>(EF89EF07) Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.</p>

Depois de aprovada e homologada, os pontos relativos aos exercícios físicos foram modificados no que fora denominado Unidade Temática Ginásticas:

Na unidade temática Ginásticas, são propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal (BRASIL, 2017, p. 215).

*Ginástica de demonstração* passou a ser nomeada *Ginástica Geral*, porém, tendo em vista a tradição teórica em torno dessa terminologia, não se encontram justificativas na versão homologada para a utilização dessa expressão em vez de *demonstração*, como estava na segunda versão. Há, na última versão, apenas uma inversão da posição dos termos “geral” e “demonstração” na nota explicativa que já constava na segunda versão: “Essa manifestação da ginástica pode receber outras tantas denominações, como ginástica básica, de demonstração, acrobacias, entre outras” (BRASIL, 2017, p. 215). Quanto aos objetivos, dos oito inicialmente propostos para os 8º e 9º anos na versão anterior, a versão homologada manteve dois (com alterações na redação) e acrescentou (agrupou vários objetivos em um só) outros dois:

**Quadro 5** – Habilidades do objeto de conhecimento Exercícios Físicos na versão homologada da BNCC

Fonte: adaptado da BNCC (BRASIL, 2017)

<b>HABILIDADES 8º E 9º ANOS (IV CICLO)</b>			
Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos, identificando as exigências corporais desses diferentes programas e reconhecendo a importância de uma prática individualizada, adequada às características e necessidades de cada sujeito.	Discutir as transformações históricas dos padrões de desempenho, saúde e beleza, considerando a forma como são apresentados nos diferentes meios (científico, midiático etc.).	Problematizar a prática excessiva de exercícios físicos e o uso de medicamentos para a ampliação do rendimento ou potencialização das transformações corporais.	Identificar as diferenças e semelhanças entre a ginástica de conscientização corporal e as de condicionamento físico e discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo.

Embora pareça claro que os objetivos, agora habilidades, tenham sido reduzidos numa tentativa de enxugar a redação, elementos culturais em alguma medida foram preservados como, por exemplo, a discussão de dimensões estéticas ou o discurso midiático. Em nenhuma das três versões, há uma descrição específica das modalidades as quais o exercício ou, conforme a versão homologada, ginástica de condicionamento físico trata, talvez pela versatilidade de práticas que tornam a demanda maior do que uma referência curricular possa comportar.

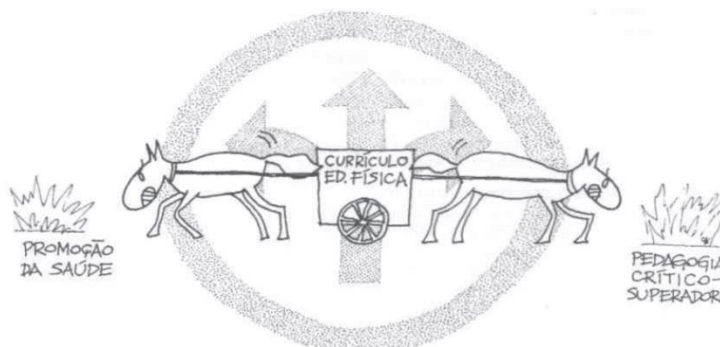


## 5.2 TRAÇÃO CURRICULAR: DA APTIDÃO FÍSICA AO ESTILO DE VIDA ATIVO

### 5.2.1 Uma iminente ameaça ao currículo culturalista da EF

**Figura 14 – A tração curricular**

Fonte: FERREIRA (1997)



A tração no currículo da EF, visualizada na charge, mostra as diferentes direções da finalidade do componente curricular na educação básica, nos meados da década de 1990. O artigo ilustrado<sup>66</sup> e publicado na revista Movimento é de autoria de Marcelo Guina Ferreira (1997), cujo título anunciava a posicionalidade do autor: “Crítica a uma proposta de educação física direcionada à promoção da saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia crítico-superadora” no qual, a partir da perspectiva teórico-crítica, refuta os conteúdos relacionados à AFRS por não preconizarem os determinantes sociais no trato da promoção da saúde. Esse artigo foi produzido no ano em que a primeira versão dos PCN foi divulgada. Naquele momento, a EF se firmava como componente curricular numa perspectiva centrada na cultura corporal e, ao mesmo tempo em que os PCN recebiam críticas<sup>67</sup> por parte dos professores mais alinhados à Pedagogia Crítica, lado para o qual uma das mulas está tracionando, evitou que o currículo tomasse rumo contrário.

Para que a EF adquirisse o estatuto de componente curricular, tal como os demais na educação básica, foi preciso percorrer um longo caminho e travar muitas batalhas. O movimento culturalista confrontou aspectos hegemônicos que tradicionalmente vinculavam a EF a “consideração do homem como uma entidade de natureza exclusivamente biológica, e seu corpo constituído por um conjunto de

<sup>66</sup> Não foi possível localizar a autoria da ilustração junto à revista na qual o artigo foi publicado.

<sup>67</sup> Como o material organizado à época pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte “**Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses” (CBCE, 1997).

músculos, ossos e articulações, passíveis de um treinamento e possíveis de melhorar o rendimento” (DAOLIO, 1996, p. 40).

A BNCC é o primeiro material curricular, desde os PCN em 1998, a tratar os “exercícios físicos” como uma unidade temática autônoma. Embora a primeira versão não conceitue a nomenclatura usada, nos objetivos traçados, está posto que trata do conjunto de práticas corporais cujo envolvimento dos sujeitos se dá de modo sistemático em programas de exercícios. Denota, assim, uma unidade temática na qual se visualiza modalidades das práticas *fitness* como conteúdo a ser abordado.

Essas modalidades estão localizadas em uma formação discursiva na qual a subárea biodinâmica está muito bem ancorada. São práticas nas quais o desenvolvimento das capacidades físicas aparecem como função primeira e, desse modo se avizinham àquilo que para o movimento da conservação da saúde, defensores da AFRS, significaria à EF escolar: promover práticas que propiciem um nível de “condicionamento aeróbio, força e resistência muscular, flexibilidade e composição corporal ideal” (FERREIRA, 2001, p. 46). Nessa lógica, cumpriria à EF escolar levar os alunos ao prazer e ao gosto pelo exercício e pelo desporto de modo que os leve a adotar um estilo de vida saudável e ativo (FERREIRA, 2001).

A estruturação dos exercícios físicos como um tema autônomo na BNCC teve um grande impacto no conjunto de contribuições públicas e nos pareceres dos leitores críticos que foram encaminhadas ao MEC. Dos sete pareceres críticos, apenas um considerou uma inovação positiva a organização dos exercícios físicos como conteúdo próprio (RODRIGUES, 2016 – PARECER CRÍTICO). Os demais questionaram a inserção enfatizando que o tema *exercícios físicos* seria inerente à ginástica, ou então, apontando a contradição epistemológica que o termo representaria quando acionado dentro da perspectiva teórica culturalista, apontada pelo texto inicial do documento.

Nas críticas de Valter Bracht e José Angelo Gariglio, já apresentadas na introdução, visualiza-se a tração da qual trata a charge que inicia esta seção. Ao afirmar que “um bloco de conteúdos denominado de exercícios físicos remete-se a uma perspectiva de corpo como máquina/organismo”, Gariglio liga diretamente esse conjunto de práticas corporais aos preceitos físico-desportivos e sanitários que o movimento culturalista tão arduamente lutou para superar.

No entender desses críticos, a inserção dos exercícios físicos em um documento dessa natureza provocaria uma fissura na ordem discursiva culturalista

dominante nas produções curriculares desde os PCN, pois é um termo indexador-chave para a organização curricular defendida pelo movimento da conservação da saúde, ainda pautado pelas premissas AFRS. Para Fraga (2006, p. 41-2),

a educação física foi-se firmando nos rastros dessas disputas travadas especialmente na zona de fronteira entre saúde e educação, constituindo-se como uma área/disciplina/profissão eclética e complexa, que abarca uma multiplicidade de saberes específicos dispersos num território aparentemente aberto.

A principal crítica do movimento culturalista se pauta no esvaziamento crítico-social que propostas como a de Guedes e Guedes (1993a, 1993b, 1994a, 1994b) apresentavam, colocando para a EF escolar, num sentido restrito, a função principal de promotora da saúde. O trecho do artigo de Ferreira (1997, p. 29) é bastante ilustrativo quanto à essa crítica:

reputamos maior abrangência e complexidade à tarefa da EF na escola, que, assim, não vê excluída sua possibilidade de apropriar os sujeitos com capacidades necessárias (não auto-suficientes) para engajar-se na busca de um outro estilo de vida (ativo e saudável), bem como de outras condições econômico-sociais para referendá-lo, sem, no entanto, reduzir-se única e exclusivamente a esse objetivo, que, na verdade, acaba por instrumentalizá-la com vistas à PS, o que pode ocorrer quando se perde de vista que os conteúdos historicamente tematizados pela EF, como a ginástica, dança e esporte por exemplo, enquanto formas de expressar corporalmente a relação homem-mundo, guardam relações diversas com a cultura, a sociedade, a história, a geografia, a política, entre outras áreas, e não apenas com a saúde.

Nessa mesma época, autores como Daolio (2004) apontavam a polarização dos conteúdos da EF de modo que a área permanecia

refém da ruptura natureza/cultura, com alguns autores se colocando mais próximos ao pólo natural ou biológico e outros mais próximos ao pólo cultural ou social. Embora os discursos contra a dicotomia fossem unânimes, ainda havia uma ruptura velada entre as ciências naturais e as ciências humanas, as dimensões da natureza e da cultura, dos aspectos inato e adquirido no comportamento humano, colocando esses pontos como opostos ou contrários (DAOLIO, 2004, p. 27).

A ruptura ou dicotomia, como aponta Daolio (2004) deixa de ser “velada” quando um termo como “exercícios físicos” aparece como um fio solto na trama discursiva do movimento culturalista. Uma pequena parte da disputa travada há mais de vinte anos aparece num processo de produção curricular nacional, que reuniu figuras engajadas no movimento culturalista da EF, seja em seus primórdios, como o

caso de Valter Bracht, ou aqueles que poderíamos chamar de herdeiros desse movimento, como Marcos Neira, Suraya Darido, Fernando González, Alex Branco Fraga, Marcílio Souza Júnior, Santiago Pich, entre outros.

O impacto causado, provavelmente, tenha sido maior, não apenas pelo fato de trazer à memória as disputas renhidas travadas no início dos anos 1990 e que culminaram na virada culturalista nos currículos da EF, mas também pelo fato de uma série de contribuições provenientes da consulta pública terem, dentro de uma retórica totalmente afinada com o discurso físico-sanitário, apoiado tal inserção, como é possível visualizar nos seguintes trechos:

EXERCÍCIOS FÍSICOS: Conhecer e compreender a importância da prática de exercícios físicos para grupos especiais (diabéticos, hipertensos, obesos, etc.).

EXERCÍCIOS FÍSICOS: Desenvolver a atividade física em cada fase da vida: Fase 1: desenvolver capacidades físicas diversas; Fase 2: Percepção das capacidades físicas; Fase 3: Prevenir doenças; Fase 4: prevenir doenças como a osteoporose, doenças cardiovasculares e diabetes.

EXERCÍCIOS FÍSICOS: Deveria ser aprofundado ainda mais a questão da saúde/sedentarismo, uma vez que esse problema é atual, portanto, deveria ser mais enfatizado em todos os anos.

EXERCÍCIOS FÍSICOS: Em Exercícios Físicos adicionar conteúdo diferenciando Exercício de Atividade Física e adicionar conteúdo relativo a Atividades Físicas e Saúde, despertando nos estudantes a conscientização sobre esse tema, tendo em vista o número de doenças e morbidades relacionadas a falta de atividades físicas na infância e adolescência (CONTRIBUIÇÕES PÚBLICAS, 2016).

A crítica generalizada dos culturalistas a essa parte específica do documento não estava, portanto, atrelada simplesmente a uma questão semântica, ou à memória de disputas já passadas, mas de uma atualização do debate com apoio considerável às premissas físico-sanitárias de parcela da comunidade da EF e que, de certo modo ia na contramão do que vinha sendo produzido nos documentos curriculares estaduais na esteira dos PCN.

### **5.2.2 Aptidão física, atividade física, exercícios físicos e os sentidos de saúde**

Apesar de nenhum dos objetivos elencados para “exercícios físicos” na primeira e na segunda versão da BNCC fazerem menção direta à saúde, Moreira e colegas

(2016, p. 72), em artigo publicado na edição especial da Revista *Motrivivência* sobre esse documento, ponderam que os exercícios físicos não deveriam ser reduzidos

a programas de treinamento, pois a sua realização não é apenas para manter a saúde, visto que estas atividades ampliarão e desenvolverão a capacidade humana, no sentido de enriquecer a vida, pois, na medida em que o sujeito está se apropriando da cultura corporal elaborada por gerações passadas, está assimilando uma síntese dessa experiência, apreendendo os seus meios de produção [...]. O exercício físico, então deve ser entendido como unido aos componentes da cultura corporal e não isolado em programas de treinamento, como apregoa o manuscrito.

Aparentemente, mesmo que em defesa do pertencimento dos exercícios físicos à cultura corporal de movimento, há uma vinculação simbiótica da saúde a “programas de exercício físico”. É uma expressão que, em sua formação discursiva, reverbera o eco de uma promoção da saúde que ancora nos programas de exercícios. No *Healthy Lifestyle*, a solução para os problemas emergentes das doenças crônico-degenerativas anunciado pelo movimento da conservação da saúde.

Em contribuições advindas da consulta pública, o tema *saúde* aparece dentro dos exercícios físicos, com aspectos informativos sobre promoção da saúde “EXERCÍCIOS FÍSICOS: Confecção de cartilhas informativas sobre doenças, como diabetes e hipertensão etc.” (CONTRIBUIÇÕES PÚBLICAS, 2016). Ou, então, como elemento que poderia, em certa medida, justificar a tematização do exercício físico do modo como estava posto na primeira versão da BNCC, porém seria melhor se ela tivesse sido alocada de modo transversal.

EXERCÍCIOS FÍSICOS: Necessidade de maior esclarecimento sobre o que caracteriza exercício físico já que as práticas corporais já estão sendo contempladas nos outros objetivos. Caso o interesse seja tratar da questão da saúde, sugerimos que o tema seja desenvolvido de forma transversal entre os outros objetivos descritos e excluído dos objetivos propostos (CONTRIBUIÇÕES PÚBLICAS, 2016).

Desenvolver o tema *saúde* “de forma transversal” remonta o modo como os PCN da EF trataram a temática, entendida como pertinente a todo e qualquer componente curricular.

As relações que se estabelecem entre o tema transversal Saúde e a Educação Física são quase que imediatas e automáticas ao considerar-se a proximidade dos objetos de conhecimento envolvidos e relevantes em ambas as abordagens. [...] cabe à Educação Física escolar a responsabilidade de lidar de forma específica com alguns

aspectos relativos aos conhecimentos procedimentais, conceituais e atitudinais característicos da cultura corporal de movimento (BRASIL, 1998, p. 36).

Dada essa especificidade atribuída à EF, aparece, portanto, no eixo “Conhecimentos sobre o corpo”, objetivos relacionados à aptidão física no que concerne aos conteúdos atitudinais<sup>68</sup>:

Predisposição para responsabilizar-se pelo desenvolvimento e manutenção de suas capacidades físicas (resistência aeróbica, força, velocidade, flexibilidade). [...] Valorização dos efeitos que as práticas corporais e hábitos saudáveis exercem sobre a aptidão física e a qualidade de vida” (BRASIL, 1998, p. 91).

Apesar de o tema *saúde* parecer bem mais vinculado aos pressupostos biodinâmicos, trata-se de um enunciado que não se encontra preso na disputa específica empreendida dentro da EF. Nos PCN, *saúde* é um tema transversal a ser tratado por todas as disciplinas, inclusive o encarte específico sobre esse tema aponta uma forte relação com os pressupostos da promoção da saúde numa perspectiva ampliada e em defesa dos princípios do SUS. No caso específico da EF, quando a transversalidade da saúde é mencionada, pulsa mais fortemente no eixo “conhecimentos sobre o corpo” e reverbera no tema *ginástica*. Nos conteúdos de cunho procedimental do eixo “conhecimentos sobre o corpo”, prevê, entre outros objetivos, o “Planejamento do trabalho de condicionamento físico: \*elaboração de programas de condicionamento físico para manutenção, desenvolvimento das capacidades físicas” (BRASIL, 1998, p. 93).

A aptidão física aparece nos objetivos propostos nos PCN, mas é, ao mesmo tempo, refutada no texto introdutório do componente curricular EF. Para apresentar os aspectos históricos e de transformação da área, que coloca a cultura corporal de movimento como objeto de conhecimento, o documento ressalta o caráter reducionista do conceito de aptidão física,

tradicionalmente, a aptidão física é um conjunto de capacidades, tais como força, resistência e velocidade, que o indivíduo deveria ter para estar apto a praticar atividades físicas. O rendimento padronizado diz respeito às metas de desempenho corporal que todos os alunos, independentemente de suas características, deveriam atingir (BRASIL, 1998, p. 29).

---

<sup>68</sup> Os PCN abordam os conteúdos a partir de três categorias: “conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes)” (BRASIL, 1998, p. 19).

As críticas advindas das contribuições da consulta pública à BNCC, produzidas a partir de entendimento de saúde e exercícios físicos, ancoram-se, em boa medida, nas elaborações dos PCN para a EF escolar. Contudo, o documento não trata especificamente dos exercícios físicos, mas a ginástica é conceituada como

técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social. Envolvem ou não a utilização de materiais e aparelhos, podendo ocorrer em espaços fechados, ao ar livre e na água. Cabe ressaltar que são um conteúdo que tem uma relação privilegiada com o bloco conhecimentos sobre o corpo, pois nas atividades ginásticas esses conhecimentos se explicitam com bastante clareza (BRASIL, 1998, p. 70).

O tema *exercícios físicos* aglutina um conjunto de práticas corporais que, além de fortemente relacionadas às questões de saúde, carrega uma carga histórica de racionalização e padronização de movimentos. Tradicionalmente, a definição do termo “exercício físico” corresponde àquela encontrada no Glossário de Promoção da Saúde:

toda atividade física planejada, estruturada e repetitiva que tem por objetivo a melhoria e a manutenção de um ou mais componentes da aptidão física. Nota: frequência, intensidade e duração são componentes da prática do exercício físico. Exemplo: caminhadas sistemáticas com duração programada (BRASIL, 2012, p. 22-23).

Essa definição denota um “esvaziamento cultural” que, em certa medida, corrobora o estranhamento de parte dos culturalistas em relação à autonomia dos exercícios físicos como manifestação da cultura corporal de movimento. Nesse bojo, tematizar programas de exercícios no currículo remete à retórica físico-sanitária e faz com que as práticas corporais a eles relacionadas permaneçam no que González e Fensterseifer (2009; 2010) chamam de “exercitar-se para”, o “não mais”<sup>69</sup> da EF escolar.

Se, por um lado a promoção da saúde baseada na aptidão física é a tração contrária ao currículo da EF escolar de inspiração culturalista, o emprego do conceito

---

<sup>69</sup> Nos textos “Entre o não mais o e ainda não: pensando saídas do não-lugar da EF escolar” I e II, os autores fazem menção à crise da modernidade problematizada por Ernildo Stein, transpondo as formulações de tal filósofo para a crise específica da EF escolar, de modo que já se sabe o que já não mais condiz com a função desta disciplina na escola, porém ainda não se chegou ao que foi nela projetado (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009; 2010).

ampliado de saúde pode vir a ser o elemento de aglutinação que faltava para justificar a tematização deste conjunto de práticas corporais em conexão com o lazer e as redes de sociabilidade. Valter Bracht, leitor crítico já mencionado, um dos pioneiros do movimento culturalista e com grande evidência na produção teórica culturalista da EF, sinalizou, em seu parecer, que estaria faltando incorporar uma noção de saúde à primeira versão da BNCC.

O objetivo “Usar práticas corporais, de forma proficiente e autônoma, para potencializar o seu envolvimento em contextos de lazer e a ampliação das redes de sociabilidade” poderia incorporar o sentido da saúde, talvez da seguinte forma: “Usar práticas corporais de forma proficiente e autônoma para potencializar o seu envolvimento em contextos de lazer, para a ampliação das suas redes de sociabilidade e a promoção da saúde” (BRACHT, 2016 – PARECER BNCC).

No mesmo parecer, o autor pondera: “entendo não ser necessário lançar mão ou identificar um conjunto de práticas corporais com o termo Exercícios Físicos”. O sentido da saúde para ele está dissociado das práticas corporais relacionadas aos exercícios físicos, ou às práticas *fitness*. Embora a imagem que abre essa seção ilustre a abordagem crítico-superadora tracionando o currículo para o lado oposto ao da promoção da saúde, esse “sentido da saúde”, a que se refere Bracht, tem a ver com o que Ferreira (1997) já apontava na relação da EF com a saúde. Numa perspectiva sociocultural e pedagógica, portanto, a EF poderia tematizar *saúde* a partir do conceito ampliado oriundo do movimento sanitário brasileiro, pautado nos referenciais das ciências humanas e sociais, portanto fora da órbita discursiva biodinâmica.

As discussões sobre o conceito ampliado de saúde começaram a ganhar força no campo acadêmico da saúde coletiva na década de 1990 e, de certo modo, surgem em consequência dos movimentos sociais que a defendiam como “resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde” - 8ª Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986, apresentou o conceito de saúde (BRASIL, 2003).

Esse conceito vem ganhando evidência nas discussões sobre a função da EF em espaços e instituições do campo da saúde (Unidades de Saúde, Hospitais, Centros de Atenção Psicossocial). Amparados nos estudos da Saúde Coletiva, produções científicas como de Carvalho (2004; 2006), Bagrichevsky, Estevão e Palma



(2003); Fraga e Wachs (2007), entre outras, começam a destacar essa perspectiva ampliada de saúde no campo da EF. Um dos impactos das produções da EF sob a perspectiva desse conceito de saúde levou o Ministério da Saúde a incorporar verbetes como “práticas corporais” em obras por ele organizadas, tal como o Glossário temático da Promoção da Saúde<sup>70</sup> (BRASIL, 2012), já mencionado neste capítulo.

Mesmo um documento influenciado pela perspectiva sociocultural traz o exercício físico com um verbete específico e separado de “práticas corporais” e como parte do conceito guarda-chuva “atividades físicas”. No glossário, *atividade física* está definida como “movimento corporal que produz gastos de energia acima dos níveis de repouso. Nota: relaciona-se a caminhadas, corridas, práticas esportivas e de lazer” (BRASIL, 2012, p. 17). *Práticas corporais*, por sua vez, é um conceito a partir de uma perspectiva culturalista:

Expressões individuais ou coletivas do movimento corporal, advindo do conhecimento e da experiência em torno do jogo, da dança, do esporte, da luta, da ginástica, construídas de modo sistemático (na escola) ou não sistemático (tempo livre/lazer). Notas: i) Manifestações da cultura corporal de determinado grupo que carregam significados que as pessoas lhe atribuem, e devem contemplar as vivências lúdicas e de organização cultural. ii) Existem várias formas de práticas corporais: recreativas, esportivas, culturais e cotidianas (BRASIL, 2012, p. 28).

Exercícios físicos, de acordo com a definição do mesmo Glossário já citada anteriormente, encaixa-se como um braço planejado da atividade física, de modo que fica localizado sob os conceitos elaborados pela subárea biodinâmica, inclusive nas políticas públicas de saúde.

Nesse entendimento, as atividades físicas só possuem finalidades em si mesmas e não guardam relação com a noção de manifestação cultural carregada de “significados que as pessoas lhe atribuem” (BRASIL, 2012, p. 28). Assim, o “sentido de saúde” atrelado ao conceito tradicional de exercício físico na EF escolar ainda está muito associado a simples melhoria ou manutenção da aptidão física, como um processo objetivo, cujo sucesso ou fracasso depende da (ou da falta de)

---

<sup>70</sup> Documento vinculado à Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS) lançada em 30 de Março de 2006 pela Portaria 687 MS/GM, tem como objetivo geral “Promover a qualidade de vida e reduzir vulnerabilidade e risco se riscos à saúde relacionados aos seus determinantes e condicionantes – modos de viver, condições de trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais” (BRASIL, 2010, p. 17).

movimentação mecânica interna do corpo, sem considerar outros fatores externos que possam interferir.

Em oposição a esse modo restrito de pensar a saúde, um movimento em direção a um sentido ampliado começa a ecoar na produção teórica sociocultural já no final dos anos 1990, mas ele impacta em menor escala a subárea pedagógica. Tal perspectiva de saúde permitiu começar a pensar sobre a pertinência das práticas *fitness* como manifestação da cultura corporal de movimento.

### **5.2.3 O processo de culturalização das práticas *fitness***

A produção curricular, particularmente, os materiais relativos aos estados da federação, é oriunda das teorizações advindas do movimento culturalista. O livro que ficou conhecido na área como Coletivo de Autores, cujo o título é “Metodologia do ensino da educação física” (SOARES et al., 1992), foi fundamental para a “transformação da base teórica do componente (da psicobiologia para as ciências humanas) e redefinição do seu objeto de estudo (do exercício físico e movimento para a cultura corporal)” (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 195). Em que pese as divergências e a falta de consenso entre os diferentes personagens e instituições à época, essa guinada na área acabou se materializando e ganhando novos contornos nas mais de vinte propostas curriculares<sup>71</sup> que serviram de referência para a construção da BNCC.

Nesses materiais, há uma influência direta do movimento culturalista, pois, ao privilegiarem a dimensão cultural, crítica e social das mais diversas práticas corporais, acabam por institucionalizar os pressupostos lançados por aquela obra pioneira. Contudo, algumas propostas trazem traços da AFRS, bem como da relação causa e efeito no que se refere às práticas *fitness*, numa tentativa de encontrar um lugar para essas práticas dentro do currículo da EF. Nesse investimento, aparecem inserções que destoam da estrutura culturalista predominante, um corpo estranho dentro de um mesmo texto, pois muitas destas provêm de diferentes formações discursivas (QUADRO 6).

---

<sup>71</sup> É válido mencionar que a organização da estrutura de cada documento não é igual, de modo que algumas trabalham com objetivos, outras habilidades, competências, ou outras nomenclaturas de acordo com o embasamento teórico no qual estão pautadas.

**Quadro 6 – Traços da aptidão física nos materiais curriculares****Fonte:** A autora

<b>Material Curricular</b>	<b>Eixo/Tema</b>	<b>Conteúdo/Objetivo</b>
Acre (2010, p. 30; 69)	Objetivo geral (9º ano): Aprofundar as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência por meio do planejamento e sistematização de suas práticas corporais. Buscar informações para aprofundamento teórico de forma a construir e adaptar alguns sistemas de melhoria de sua aptidão física.	- Relação entre os princípios da fisiologia do exercício e das funções orgânicas relacionadas à atividade motora com o estabelecimento de pequenas rotinas de exercício. - Ampliação do conhecimento dos princípios da fisiologia do exercício e das funções orgânicas relacionadas à atividade motora: os conceitos de intensidade e volume, tensão e relaxamento, frequência cardíaca, frequência respiratória e captação de oxigênio, além da utilização de alguns parâmetros (frequência cardíaca e respiratória, por exemplo) como indicadores da relação entre intensidade e volume.
Espírito Santo (2009, p. 121)	Conhecimentos sobre o corpo (6º ao 9º ano)	As atividades físicas e os exercícios físicos: implicações na obesidade e no emagrecimento.
Tocantins (2009, p. 105)	Conhecimento sobre o corpo (9º ano)	Esforço e intensidade no exercício: tensão e relaxamento, frequência cardíaca e respiratória. Sistema muscular. Pressão arterial. Exercícios anaeróbicos e aeróbicos. Importância do aquecimento, alongamento e relaxamento/anatomia humana. Tensão e relaxamento, frequência cardíaca e respiratória, como indicadores de intensidade e esforço. Atividade física: benefícios, riscos, indicações e contra-indicações relacionadas à anatomia humana. Conceito e relação entre condição física, condição motora e atividade física. Prevenção e tratamento de doenças através do exercício físico. Hábitos posturais e exercício. Ginástica Aeróbia e Localizada: conceito, objetivo, partes da aula, exercícios. Ginástica Laboral: conceito e objetivo. Musculação: histórico, benefícios, definição e orientações.
Goiás (2009, p. 30)	Corpo, Movimento e Saúde (8º e 9º ano)	Vivenciar, compreender e explicar: - Benefícios da atividade física na promoção da saúde e qualidade de vida; - Riscos da atividade física mal orientada na adolescência; - Importância das práticas corporais na prevenção e no tratamento da obesidade; - Atividades que possibilitem o autoconhecimento corporal durante a atividade física, tais como: as alterações fisiológicas relacionadas aos batimentos cardíacos e à respiração durante práticas corporais.
Minas Gerais (2010, p. 52)	Eixo temático III: Ginástica: A Ginástica como promotora de saúde, lazer e qualidade de vida (6º ao 9º ano):	1. Compreender os benefícios dos exercícios físicos na promoção da saúde e qualidade de vida; 2. Conhecer os riscos da atividade física mal orientada na adolescência. 3. Compreender a ginástica como possibilidade para vivência no lazer. 4. Compreender a relação entre exercício físico, crescimento e postura. 5. Compreender as causas da dor e da fadiga muscular no organismo durante e depois da prática da ginástica.

“Musculação”, “ginástica de academia”, “caminhada orientada”, “exercícios aeróbicos e anaeróbicos”, entre outros, foram algumas das nomenclaturas utilizadas nos materiais curriculares estaduais para compilar modalidades nas quais a observação

de elementos relacionados às capacidades físicas, tais como força, resistência, flexibilidade, são mais visíveis. Isso não quer dizer que as outras modalidades não demandem tais capacidades, porém, para visualizá-las de modo mais isolado, práticas *fitness* como as mencionadas seriam possibilidades mais palpáveis para uma abordagem didática. Nesses documentos, “ginástica”, “conhecimentos sobre o corpo”, “cultura corporal e saúde”, “práticas corporais na promoção da saúde”, referendam a abordagem dos *exercícios físicos* ou das práticas do universo *fitness*, de modo que garantem um lugar discursivo culturalista dentro do currículo da EF.

Por outro lado, o tema *exercícios físicos* demandou, em boa parte das contribuições da consulta pública, a relação da EF com a aptidão física, a promoção da saúde, a obesidade e o emagrecimento como elementos que sustentam os *exercícios físicos* na EF.

EXERCÍCIOS FÍSICOS: Deveria ser aprofundado ainda mais a questão da saúde/sedentarismo, uma vez que esse problema é atual, portanto, deveria ser mais enfatizado em todos os anos (CONTRIBUIÇÕES PÚBLICAS, 2016).

EXERCÍCIOS FÍSICOS: Ciências da saúde: abordagem teórico-prática sobre exercício físico e nutrição para promoção de um estilo de vida saudável e prevenção de doenças (CONTRIBUIÇÕES PÚBLICAS, 2016).

Nessas sugestões, emergem concepções sobre uma EF escolar salvadora do sedentarismo e promotora de um estilo de vida ativo, que se articula, muito claramente, em torno do enunciado exercício físico. Os trechos destacados são contribuições que trouxeram apontamentos interessantes quanto ao que poderíamos chamar de ecos da retórica físico-sanitária desse componente curricular. Essa retórica aponta para um desejo ou entendimento presente no senso comum (que também não deixa de ser um desejo) sobre a EF, de que ela seja um agente de combate das mais diversas mazelas da vida sedentária, cuja arma principal é o exercício físico. Nessa linha, Fraga (2006, p. 43) observa a relação que o estilo de vida ativo tem a ver com a área:

De certa forma, esse discurso absorve, articula e subordina pressupostos científico-sanitários que se encontravam mais identificados com o campo da atividade física e saúde, bem como as finalidades pedagógico-transformadoras entendidas como mais afeitas à educação física escolar. E, ao pretender resgatar em suas proposições a unidade perdida nesta segmentação de saberes e

práticas profissionais, transforma o estilo de vida ativo em um significado transcendental na educação física.

Ao contrário do que se possa imaginar, essas contribuições não partem dos *experts* da retórica físico-sanitária, como mencionado no capítulo três dessa tese, que já não estão mais tão ativos quanto nas décadas de 1980 e 1990. São sugestões e críticas provenientes de professores das redes públicas e particulares, bem como de outros sujeitos da comunidade escolar. Exatamente o público para o qual o material produzido se dirige, e que encarna os temores dos *experts* culturalistas de uma eventual “revirada físico-sanitária” no jogo das produções curriculares.

Os esforços do movimento culturalista na manutenção de um legado de mais de duas décadas estão assentados não só nas propostas majoritariamente inspiradas em seus pressupostos, mas também na atualização da crítica às propostas que se ancoram na lógica de que, por si só, e independentemente do contexto sociocultural, “atividade física traz saúde; falta de atividade física gera riscos à saúde” (FRAGA, 2006, p. 43). Nessa lógica, além de criticar a função meramente funcionalista da EF, outrora considerada disciplina responsável pela produção de um corpo apto à cadeia produtiva ou à prática esportiva, agora, a crítica mais forte à retórica físico-sanitária tem sido sobre a subserviência das aulas de EF à produção de sujeitos fisicamente ativos, que passam a ser responsáveis pela compreensão e gerenciamento dos riscos e mazelas provenientes de uma vida sedentária.

Outra dimensão da crítica à subordinação da EF aos discursos exógenos pode ser encontrada no trabalho de Gomes, Pich e Vaz (2006, p. 137). Ao fazerem uma reflexão sobre a noção de saúde na sociedade dos consumidores, esses autores destacam que

esses corpos da cidade são alvo de um conjunto nunca antes visto de preocupações sanitárias. Trata-se de conferir-lhes uma condição asséptica por meio de todo tipo de dispositivos pedagógicos que dão expressão didática para os cuidados com o corpo, envolvidos numa racionalidade que não tolera restos: qualquer expressão de descontrole, mistura, sujeira, indeterminação, loucura, irracionalidade, fraqueza ou excesso deve ser combatida e, preferencialmente, apagada. Com esse processo de limpeza e assepsia pelas formas corporais seguras e aceitáveis, contribui a área de educação física, não por nada supervalorizada pelas possíveis contribuições à saúde e ao embelezamento em detrimento de talvez outros campos nos quais tradicionalmente encontrava sua legitimação, como a escola.

Tendo em vista serem ainda muito usados para justificar a presença da EF na escola, o movimento culturalista vê nos “exercícios físicos” a possibilidade de um retorno a esse discurso físico-sanitário. Não mais apenas no sentido de a escola ser um espaço para a prática cotidiana de exercitação corporal, três vezes por semana, em períodos de cinquenta minutos, tal como previa o Decreto nº 69450/1991, mas no de o componente curricular EF ser convertido numa espécie de programa de promoção do estilo de vida ativo. Sua função, portanto, não seria apenas a de trabalhar com a prática sistemática de exercícios e práticas desportivas, como outrora, mas a de inculcar as recomendações em voga sobre o bom funcionamento orgânico e responsabilizar o indivíduo pela manutenção de uma “conduta saudável”.

O questionamento dos leitores críticos e de algumas contribuições a respeito do aparecimento dos exercícios físicos como manifestação da cultura corporal autônoma na BNCC é, portanto, um de modo de resistir no âmbito escolar a uma hipotética “revirada físico-sanitária”. Talvez tenha sido por esse motivo que os objetivos relacionados a esse conjunto de práticas corporais tenham sido reacomodados na segunda versão e, assim, permanecido na terceira, sob a tutela da ginástica, conforme tradicionalmente vinha ocorrendo na prática curricular da EF.

Apesar de ser um episódio muito pontual e breve, a assunção dos exercícios físicos à condição de tema autônomo, bem como a sua posterior subordinação às “ginásticas”, é possível inferir que, do ponto de vista culturalista, se percebia ali uma possibilidade de rearticulação de forças em prol de uma “revirada físico-sanitária”. As críticas lançadas via pareceres críticos e consulta pública fizeram reverberar, mesmo que de maneira não tão intensa quando nas décadas de 1980 e 1990, o “ronco surdo da batalha” (FOUCAULT, 2014) que vem de longa data.

Mesmo que tal receio não seja infundado e a crítica à produção de sujeitos assujeitados ao discurso da vida ativa seja pertinente, é preciso ter claro que as práticas *fitness* são parte integrante da cultura corporal de movimento. E tal como argumentado no capítulo “Lugares de tecitura das práticas *fitness*”, são manifestações cada vez mais conectadas ao cenário contemporâneo. Como toda e qualquer prática corporal sistematizada, as práticas *fitness*, ou qualquer outro nome que se dê ao conjunto, podem estar alinhadas ao rol de temas da EF elencados em currículos culturalistas.

### 5.3 PRÁTICAS *FITNESS*: UM MURMÚRIO NA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

A construção de um documento nacional, que selecione objetivos pertinentes no currículo escolar, é um processo de disputa sobre o “quê”, o “porquê”, o “como” da tematização deste ou daquele objetivo ou habilidade. Na análise empreendida na seção anterior, não fora encontrado veto ou restrição à tematização do exercício físico no currículo escolar, mas um tensionamento sobre os modos de abordagem e dos consequentes riscos de se cair nas armadilhas do discurso físico-sanitário.

Quando a EF começou a ser pensada sob os aspectos culturalistas no final dos anos 1980 e início dos 1990, estava impregnada pelo movimento de esportivização da disciplina no âmbito escolar. Nessa época, as aulas práticas, antes tratadas como mera atividade, passaram por um processo em que lhes foi atribuído um modo de operar que leva em conta o “saber fazer” acompanhado de um “saber sobre esse fazer” (BRACHT, 2010, p. 3), que tematizou muito bem os jogos, os esportes, as lutas, a ginástica, a dança. Tomando como base os princípios de seleção dos conteúdos, desde a obra conhecida no meio, como Coletivos de autores (SOARES, 1992), entre eles o da contemporaneidade dos conteúdos, na medida em que as práticas *fitness* vão se popularizando, elas começam a demandar um certo alinhamento curricular diferente do que até então vinha sendo feito.

#### 5.3.1 Jogos, esportes, lutas, ginástica, dança: força da relevância social

Nestas Diretrizes Curriculares, os Conteúdos Estruturantes foram definidos como os conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para compreender seu objeto de estudo/ensino. Constituem-se historicamente e são legitimados nas relações sociais [...] Os Conteúdos Estruturantes propostos para a Educação Física na Educação Básica são os seguintes: • **Esporte**; • **Jogos e brincadeiras**; • **Ginástica**; • **Lutas**; • **Dança** (PARANÁ, 2008, p. 62).

Dessa forma, convidamos todos os professores de Educação Física da rede estadual de ensino para compartilhar de uma concepção crítica da Educação Física que perpassa pela compreensão de uma disciplina relacionada com as produções culturais, que envolvem aspectos lúdicos, estéticos e éticos, compreendendo-a como prática pedagógica que tem como tema a cultura corporal humana – **jogos, dança, esportes, ginásticas, manifestações culturais (folclóricas) e dramatizações**. Isso colabora para a organização dessa disciplina

dentro da área de Linguagens, Código e suas Tecnologias (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 113).

Neste ciclo, cabe ao estudante ampliar a sistematização do conhecimento: da **ginástica, do jogo, da dança, da luta e do esporte**, contextualizando-os, relacionando-os ao cotidiano, refletindo sobre o sentido e o significado, sobre valores éticos e sociais, reorganizando o conhecimento tratado em aulas, oficinas, seminários e festivais, priorizando o pensamento teórico e a propriedade de teoria de cada tema da Cultura Corporal, extrapolando o conhecimento para a comunidade escolar (PERNAMBUCO, 2013, p. 30).

O acesso à cultura corporal de movimento representa uma oportunidade de diálogo com o ambiente cultural, com tradições, sentidos e significados que as diferentes práticas transformam e ressignificam a cada tempo e contexto. Aprender dessa cultura significa dialogar com o outro a partir de **jogos, brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes** (ACRE, 2010, p. 25).

Somente assim, pode-se acreditar que os conteúdos reconhecidos socialmente como a **ginástica, os esportes, a dança, os jogos, as brincadeiras e linguagens corporais expressivas** e os demais saberes científicos que lhes dão sustentação serão capazes de estabelecer mediações com os conhecimentos que articulam a educação para a saúde, para o lazer, para o trabalho, para a estética humana (GOIÁS, 2009, p. 73).

Jogos, esportes, lutas, ginástica e dança parecem ser o elemento que conecta os diferentes materiais curriculares para a EF escolar. Esses são os temas elencados na obra Metodologia do Ensino da Educação Física (SOARES, 1992), que influenciou significativamente a produção curricular da EF. Pelo menos uma proposta em cada região geopolítica do Brasil aborda esses grupos de práticas corporais para compor o que identifica e conceitua a EF. Cabe destacar que a seleção desses temas está baseada em princípios como relevância social, contemporaneidade do conteúdo, adequações sócio cognoscitivas do aluno, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade e da provisoriedade do conhecimento (SOARES, 1992). São critérios que, concomitantes ao processo de democratização da educação, atribuíram legitimidade à tematização das manifestações da cultura corporal de movimento no espaço escolar. Esse conjunto de cinco temas é, portanto, um dos primeiros investimentos de estruturação curricular após a virada culturalista. Haja vista que, nos anos 1980, fora duramente criticada pela falta de proposições mais palpáveis sobre o que trata a EF escolar numa perspectiva sociocultural (MACHADO, 2012).

Contudo, originalmente, e na obra do Coletivo de autores, capoeira é o tema tratado no lugar das lutas. Mais tarde, em outras instâncias, ocorre a alocação dessa



manifestação da cultura corporal no guarda-chuva das lutas. Esse deslocamento se dá na medida em que a capoeira foi inserida na obra apenas pela sua grande relevância histórico-cultural, no entanto, ao se observar essa prática somente pelas lentes da organização interna, ela não caberia como um tema autônomo e sim como uma das práticas corporais dentro do universo das lutas e esta última estruturada como um tema da EF escolar.

No caso das práticas *fitness*, em nenhuma das propostas analisadas são tratadas como um grupo autônomo, tal como descrito na primeira versão da BNCC. Variações de nomenclaturas são encontradas nos mais de vinte documentos e aqueles que não utilizaram a mesma dos PCN apresentaram as mais variadas formas de organização das manifestações da cultura corporal. Nesses documentos, quando algo relacionado às práticas *fitness* aparece enquanto objeto de conhecimento, ora estão agrupados à ginástica, ora estão agrupados em temas transversais à EF, por exemplo “Conhecimentos sobre o corpo”, “Corpo, saúde e beleza”, “Práticas corporais e saúde”.

A primeira versão da BNCC, portanto, é o documento que inaugura uma tematização autônoma para um grupo de práticas corporais nomeadas lá de exercícios físicos e que, neste trabalho, venho chamando de práticas *fitness*. Para tal, foi levado em conta, além da relevância social, a observação da organização interna desse grupo de práticas corporais. Como já mencionado anteriormente, essa autonomia não se deu sem uma forte contestação por parte de quem, há muito tempo, advoga por uma EF que supere os traços reducionistas de uma abordagem vinculada ao viés biodinâmico. É curioso destacar que apenas um dos pareceres dos leitores críticos não apresentou questionamentos quanto ao uso de exercícios físicos. De modo mais explícito no parecer de Gariglio, o rechaço à presença dos exercícios físicos em um componente curricular localizado na área de Linguagens é mais contundente. Bracht, na mesma linha, considera tal inserção um equívoco epistemológico que pode gerar confusões. Para os demais, os problemas estavam restritos a questões de ordem conceitual:

os Exercícios Físicos são inseridos no 3º ciclo concomitante a presença das Ginásticas até este mesmo ciclo. [...] Minha dúvida está no conceito de exercícios físicos, pois o mesmo é parte constitutiva da Ginástica, enquanto forma de exercitação humana. Por que diferenciá-lo? Estas características dos exercícios físicos não vão estar

presentes em outras manifestações corporais, a exemplo do Esporte (BRASILEIRO, 2016 - PARECER).

Em outro, a crítica se remete ao entendimento de que os exercícios físicos são inerentes a todas as subáreas, mesmo que estejam nomeando diferentes práticas que a eles pertençam.

O conteúdo ginástica [...] parece diferenciar-se do conteúdo “exercícios físicos” quando qualquer programa de treinamento é apenas uma forma ginástica de organização da atividade, assim como os métodos ginásticos a exemplo do “circuit training”, “power training”, “interval training”. O exercício físico não deve vir expresso como conteúdo, porque ele é inerente em todas as suas manifestações e subáreas (SOARES, 2016 - PARECER).

Em um deles, o autor evoca a tradição do campo da produção curricular da EF para sustentar que os exercícios físicos sempre fizeram parte do grupo de práticas das ginásticas e, por esse motivo, deveriam estar lá alocados.

Outra questão em nível de concepções: o bloco de “exercícios físicos”, ao que me parece, está sobreposto às proposições de ginástica – de forma estrita, “exercícios físicos” fazem parte da ginástica (ou seja, exercícios físicos são formas de ginástica). Assim sendo, sugiro articular estes referenciais a partir da tradição da ginástica enquanto conteúdo/tema da/na EF (REZER, 2016 - PARECER).

Sobre as terminologias utilizadas: [...] sugiro repensar a utilização de termos como: ginástica geral; exercícios físicos; práticas corporais rítmicas e práticas corporais alternativas (SOUZA, 2016).

Em atenção aos questionamentos, a segunda versão apresenta o conjunto de objetivos, antes alocados sob a insígnia “exercícios físicos”, sob a nomenclatura “Ginástica de condicionamento físico”. Não houve alteração significativa no que se refere aos objetivos que haviam sido estabelecidos na primeira versão. O problema apontado nesses pareceres estava muito mais ligado à pertinência da nomenclatura do que, especificamente, à pertinência dos objetivos de aprendizagem listados. No entender dos leitores críticos, dada a força normativa da BNCC, era necessário amarrar esse fio solto na trama discursiva da cultura corporal de movimento, pois estaria conceitualmente desalinhado com tudo que havia sido produzido desde a promulgação da LDB 9694/96 e do lançamento dos PCN.

Em uma outra dimensão, descoser essa trama poderia trazer implicações, inclusive, para a localização do componente EF na área de Linguagens, como aponta Gariglio em seu parecer. Para Fonseca e colegas (2015, p. 116), o modo

interdisciplinar de organização das matérias escolares na área de Linguagens não é algo simplesmente gerencial, mas parte de um projeto de sociedade.

Consideramos que a sua inclusão na Área das Linguagens, auxiliando no estabelecimento de um trabalho interdisciplinar e, ao mesmo tempo, ressaltando que o corpo é uma linguagem, também é parte da construção de um ideário social. Talvez a pretensão agora, inseridos num modo de vida neoliberal, seja o de criar sujeitos que saibam se articular entre si, trabalhar em conjunto e que aprendam a realizar outros modos de ler e de estar neste mundo.

Esses mesmos autores ponderam que essa grande área que agrupa as disciplinas de Língua portuguesa, Língua estrangeira, Arte e EF, se ocupa dos conceitos de linguagem, texto e contexto, de modo que cada um desses componentes curriculares integra conceitos específicos do seu objeto de conhecimento. As práticas corporais, portanto, são manifestações da linguagem e se solidificam nessa área tanto pela relevância social como pelos sentidos, informações e conhecimentos atribuídos a elas (FONSECA et al., 2015).

Nessa linha, para dar conta de compor essa grande área, caberia à EF tematizar as práticas corporais de modo que o estudante, ao passar pela Educação Básica, conseguisse “situar-se, de forma autônoma e crítica, nessa dimensão da vida social” (BRACHT, 2010, p. 3). Para esse autor, isso só é possível ao superar o “exercitar-se para” e a simples aprendizagem esportiva, de modo que a ampliação dos conteúdos da EF “encampe os conhecimentos construídos pelas diferentes ciências sobre essas práticas” (*idem*).

A sistematização desses conhecimentos passa pela pluralidade de práticas corporais que podem ser tematizadas na EF escolar. Como a escola demanda que os conhecimentos sejam selecionados, foi necessário estabelecer critérios que, ao longo do amadurecimento da própria EF como componente curricular, permitiram trabalhar com a diversidade de práticas corporais. A BNCC, por exemplo, trouxe três elementos que são essenciais às práticas que compõe o escopo da disciplina: “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” (BRASIL, 2017, p. 211).

Até o lançamento da BNCC, não havia restrição quanto ao princípio da pluralidade da cultura corporal de movimento, tampouco quanto à necessidade de se ampliar a oferta de práticas corporais aos alunos na escola. A divergência se torna

visível no momento em que aparecem novos temas autônomos, de modo especial os exercícios físicos, e uma base classificatória que passa a diferenciar jogo de esporte, esporte de luta, luta de ginástica, etc. Esse modo de sistematizar foi uma inovação que apareceu nos RCEF-RS elaborados em 2009<sup>72</sup> e, para Bracht (2010), ele seria um documento herdeiro do movimento culturalista que acabou introduzindo critérios para diferenciar e estruturar o entendimento de pluralidade nas práticas corporais, oferecendo ferramentas para a concretização dessa diversidade no planejamento específico das escolas, bem como a pertinência das práticas *fitness*, a qual abordo no tópico a seguir.

### **5.3.2 A pertinência das Práticas *Fitness* como tema autônomo nos currículos culturalistas**

A pertinência de um tema autônomo que contemplasse um grupo de práticas corporais denominado de *exercícios físicos* foi visualizada pelos autores da BNCC. Em que pese, no texto introdutório e no tipo de abordagem dos objetivos, deixaram explícita a sua identidade epistemológica culturalista. Como já comentado anteriormente, jogos, esporte, dança, lutas, ginástica vêm sendo, desde o livro Metodologia do ensino da EF (SOARES et. al., 1992), temas abordados nos currículos baseados na perspectiva culturalista. Contudo, ainda há um ruído quanto à definição dos limites de uma e outra manifestação corporal, pois elas sempre estiveram muito mais ligadas a definições de ordem representacional do que das demandas motoras.

A pouca clareza quanto a uma sistematização que possa pautar os critérios de seleção das práticas corporais em um currículo fica visível quando, na nomenclatura utilizada na primeira, e depois modificada nas demais versões da BNCC, surge a necessidade de explicitar a classificação adotada devido a sua diversidade. Na versão homologada, aparece uma explicação sobre o agrupamento dos subtemas Ginástica Geral, Ginástica de Condicionamento Físico e Ginástica de conscientização corporal em um único conjunto: “na unidade temática Ginásticas, são propostas práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada” (BRASIL, 2017, p. 215).

Tacitamente, a classificação elaborada parece estar pautada na organização interna, ou lógica interna, dessas práticas corporais. Esse modo de sistematizar foi

---

<sup>72</sup> As “Lições do Rio Grande” não fizeram parte do rol de propostas estaduais consultadas para a composição da BNCC.

uma inovação que apareceu nos RECEF-RS elaborados em 2009. Ao mencionar o RCEF-RS, bem como as propostas do Estado de Pernambuco e da Cidade de Belo Horizonte, Bracht (2010) enfatiza que estes seriam documentos herdeiros do movimento culturalista que, naquele momento histórico, representava o que se tinha de mais avançado em termos de produção curricular culturalista. Este autor destacava que, no caso do RCEF-RS, o documento seria um excelente material para orientar o desenvolvimento de planos de estudo para a Educação Física nos Ensinos Fundamental e Médio, pois sistematizava de modo bastante detalhado os critérios para organização e seleção das manifestações da cultura corporal de movimento pautados, tanto no “saber fazer” como no “saber sobre esse fazer”. Para Bracht, o modo como as práticas corporais foram lá sistematizadas permitia que elas fossem tratadas pelos professores “de forma historicizada, para que fique claro para alunos que essas formas de movimento são construções socioculturais que abrigam significados datados” (BRACHT, 2010, p. 3).

No referencial curricular do Rio Grande do Sul, exercícios físicos são contemplados como um subtema da ginástica. Na sistematização proposta, há a articulação de temas estruturadores a partir da organização interna das práticas corporais, distribuídas em sete temas estruturantes: Esporte, Ginástica (Acrobacias – Exercícios Físicos – Práticas corporais introspectivas), Jogo motor, Lutas, Práticas corporais expressivas, Práticas corporais junto a natureza, Atividades aquáticas e, ainda, pelas Representações sociais da cultura corporal de movimento, que atravessam todos os demais, divididas em Práticas corporais e sociedade (como manifestações culturais – Corpo e sociedade), Práticas corporais e saúde (implicações orgânicas – implicações sócio culturais) (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009).

Nesse documento, a sistematização das práticas corporais permite observar os princípios da relevância social, da contemporaneidade, provisoriedade do conhecimento, entre outros, bem como a leitura dos códigos e condutas a elas atribuídas. Nessa linha, mesmo tendo mantida a tradição curricular de alinhar exercícios físicos ao guarda-chuva da ginástica, o RCEF-EF é uma proposta em que se visualiza a pertinência das práticas *fitness* no currículo escolar a partir da observância da lógica interna.

Apesar de não apresentar de modo explícito os procedimentos metodológicos que levaram à constituição dos temas estruturadores, nos materiais auxiliares – conhecidos como Cadernos do professor e aluno, que pertencem ao conjunto “Lições

do Rio Grande” (RIO GRANDE DO SUL, 2009) – é apresentada a unidade didática (UD)<sup>73</sup> “Um passeio pelo mundo dos esportes”. Ao tratar da classificação dos esportes, o material afirma que “os critérios que possibilitam fazer uma primeira leitura das práticas corporais sistematizadas podem ser distribuídos em dois grandes grupos: lógica interna e lógica externa (RIO GRANDE DO SUL, 2009, 115)”. Contudo, em uma nota de rodapé, há a seguinte explicação:

Convém ressaltar que, dada sua abrangência, esta classificação não se restringe apenas ao esporte, ela também é utilizada nos estudos que procuram entender a lógica de funcionamento de outras práticas corporais sistematizadas, tais como jogos motores, ginástica, atividades físicas na natureza, etc. Para saber mais sobre o assunto, consultar González (2006) e Ribas (2008) (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 115).

As classificações baseadas na lógica interna já existiam há muito tempo, como é possível notar nas próprias referências bibliográficas relativas aos textos da EF nos materiais do Lições do Rio Grande. Entretanto, os pressupostos teóricos referentes à lógica interna eram mais empregados em estudos sobre a especificidade de cada uma das práticas corporais. A novidade estrutural apresentada pelo RCEF-RS, que, em alguma medida, respinga na BNCC, está em introduzir critérios para diferenciar e contemplar a oferta plural de práticas corporais, além de oferecer ferramentas para a implementação desse repertório plural no planejamento das escolas.

Nesse lugar discursivo, a autonomia dos exercícios físicos como manifestação da cultura corporal permite a tematização das mais diversas práticas *fitness* a partir de uma lógica interna específica desse grupo de práticas corporais. Como pontuam Neira e Souza Junior (2016, p. 195-6),

a perspectiva defendida pela BNCC não tem como objetivo melhorar a coordenação motora, desenvolver comportamentos cognitivos ou promover a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo. Pretende-se, tão somente, contribuir para a formação de cidadãos que compreendam e produzam uma parcela da cultura mais ampla, a cultura corporal de movimento, e isso implica no reconhecimento e valorização do repertório de todos os grupos, sem nenhum tipo de discriminação [...]. Nesse sentido, fazem parte da cultura corporal de movimento todos os saberes e discursos que envolvem as práticas corporais, desde as regras da amarelinha até o desenho tático do

---

<sup>73</sup> Unidade didática é o planejamento de conteúdos específicos de uma modalidade/assunto, os quais são trabalhados a partir de atividades desenvolvidas de acordo com, no caso do RCEF-RS, as competências e habilidades que se pretende que o estudante adquira ao final de um determinado número de aulas.

futebol, passando pelas técnicas do balé, a história do judô e os efeitos gerados pelos exercícios de musculação.

A organização desses saberes demanda uma estrutura que caiba numa organização curricular. Aos *exercícios físicos*, na primeira versão, tocaria tematizar um nicho de práticas corporais nas quais é possível observar a execução dos movimentos requeridos, as regras estabelecidas, os sentidos atribuídos, entre outros elementos que compõem sua lógica interna. Esse modo de pensar o agrupamento das práticas corporais já tem, indiretamente, influenciado a tradição curricular culturalista da EF brasileira.

Mesmo que de modo muito embrionário, a Praxiologia Motriz ou Teoria da Ação Motriz, desenvolvida por Parlebas, difundida de modo mais contundente em países de língua espanhola, tem aparecido na produção curricular. Nessa teorização, a lógica interna é a compilação de ações aceitas num conjunto de regras necessárias para definir uma determinada prática, especialmente, no que se refere aos esportes e jogos (RIBAS, 2014). A teoria toma como pressuposto o fato de que cada uma das práticas motrizes produz diferentes relações entre seus componentes, como – técnica, tática – e tais relações se estabelecem através de ações motrizes.

Um jogo esportivo não é somente um puro fantasma entregue às extravagâncias subjetivas: é, antes de tudo, corpo de regras. E esse corpo de regras irá impor sua regra ao corpo. Define as características objetivas do jogo, ou seja, sua lógica interna que irá gerar comportamentos, sem dúvida, alguns diversos, mas todos marcados pelo mesmo carimbo (PARLEBAS, 1996 *apud*<sup>74</sup> RIBAS, 2014, p. 537).

Para Oliveira e Ribas (2010), a Praxiologia Motriz pode contribuir com abordagem crítico-superadora da EF escolar, pois se propõe a elaborar instrumentos de análise da lógica interna, cujo objetivo é “tornar visíveis as características desses sistemas criados pelos conjuntos de regras” (p. 142). Nesse sentido, elementos como “tipos de interações, processos de tomada de decisão, a configuração do meio ambiente, as funções dos jogadores e inúmeros outros tipos de análises” (idem) são um instrumento que auxilia na assimilação dos sentidos e significados dos esportes, dos jogos e das demais práticas corporais.

Assim como no RCEF-RS, a BNCC não define as modalidades que devem ser abordadas em cada escola em nenhuma das manifestações da cultura corporal ali

---

<sup>74</sup> Por ser um texto em língua espanhola, optei pela tradução que Ribas (2014) traz no verbete do Dicionário Crítico da EF.

tematizadas. Por se tratar de uma referência, cabe a organização curricular de cada escola optar, de acordo com o contexto local, sob quais modalidades é possível visualizar os objetivos traçados dentro das brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas (geral, condicionamento físico e conscientização corporal), lutas e práticas corporais de aventura para cada contexto local, unidades temáticas que remetem a um conjunto de modalidades específicas.

Por outro lado, ao se comparar essa estrutura com a dos PCN, percebe-se que, no documento de 1998, a tematização era bem “mais aberta”. Lá não há nenhum bloco de conteúdo com algum nome que faça alusão aos exercícios físicos, mas quando caracteriza a EF em relação aos aspectos midiáticos, aí sim eles aparecem, mas não de modo no qual seja possível visualizar uma possibilidade de tematização que observe o “saber fazer” e o “saber sobre esse fazer” desse conjunto peculiar de práticas.

Por outro lado, numa aparente contradição, ela [a mídia] tende a chamar de esporte todas as atividades corporais que visam à melhoria da condição física (andar, correr, malhar na academia etc.), [...]. Mas também há aulas de ginástica aeróbica pela televisão, médicos dão entrevistas falando dos benefícios e riscos da atividade física, comentaristas informam sobre táticas e regras nas partidas de futebol, vôlei ou basquete, e revistas femininas e para adolescentes sugerem exercícios e equipamentos para deixar o corpo em forma. Informações nem sempre corretas, nem sempre confiáveis, mas que se sobrepõem pela baixa capacidade crítica da maioria dos telespectadores e leitores (BRASIL, 1998, p. 32).

Esse caldo de cultura que os próprios PCN apresentam sobre o que vem chamando de práticas *fitness*, mesmo que de modo coadjuvante e quase 20 anos atrás, diz muito sobre a representação social desse conjunto de práticas na vida contemporânea. Portanto, a oferta de modalidades que estruturam programas de exercitação corporal para desenvolver capacidades físicas específicas, seja para melhora ou manutenção da saúde, ou para chegar a uma performance de rendimento ou para “consumo próprio”, são alguns dos elementos que definem as práticas *fitness*. Os modos como essas práticas corporais têm se proliferado, mesmo que algumas modalidades sejam efêmeras e consideradas “modismos”, constituem aspectos socioculturais que se desdobram inclusive em uma linguagem própria. Num grupo de



Zumba®<sup>75</sup> ou num grupo de treinamento funcional, numa academia de musculação ou numa box de CrossFit®, existem códigos e condutas próprias em um e outro, uma linguagem específica sobre as quais são construídos significados sobre aquela exercitação particular, há manifestação de desejos, frustrações, realizações, bem como um sentimento de coletividade entre aqueles que partilham da mesma prática. Enfim, as práticas *fitness* possuem uma marca social que lhes coloca dentro de um grupo específico de temas da cultura corporal de movimento.

Desse modo, um ponto muito específico no processo de constituição da BNCC veio à superfície: apesar dos avanços significativos sobre o que trata a EF a partir de um currículo culturalista, algumas práticas corporais parecem possuir diferentes graus de legitimidade como conteúdo escolar. No que tange às práticas *fitness*, as críticas a sua inserção como tema autônomo na primeira versão da BNCC faziam parecer que esse conjunto de movimentos corporais carregava a insígnia da “velha EF”, diferentemente, por exemplo, das práticas esportivas, que, apesar de todo apelo corporativo e da forte relação com a aptidão física, são legitimadas como tema autônomo da cultura corporal de movimento desde o Coletivo de autores (SOARES, 1992).

No caso específico da BNCC, as críticas à primeira versão levou o conjunto das práticas *fitness*, lá denominados de “exercícios físicos”, para dentro do tema das ginásticas. Pelo que se percebe das nomenclaturas utilizadas, e em comparação com a literatura disponível, a nova estrutura do conjunto “ginásticas” mantém uma relação direta com as formulações de Souza (1997). Essa autora, já naquela época, coincidentemente mesmo ano de lançamento da primeira versão dos PCN, cria uma classificação para as ginásticas na qual anuncia, de modo implícito, que dada a diversidade das características internas, já não seria mais possível reunir toda uma gama de práticas referentes à ginástica em um único bloco. Por isso, ela propõe uma divisão em cinco grandes grupos:

1. **Ginásticas de Condicionamento Físico:** englobam todas as modalidades que tem por objetivo a aquisição ou a manutenção da condição física do indivíduo normal e/ou do atleta.
2. **Ginásticas de Competição:** reúnem todas as modalidades competitivas.
3. **Ginásticas Fisioterápicas:** responsáveis pela utilização do exercício físico na prevenção ou tratamento de doenças.
4. **Ginásticas de Conscientização Corporal:** reúnem as Novas propostas de

---

<sup>75</sup> Programa inspirado, principalmente, na dança latina criada na Colômbia pelo coreógrafo Beto Pérez, na década de 1990 e se tornou uma marca registrada.

abordagem do corpo, também conhecidas por Técnicas alternativas ou Ginásticas Suaves [...]. A grande maioria destes trabalhos tiveram origem na busca da solução de problemas físicos e posturais. 5. **Ginásticas de Demonstração:** é representante deste grupo a Ginástica Geral, cuja principal característica é a não-competitividade, tendo como função a interação social, isto é, a formação integral do indivíduo nos seus aspectos: motor, cognitivo, afetivo e social [grifo meu] (SOUZA, 1997, p. 25-6).

A pulverização das mais diversas práticas no cotidiano dos indivíduos fizeram com que ao longo do tempo o “guarda-chuva” das Ginásticas deixasse de ser autoexplicativo. Quando se tenta agrupar essas práticas corporais num currículo escolar, quase sempre emerge a necessidade de explicar porque estão localizadas nesse ou naquele conjunto. Embora muitas das práticas corporais que compõem esse grande grupo das ginásticas tenham as mesmas raízes históricas, a dinâmica cultural contemporânea as fez deslizar para nichos da cultura corporal de movimento muito singulares, o que torna a tarefa de reuni-las sob uma única nomenclatura, nos dias de hoje, muito complicada.

Esse desdobramento do tema Ginásticas em três subtemas mostra que a admissão das práticas *fitness* num currículo escolar de vertente culturalista, independentemente dos nomes que venham a receber, precisa ponderar sobre as características peculiares que as colocam nesse lugar singular. Inserir-las nos currículos de EF em um conjunto autônomo só faz sentido se elas forem entendidas como um grupo específico de manifestações da cultura corporal de movimento por partilharem de uma mesma lógica interna. Nesse lugar autônomo, podem ser problematizadas a partir de um conjunto de objetivos que contempla sua significação social e seus sistemas de codificação próprios, e, assim, desvinculando-as de qualquer relação com a retórica físico-sanitária.

## CAPÍTULO 6 - ARREMATES

Puxar um “fio solto” na trama discursiva da cultura corporal de movimento e, a partir deste desalinho, visualizar as disputas de longa data sobre a pertinência das práticas *fitness* no currículo escolar pela ótica culturalista, demandou alguns pontos de análise. Cheguei a esses pontos ao enxergar na BNCC a tematização do exercício físico como disparador desse desalinho que só foi possível devido ao cruzamento de três elementos: a vida acadêmica, a vida profissional e a vida pessoal.

A vida acadêmica, tendo em vista os estudos da graduação e mestrado, fez-me olhar para as questões da ordem da prática curricular na construção de um documento de proporção nacional. Na vida profissional, chamaram a minha atenção diálogos e acontecimentos no chão da escola sobre a prática de exercícios físicos e o impacto que esse tema tem na vida cotidiana de adolescentes daquele contexto. E, por fim, no âmbito pessoal, meu envolvimento com uma modalidade localizada nesse universo *fitness*, me deu o conhecimento de “carne e osso” que precisava para investir na problematização que apresentei nessa tese.

A questão problematizadora “de que modo as críticas ao tema exercício físico na constituição da BNCC tornaram visíveis disputas de longa data sobre a pertinência da tematização das práticas *fitness* como uma manifestação da cultura corporal de movimento?” demandou uma AD de inspiração foucaultiana. Para organizar os materiais que entendi pertinentes para dar conta da parte analítica, adaptei as orientações de Cellard (2012) sobre análise documental. A empiria que selecionei se valeu das três versões publicadas da BNCC (2015, 2016, 2017), dos pareceres dos leitores críticos, das contribuições advindas da consulta pública e dos materiais curriculares disponíveis no portal da base. A literatura sobre o processo de

escolarização da EF foi o referencial teórico que me deu suporte para explorar as análises.

A descrição do complexo e intrincado processo de estruturação e reestruturação do texto referente à EF na BNCC abre o capítulo analítico. Em sua primeira versão, *exercícios físicos* foi o termo utilizado para abrigar a temática pertinente às práticas *fitness*, termo que passei a adotar a certa altura do texto por julgar mais condizente com o atual estágio das produções curriculares culturalistas. Nas duas versões posteriores, após o processo de consulta pública lançada pelo MEC, essas práticas foram reagrupadas no subtema ginástica de condicionamento físico. Para compreender o aparecimento desse deslocamento, estruturei o processo analítico em duas dimensões: *tração curricular: da aptidão física ao estilo de vida ativo e práticas fitness: um murmúrio na cultura corporal de movimento*.

A seção intitulada *tração curricular*, que abre com a charge publicada na revista Movimento para ilustrar o artigo de Ferreira (1997), desdobra-se em três subseções. A primeira, *uma iminente ameaça ao movimento culturalista da EF* aborda a crítica centrada na atualização do discurso físico-sanitário apoiada por parte da comunidade da EF, e que aparece nas contribuições ligadas aos exercícios físicos. O tensionamento não estava relacionando a uma questão meramente semântica, ou à memória de disputas já passadas, mas à ameaça de retorno de uma ordem discursiva que está sempre assombrando os teóricos culturalistas em cada processo de organização curricular em curso, ainda mais nesse caso, que se trata de um documento nacional de caráter normativo.

O segundo desdobramento, intitulado *aptidão física, atividade física, exercícios físicos: os sentidos de saúde*, aborda o conceito restrito tradicionalmente atribuído a essas expressões que automaticamente são associadas à ordem físico-sanitária. O “sentido de saúde”, portanto, estaria relacionado à mecânica da prática de exercícios físicos em que ganhar/perder peso, melhorar índices nos exames clínicos, melhorar a resistência cardiorrespiratória seriam objetivos únicos, nos quais obter êxito ou não está diretamente relacionado à necessidade de por o corpo em movimento, sem considerar outros fatores externos que possam interferir nessa ação humana. Em contrapartida, o conceito ampliado de saúde possibilita olhar para a relação com a exercitação física de outro modo, não unicamente atrelado às implicações orgânicas do movimento humano. Tal conceito tem seus primeiros ecos na produção acadêmica sociocultural da EF no final dos anos 1990, contudo, seu impacto na subárea

pedagógica ocorre em menor escala, tendo em vista contribuições da consulta pública e alguns modos como os materiais curriculares estão organizados. No entanto, a perspectiva ampliada de saúde tem sido fundamental para o reposicionamento dessa dimensão da vida no processo de elaboração de currículos, e, conseqüentemente, para se começar a pensar sobre a pertinência das práticas *fitness* como manifestação da cultura corporal de movimento.

Esse ponto de análise me permitiu construir a terceira subseção do capítulo, na qual abordo a *revirada físico-sanitária* no jogo das produções curriculares. Nessa subseção, mostro que os exercícios físicos são ainda muito usados para justificar a presença da EF na escola, não apenas para promover a prática cotidiana e sistemática de exercitação corporal e práticas desportivas, entendendo-a como uma disciplina responsável em imprimir as recomendações em voga sobre o bom funcionamento orgânico e responsabilizar o indivíduo pela manutenção de uma “conduta saudável”.

Por outro lado, em que pese o fantasma da retórica físico-sanitária ainda paire sobre as discussões contemporâneas, é muito difícil negar que as práticas *fitness* são manifestações, cada vez mais, conectadas ao cenário atual e fazem parte do modo de vida de diferentes camadas sociais. Desse modo, como um conjunto de práticas corporais sistematizadas, as práticas *fitness*, ou qualquer outro nome que venha ser dado a este conjunto, são parte integrante da cultura corporal de movimento e se alinham ao rol de temas da EF elencados em currículos culturalistas. No entanto, tal possibilidade de alinhamento necessita de critérios de inclusão/exclusão da produção curricular.

Em meio ao processo de análise, identifiquei, no “murmúrio” da trama discursiva da cultura corporal de movimento, disputas internas nas subáreas sociocultural e pedagógica da EF de longa data. Nessas disputas, não está sendo tracionada a finalidade dessa disciplina na instituição escolar, mas sim os critérios sobre “como” e “o que” pode vir a ser incluído ou não no currículo. Na subseção *Jogos, esportes, lutas, ginástica, dança: força da relevância social*, analiso a tradição curricular culturalista da EF, na qual esse conjunto de temas tem evidente protagonismo. O documento que inaugura a tematização autônoma para um grupo de práticas corporais nomeadas exercícios físicos é a primeira versão da BNCC. Ao analisar o documento, percebi que fora levado em conta, além de relevância social e outros princípios culturalistas para a seleção de conteúdo, a observação de uma organização interna desse grupo de práticas corporais.

À certa altura, passei a entender que a autonomia concedida só se tornou possível com a incorporação do princípio da lógica interna ao universo da cultura corporal de movimento. Passo a mostrar, mais especificamente na subseção *A pertinência das Práticas Fitness como tema autônomo nos currículos culturalistas*, que a necessidade de a segunda e terceira versões da BNCC explicitarem que a unidade temática ginástica é dividida em três subtemas – por terem formas e significados distintos – é um ruído iminente da demanda de uma organização interna.

Na base, para visualizar as práticas *fitness* como uma manifestação da cultura corporal de movimento, seus conhecimentos passaram pelos critérios de relevância social, contemporaneidade, entre outros e foram organizados a partir de uma lógica interna. A abordagem aleatória das práticas corporais no currículo, defendida por uma parcela da comunidade sociocultural-pedagógica da EF, faz com que, por exemplo, as práticas *fitness* orbitem em boa parte das propostas curriculares estaduais a partir de seus preceitos físicos-sanitários e as suas outras dimensões fiquem pouco visíveis.

O conceito de lógica interna trata-se de um dos pilares da Praxiologia Motriz ou Teoria da Ação Motriz, que busca dar sentido de coesão a uma dada estrutura em função da consideração das regras de funcionamento, dos tipos de interação requeridos e os papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos com um grupo particular de práticas corporais. O RCEF-RS – em que pese não estar no rol de propostas no portal da BNCC, mas que seus autores participaram da construção desse – foi o primeiro material curricular em que é possível visualizar uma organização das práticas corporais sistematizadas em temas estruturadores a partir desse entendimento.

Finalizo as análises apontando que, uma referência curricular como a BNCC, não tem o objetivo de definir quais modalidades serão abordadas. Essa é uma decisão tomada a partir do contexto particular de cada instituição escolar e, nessa linha, a abordagem pela ótica da lógica interna inclui as práticas *fitness* no rol de manifestações da cultura corporal de movimento que reúnem uma intencionalidade pedagógica, atravessada por diferentes demandas, desde as técnicas de movimentação, às questões de mercado, estética, condições de acesso, entre outras. Ao receberem um tratamento curricular, há um domínio da cultura, de modo que, ao invés do controle do conhecimento biomecânico ou físico-sanitário, há um domínio do conhecimento através da consciência crítica dos determinantes socioeconômicos e políticos (BRACHT, 1999).

Nesse sentido, já é possível visualizar alguns exemplos no âmbito da prática proveniente do chão da escola. O trabalho de Vaz (2017), por exemplo, explorou através de uma UD sobre práticas corporais que “fazem bem a saúde” os significados atribuídos por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental a essas práticas. A autora conclui que, em sua maioria, os alunos vinculam as práticas corporais que fazem bem àquelas que trazem ganhos orgânicos, bem como a relação que fazem com exercícios físicos está centrada na lógica de cada um é responsável pela sua própria saúde. Contudo, em oposição ao entendimento corrente, os alunos que participaram do trabalho também acreditavam que a diversão ou um gesto de carinho poderia ter o mesmo impacto na saúde, ou até mesmo maior, do que o exercício físico em si. Outro trabalho que trata das práticas *fitness* é o de Wiercinski (2016), que sistematizou em sua dissertação de mestrado a própria experiência profissional em um recorte de oito anos de atuação em uma escola pública, na qual constituiu um plano de estudo que também contemplava uma UD tematizando programas de exercícios físicos. Ao expor várias UD trabalhadas, sobre diferentes temas, a partir da organização curricular desenvolvida para aquela escola, apresenta como trabalhou com práticas corporais relacionadas aos exercícios físicos naquele contexto, cujo o período compreendia do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Por fim, as críticas à posição ocupada pelos exercícios físicos na BNCC me permitiram visualizar as condições de possibilidade que levaram a diferentes sistematizações de saberes no conjunto de formulações de vertente culturalista. Enquanto analisava o processo de constituição da BNCC, observei que ainda falta à EF uma “musculatura teórica” que permita puxar para dentro da escola as práticas *fitness* e ressignificá-las de forma que os exercícios físicos a serem tematizados sejam aqueles “da” escola e não os que são aplicados “na” escola<sup>76</sup>, semelhante ao processo de assimilação das práticas esportivas à ordem discursiva culturalista, hoje, consolidadas em um nicho nos currículos escolares bem balizado pelas funções sociais da escola.

---

<sup>76</sup> Numa referência ao texto de Tarcísio Mauro Vago (1996, p. 4), cuja “idéia central defendida é a de que a escola pode produzir uma cultura escolar de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade [...] estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, intervindo na história cultural da sociedade”.

## REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado da Educação. Caderno 1: Educação Física. In: ACRE. **Cadernos de orientações curriculares para o ensino fundamental**. Rio Branco: SEDUC, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Caderno 1: Educação Física. In: ACRE. **Cadernos de orientações curriculares para o ensino médio**. Rio Branco: SEDUC, 2010.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas: linguagens**. 1ªed. Maceió, 2014. 226p.

ARMSTRONG, N. et al. Health-related physical activity in the national curriculum. **British Journal of Physical Education**, London, v. 21, p. 225, 1990.

ANTUNES, G. de A., Et al. **Percepção de envelhecimento de adolescentes praticantes e não praticantes de exercício físico fora do ambiente escolar**. *Kairós Gerontologia*, 01 May 2015, Vol.17(4), pp.261-274

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**, v. 8, n. 1, 2005, p. 19-32.

BABO, S. G. **Programa de exercício físico em contexto escolar: efeitos na flexibilidade, na força e no alinhamento postural**. Dissertação de mestrado apresentada à Escola de Ciências Sociais Departamento de Desporto e Saúde da Universidade de Évora. Évora: EU, 2015,

\_\_\_\_\_; *Et al.* Programa de exercício físico em contexto escolar: efeitos na flexibilidade, na força e na postura. **Revista de Ciencias del Deporte**, Vol. 11, n.4, 2015, p. 49-50.

BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO, A. (Orgs.). **A saúde em debate na educação física**. Blumenau: Edibes, 2003, 191p.

BAUMAN Z. **Ensaio sobre cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. 325 p.

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



BORGES, C. C. O. **Práticas discursivas em dispositivos curriculares de Educação Física da rede municipal de Sorocaba: estratégias para o governo das condutas de sujeitos da educação**. Dissertação de mestrado apresentada a Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2014, 171 p.

BOSSLE, C. **Personal Trainer & Cia: noções de marketing na literatura sobre treinamento personalizado**. 2009. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

BRACHT, V. A Educação Física no Ensino Fundamental. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. de 2010, p. 1-14. Acesso em 27.09.2012.

\_\_\_\_\_; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª. Ijuí: Unijuí; 2014. p. 241–7.

\_\_\_\_\_. Parecer Crítico. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. 2ª Proposta Preliminar. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em 22 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí, Editora Unijuí, 1999.

\_\_\_\_\_; PIRES, R.; GARCIA, Sabrina Polony; SOFISTE, Ana Flavia Souza. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, jan. 2002. p. 9-29.

BRANDÃO, C.R. A Educação como Cultura. Edição revista e ampliada. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Portal História da BNCC. Brasília, 2018. Disponível em <<http://historiadabncc.mec.gov.br>>

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Programa Academia da Saúde**. Brasília, 2014.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Glossário temático: promoção da saúde**. 1ªed., 2. reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 48 p.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Saúde. **Relatório final: Conferência Sergio Arouca**. Brasília, DF: Editora MS; 2004. 228 p. (Série D--Reuniões e conferências). Disponível em: <[http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio\\_12.pdf](http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_12.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desportos. Decreto n. 69.450, de 1 de novembro de 1971. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 3 de nov. 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. 3ªed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 60 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2010. 445 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 15/98**: Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Brasília. 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Glossário temático**: promoção da saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde; 2012. 47 p. (Série A, Normas e manuais técnicos). Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/glossario\\_promocao\\_saude\\_1ed.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/glossario_promocao_saude_1ed.pdf). Acesso em: 26 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2015. 1ª Proposta Preliminar. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 22 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. 2ª Proposta Preliminar. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 22 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em 22 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, M. A. Et al.. Educação física no ensino médio: desenvolvimento de conceitos e da aptidão física relacionados à saúde. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, v. 28, n.1, São Paulo: Jan./Mar. 2014.

CARTER, S. M.; LITTLE, M. Justifying knowledge, justifying method, taking action: Epistemologies, methodologies and methods in qualitative research. **Qualitative Health Research**, n. 17, v. 10, 2007. pp. 1316-1328.

CARVALHO, A. O. **Ginástica na escola e a utilização da tecnologia audiovisual (vídeo)**. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. 147p. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/99052>>.

CARVALHO, Y. M. **O 'mito' da atividade física e saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. Promoção da saúde, práticas corporais e atenção básica. **Revista Brasileira de Saúde da Família**, Brasília, v. VII, p. 33- 45, 2006.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** - Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CBCE. **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997. 141p.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3ª ed. Petrópolis, Vozes, 2012. pp. 295-316.

CESÁRIO, M.; PEREIRA, A. M. **A ginástica no contexto escolar e não escolar**: algumas reflexões. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física, 3, 2007, Londrina. Anais... Londrina: CONPEF, 2007. v. 1.

CESARO, H. L. **Os "alquimistas da vila"**: masculinidades e práticas corporais de hipertrofia numa academia de Porto Alegre. 2012. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em ciências do movimento humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS: 2012, 109 p.

CHEEK, J. At the margins? Discourse analysis and qualitative research. **Qualitative Health research**, v. 14, n. 8, out. 2004, p. 1140-1150.

\_\_\_\_\_. **Posmodern and poststructural approaches to nursing research**. New Delhi: SAGE Publications, 2000.

CHEIK, N.C.; REIS, I. T.; HEREDIA, R. A. G.; VENTURA, M. L.; TUFIK, S.; ANTUNES, H. K. M.; MELLO, M. T. Efeitos do exercício físico e da atividade física na depressão e ansiedade em indivíduos idosos. **Rev. bras. cie. e Mov.** 2003; 11(3): 45-52.

COUTINHO, M. **De volta ao básico**: powerlifting – treinamento funcional, esporte de alto rendimento e prática corporal para todos. São Paulo: Phorte, 2011.

CROSSFIT JOURNAL. **Guia de treinamento de nível 1**. Washigton, D. C.: Crossfit, Inc., 2018, 250 p.

CROSSFIT Virtuosity. **Greg Glassman biography**. Disponível em: <[http://www.crossfitvirtuosity.com/assets/glassman\\_factsheet.pdf](http://www.crossfitvirtuosity.com/assets/glassman_factsheet.pdf)>.

DAMICO, J. G. Corpo a corpo com as jovens: Grupos focais e análise de discurso na pesquisa em educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 35-67, maio/agosto de 2006.

\_\_\_\_\_. O cuidado com o corpo como estratégia de sujeitos generificados. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 01, p.93-117, janeiro/abril de 2007.

DAOLIO J. Cultura. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ª. Ijuí: Unijui; 2014. p. 161–3.

\_\_\_\_\_. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Rev. Paulista de Educ. Física**, São Paulo, supl. 2, p. 40-42, 1996.

\_\_\_\_\_. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação física e cultura**. *Corpo consciência*, n.1, p. 12-28, 1º sem. 1998.

DARIDO, S.C. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Santa Catarina, v.20, n.1, p.58-66, set. 1998.

\_\_\_\_\_. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

DESSBESELL, G. **Práticas curriculares de professores de Educação Física**: “rascunhos” de um projeto de disciplina na rede estadual de ensino do Rio Grande do sul. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em ciências do movimento humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS: 2014, 126 p.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular de Educação Física do Rio Grande do Sul – 2009**: os sentidos atribuídos pelos professores da região da 36ª coordenadoria de educação. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Educação Física da Unijuí. Ijuí: UNIJUI, 2012. 95 p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo da educação Básica**: Ensino médio. Versão Experimental. Brasília: 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo da educação Básica**: Ensino fundamental – anos finais. Versão Experimental. Brasília: 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo da educação Básica**: Ensino Fundamental – anos iniciais. Versão Experimental. Brasília: 2008.

DORNELLES, P. G. Marcas de gênero na educação física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, Ano 23, nº 37, p. 12-29 Dez./2011.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo básico escola estadual**: Guia de implementação – Educação Física. Vitória: SEDU, 2009. Disponível em: <https://www.scribd.com/doc/127357565/SEDU-Curriculo-Basico-Escola-Estadual>. Acesso em 24 jun. 2016.

FARIA JÚNIOR, A. G. de. **Educação Física, desporto e promoção da saúde**. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras, 1991a.

\_\_\_\_\_. de. Exercício e Promoção da Saúde. **Revista Horizonte**, Lisboa, v.7, n.44, p.73-76, 1991b.

FARINATTI, P. T. Educação Física Escolar e Aptidão Física: Um Ensaio sob o Prisma da Promoção da Saúde. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Santa Maria, v.16, n.1, p. 42-48, 1994.

\_\_\_\_\_. Produção do conhecimento em educação física. In: FARJA JR., A.; FARINATTI, P. (org.). **Pesquisa e produção de conhecimento em educação física**: Livro do ano 1991/SBDEF. Rio de Janeiro, Ao livro Técnico, 1991.

FENSTERSEIFER, P. E. Atividade Epistemológica e Educação Física. In NÓBREGA, P. T. (Org.). **Epistemologia, Saberes e Práticas da Educação Física**. João Pessoa: Editora da Universidade/UFPB, 2006.

\_\_\_\_\_; PICH, S. Educação, educação física escolar e diversidade cultural. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, p. 283-296, 2014.

FERREIRA, M. G. Crítica a uma proposta de educação física direcionada à promoção da saúde a partir do referencial da sociologia do currículo e da pedagogia crítico-superadora. **Movimento** (ESEF/UFRGS). v.4, n. 7, 1997. p. 20–33.

FIGUEIREDO, S. M. T.; FELINTO, T. T.; MOURA, M. M. M. A Ginástica no contexto escolar: da evolução histórica à prática atual. Disponível em: [http://editorarealize.com.br/revistas/conaef/trabalhos/Comunicacao\\_55.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/conaef/trabalhos/Comunicacao_55.pdf). Acesso em 01 abr. 2014.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 114, nov. 2001. pp. 197-223.

FONSECA, D. G. da; Et al. **Matizes da linguagem e ressonâncias da educação física no ensino médio**. Movimento, Porto Alegre, v. 23, n. 2., p. 661-674, abr./jun. de 2017.

\_\_\_\_\_; *Et al.* A educação física escolar na área das linguagens: aspectos curriculares, legislativos e pedagógicos. **Cenários**: Revista de Estudos da Linguagem, v. 1, p. 106, 2015.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FRAGA, A. B. Corpo nosso de cada dia: por onde ele anda, para onde ele vai? **Motrivivência**, ano XII, n. 15, p. 65- 71, 2000.

\_\_\_\_\_. **Exercício da informação**: governo dos corpos no mercado da vida ativa. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. 185 p.

\_\_\_\_\_; WACHS, F (Org.). **Educação Física e Saúde Coletiva**: políticas de formação e perspectivas de intervenção. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2007. v. 500. 132 p.

FREITAS, G. S.; RIGO, L. C.; PARDO, E. R. A seleção brasileira de futebol na copa américa de 2007: uma demanda discursiva inacabada. **R. da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 543-554, Set-dez. 2009.

\_\_\_\_\_; SILVA, M. R. S. A nova “Era Dunga”: o treinador como um dispositivo. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.09-21, jan./mar. 2012.

GARILIO, J. A. Parecer Crítico. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. 2ª Proposta Preliminar. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em 22 jun. 2016.

GAYA, A. C. A. Educação Física: educação e saúde? **Revista da Educação Física/UEM**, v. 1, n. 01, 1989, p.36-38.

\_\_\_\_\_. Mas afinal o que é Educação Física? **Movimento**, v. 1, n. 1, 1994.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 313 p

GHIGGI, M. V. **A governamentalidade através do dispositivo esportivo como prática de condução das condutas dos outros e de si na sociedade contemporânea**. 2016. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em ciências: química da vida e saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

GOELLNER, S. et al. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá: v. 21, n. 3, 2010. pp. 381-410.

GOES JUNIOR, E. Alberto Torres e os higienistas: intervenção do Estado na educação do corpo (1910-1930). **Saúde e Sociedade** (USP. Impresso), v. 23, p. 1445-1457, 2014.

\_\_\_\_\_; SOARES, C. L.; TERRA, V. D. S. Corpo-máquina: diálogos entre discursos científicos e a ginástica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4., p. 973-984, out./dez. de 2015.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: Currículo em debate – Matrizes Curriculares**. Goiânia: 2009. Disponível em: <http://www.see.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/CADERNO%205.pdf>. Acesso em 24 jun. 2016.

GOMES, I. M.; PICH, S.; VAZ, A. F. Sobre algumas vicissitudes da noção de saúde na sociedade dos consumidores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 153-168, maio/2006.

GONÇALVES, A. V. L. **As práticas corporais de lutas pela ordem do discurso científico da educação física**. 2012. Dissertação (Mestrado). Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2012.

GONÇALVES, A.; BASSO, A. C. Exercício. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3ª ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. P. 295-6.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.

\_\_\_\_\_. Práticas Corporais e o Sistema Único de Saúde: desafios para a intervenção profissional. In: GOMES, M.; A. B. F.; CARVALHO, Y. M. de (Orgs). **Práticas Corporais no Campo da Saúde: uma política em formação**. Porto Alegre: Rede Unida. 2015. p. 135-162. Disponível em: <<http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-interlocucoes-praticas-experiencias-e-pesquisas-em-saude/praticas-corporais-no-campo-da-saude-uma-politica-em-formacao-pdf>>

\_\_\_\_\_.; FENSTERSEIFER, P. E. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**. Florianópolis, v.2, p. 10-21, mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. In: **Cadernos de Formação RBCE**. Florianópolis, v. 1, p. 9-24, set. 2009.

\_\_\_\_\_; FRAGA, A. B. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

\_\_\_\_\_. Referencial Curricular de Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL/Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias** / Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 2. p. 113-181.

GRAMORELLI, L. C. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: novas paisagens para um novo tempo**. 2014. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2014.

GREGOLIN, M do R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Editora Claraluz, 2005.

\_\_\_\_\_. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. **Comunicação, mídia e consumo**. São Paulo: v. 4, n. 11, 2007. pp. 11 - 25.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Educação física escolar: uma proposta de promoção da saúde. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina/PR, v. 8, n.14, p. 16-23, 1993a.

\_\_\_\_\_. Subsídios para implementação de programas direcionados à promoção da saúde através da educação física escolar. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina/PR., v. 8, n.15, p. 3-11, 1993b.

\_\_\_\_\_. Implementação de programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde. **Revista Brasileira de Saúde Escolar**, São Paulo, v. 3, n.4, p. 67-75, 1994a.

\_\_\_\_\_. Sugestões de conteúdo programático para programas de educação física escolar direcionados à saúde. **Revista da Associação dos Professores de Educação Física de Londrina**, Londrina/PR., v. 9, n.16, p. 3-14, 1994b.

\_\_\_\_\_. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, v. 5, n. 1, Junho/1999.

HALL, S. Cultural Studies and the Centre: some problematics and problems. In: HALL, S., HOBSON, D., e WILLIS, P. **Culture, media, language: working papers and cultural studies, 1972 – 1979**. London: Routledge e Centre for Contemporary Cultural Studies/university of Birmingham, 1980.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2010.

KUNZ, E. **Educação Física, ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

\_\_\_\_\_. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.



LAGOS, R. A. S. Sedentarismo, deporte y la presión biopolítica de vivir saludable: análisis del discurso del sistema elige vivir sano en Chile. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 391-402, abr./jun. de 2016.

LANGLADE, A.; LANGLADE, N. R. **Teoria general de la gymnasia**. Buenos Aires: Stadium, 1986.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da (org). **O Sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2016. pp. 23-86.

LAURENSI, L. B.; BRANDL, C. E. H. Ginástica: divergências e convergências desta manifestação da cultura corporal no contexto escolar. **Portal dia a dia educação**. s/d Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1914-8.pdf>>

LEMES, V. B. *Et al.* Efeito das aulas de ginástica escolar nos níveis de atividade física: jump na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **RBPFEEX**, v. 11, n. 70, 2017.

LORENZINI, A. R. et al. As aprendizagens da ginástica no ensino fundamental: a organização dos dados da realidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, out./dez. 2015

\_\_\_\_\_. **Conteúdo e método da educação física escolar**: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber** – A Trajetória da Arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

MACHADO, T. da S. **Sobre o impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas identidades docentes**. Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: UFES, 2012. 190 p.

MANOEL, E. de J.; CARVALHO, Y. M. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.2, p. 389-406, mai./ago. 2011.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular educação física** – 1º ao 9º ano: Ensino Fundamental. São Luís: SEDUC, 2009. Disponível em: <http://documents.mx/documents/referencial-curricular-educ-fisica-ens-fundamental-55b07d497ebc7.html>. Acesso em 24 jun. 2016.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular educação física** – Ensino Médio. São Luís: SEDUC, 2009. Disponível em: <http://documents.mx/documents/referencial-curricular-educ-fisica-ens-fundamental-55b07d497ebc7.html>. Acesso em 24 jun. 2016.

MARCONDES, Danilo. Desfazendo mitos sobre a pragmática. **Revista Alceu**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 38-46, jul./dez. 2000.

MARTINEZ, C. H. M. **Auguste Listello**: uma contribuição para a Educação Física brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2002.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares**: área de linguagens: educação básica. Cuiabá: 2012.

MENEZES, R. da C. **O forte do mercado**: uma análise do mercado de *fitness* não convencional. Dissertação (mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, 2013. 53 f.

MICHAELIS. Cultura. In: **Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa** [Internet]. Melhoramentos; 2016. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=Cultura>>. Acesso em: 16 de jun. de 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta curricular**: Currículo básico comum – Educação Física. Belo Horizonte, 2010.

MORENO, A.; SOARES, C. L. Ginástica. In: GONZALEZ, F.; FENTERSEIFER, P.; organizadores. **Dicionário Crítico da Educação Física**, 3ª edição (rev. e ampl.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

MUÑOZ, G. H; TERRA, D. V. Parecer sobre os parâmetros curriculares nacionais. In: CBCE. **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997. 141p.

NAHAS, M. V.; PIRES, M. C. ; WALTRICK, A. C. A. ; BEM, M. F. L. . Educação Para Atividade Física e Saúde - Implementação de Proposta Curricular Experimental. **Revista brasileira de atividade física e saúde**, Londrina/PR, v. 1, n.1, p. 57-65, 1995.

\_\_\_\_\_; CORBIN, C. B. Educação para a Aptidão Física e a Saúde: Justificativa e Sugestões para Implementação no II Grau. **Revista brasileira de ciência e movimento**, São Paulo, SP, v. 6, n.3, p. 14-24, 1992.

\_\_\_\_\_; CORBIN, C. B. Aptidão Física e Saúde Nos Programas de Educação Física: Desenvolvimentos Recentes e Tendências Internacionais. **Revista brasileira de ciência e movimento**, São Paulo, SP, v. 6, n.2, p. 47-58, 1992.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte; 2009. 288 p.

\_\_\_\_\_; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016.

OLIVEIRA G. T.; RIBAS, J. F. M. Articulações da praxiologia motriz com a Concepção Crítico-Emancipatória. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 131-148, janeiro/março de 2010.

PALMA, A.; ET AL. Os "pesos" de ser obeso: traços fascistas no ideário de saúde contemporâneo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 99-119, out/dez de 2012.

PARAÍSO, M. A. Metodologias pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p.p. 23-46.

PARANÁ. Governo do Estado. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica: educação física**. Curitiba: SE, 2008;

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Orientações teórico-metodológicas – Educação Física**. Recife: SEDUCPE e UNDIME-PE, 2010.

PICH, S. Cultura Corporal de Movimento. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ªed. Ijuí: Unijui, 2014, p. 163–5.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano Nacional - Movimento é Vida: Atividades Físicas e Esportivas para Todas as Pessoas**. Brasília: PNUD, 2017. 392 p.

PULCINELLI, A. J. **História e evolução da musculação**. Brasília, 2009. Disponível em: [vsites.unb.br/fef/downloads/adauto/historia\\_e\\_evolucao.doc](http://vsites.unb.br/fef/downloads/adauto/historia_e_evolucao.doc)

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: IBRASA, 1982.

RIBAS, J. F. M. Praxiologia Motriz. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3ªed. Ijuí: Unijui, 2014, p. 535–8.

RIGO, L. C.; SANTOLIM, C. B. Combate à obesidade: uma análise da legislação brasileira. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 279-296, abr/jun de 2012.

RODRIGUES, A. T. Parecer Crítico. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Portal da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016. 2ª Proposta Preliminar. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em 22 jun. 2016.

SANT'ANNA, D. B. É possível realizar uma história do corpo. In: Carmen Lucia Soares. (Org.). **Corpo e História**. 4ªed. Campinas: Autores Associados, 2011, v. 1, p. 3-24.

\_\_\_\_\_. Vertigens do corpo e da clínica. In: FONSECA, T. M. G.; ENGELMAN, S. (Orgs.). **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. **Proposta curricular – educação física**. Florianópolis: SEE, S/D.

SANTOLIM, C. B.; RIGO, L. C.. O nascimento do discurso patologizante da obesidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 81-94, jan./mar. de 2015.

SANTOS, D. S.; MEDEIROS, A. G. A. Focus on global media: an analysis based on olympic bid books. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2., p. 333-348, abr./jun. de 2015.

SANTOS, N.; CAPRARO, A. M.; LISE, R. S.. Racismo e a derrota que não foi esquecida: uma análise dos discursos de Mário Filho e da imprensa escrita acerca da final da Copa do Mundo de 1950. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 191-208, outubro/dezembro de 2010.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2009.

SCHWENGBER, M. S. V. A educação da mãe carinhosa e o discurso das práticas corporais e esportiva nas páginas da Pais & Filhos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 03, p. 209-232, julho/setembro de 2009.

SERGIPE, Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular da Rede Estadual de ensino do Sergipe**. Aracajú: SEED, 2013;

SILVA, A. M. *et. al.* Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. In: FALCÃO, J. L. C.; SARAIVA, M. do C. **Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in)tensas experiências**. Florianópolis: Copiart, 2009. 304p

SILVA, J. S. *Et al.* O conceito de saúde e de hábitos saudáveis na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 4, out./dez. 2017. Acesso em 31 mar. 2018.

SILVA, T. T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.245-260.

\_\_\_\_\_. da **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2014. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica.

SKOWRONSKI, M. **Educação física e saúde: a mobilização de saberes para atuação nos polos do Programa Academia da saúde no Brasil**. 2014. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista paulista de educação física**, São Paulo, suplemento n. 2, p. 06-12, 1996.

\_\_\_\_\_. **Imagens da Educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. Do corpo, da Educação Física e das muitas histórias. **Movimento**, Porto Alegre, v.9, n. 3, p.125-147, set./dez. de 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Física: raízes européias e Brasil.** 4ªed. Campinas, Autores Associados, 2007, 143 p.

\_\_\_\_\_. et. al. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Editora Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau).

SOUZA, Elizabeth P. M. **Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física.** Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, 1997.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.** 2ª Edição. Palmas: 2009. 281 p.

VAGO, T. M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente – Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, ano 3, n. 5, p.04-17, 1996.

VAZ, F. F. **Os significados das práticas corporais que “fazem bem para a saúde”:** um olhar dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Canoas. 2017. Dissertação (Mestrado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

\_\_\_\_\_. Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e ginástica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). In: NETO, A. F. et al. (Org.). **Pesquisa Histórica na Educação Física.** Aracruz - ES: Facha, 2000, v. 5, p. 73-112.

VEIGA-NETO, A. Foucault & a educação. 3ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault e educação: há algo novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

\_\_\_\_\_; LOPES, M. C. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, S. M.; FERRARI, A. (org.). **Foucault, Deleuze & Educação.** Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 33-47.

VIGARELLO, G. Panóplias corretoras: balizas para uma história. In: SANT'ANNA, D. (Org.). **Políticas do corpo.** São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 21-38.

WACHS, F. **Funções sanitárias projetadas nos currículos da educação física:** estudo a partir da disciplina de higiene no ensino de graduação. 2013. Tese (Doutorado). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

WIERCINSKI, Gilmar. **Currículo da educação física na educação básica:** diálogo entre prática e teoria em uma perspectiva autoarquelógica. 2016. Dissertação (Mestrado). UNIJUÍ. Ijuí, 2016.

## APÊNDICES




## APÊNDICE 1 – OPERADORES BOLEANOS

BASE	OPERADORES		
SCIELO	EDUCACAO FISICA	[Todos os índices]	and
	GINASTICA	[Todos os índices]	and
	ESCOLA	[Todos os índices]	-
	EDUCACAO FISICA	[Todos os índices]	and
	EXERCÍCIO FÍSICO	[Todos os índices]	and
	ESCOLA	[Todos os índices]	-
BDTD	EDUCACAO FISICA	[Todos os índices]	and
	GINASTICA	[Todos os índices]	and
	ESCOL*	[Todos os índices]	-
	EDUCACAO FISICA	[Todos os índices]	and
	EXERCÍCIO FÍSICO	[Todos os índices]	And
	ESCOL*	[Todos os índices]	-

## APÊNDICE 2 – REVISÃO DE LITERATURA – BASES DE DADOS

BASE	OPERADOR BOLEANO	TOTAL DE ACHADOS	LEITURA TÍTULOS E RESUMOS	DESCARTADOS REPETIDOS
Google® Acadêmico	notítulo:"escolar" AND "educação física" AND notítulo:"Exercício Físico" OR notítulo:"GINÁSTICA"	90	51	39
Portal de Periódicos CAPES	no título>contem>escolar>AND> no título>contem>ginástica	06	01	05
Portal de Periódicos CAPES	no título>contem>escolar>AND> no título>contem>exercício físico	04	01	02
Scielo	EDUCACAO FISICA [Todos os índices] and GINASTICA [Todos os índices] and ESCOLA [Todos os índices]	08	01	07
Scielo	EDUCACAO FISICA [Todos os índices] and EXERCÍCIO FÍSICO [Todos os índices] and ESCOLA [Todos os índices]	01	01	00
BDTD	EDUCACAO FISICA [Todos os índices] and GINASTICA [Todos os índices] and ESCOL* [Todos os índices]	06	01	05
BDTD	EDUCACAO FISICA [Todos os índices] and EXERCÍCIO FÍSICO [Todos os índices] and ESCOL* [Todos os índices]	04	00	04
<b>TOTAL</b>		<b>119</b>	<b>56</b>	<b>63</b>

## APÊNDICE 3 – REVISÃO DE LITERATURA – REVISTAS

Operadores Booleanos			
No resumo: Escol* Ginástica	15	06	01
No resumo: Escol* "exercício Físico"	00	02	00

#### APÊNDICE 4 – REVISÃO DE LITERATURA – SELEÇÃO

QUADRO GERAL	Google® Acadêmico	Portal de Periódicos	Scielo	BDTD	Periódicos
Ginástica Acrobática	3	0	0	0	0
Ginástica Artística	10	0	1	2	0
Ginástica Escolar	7	1	0	0	0
Ginástica Exercício Físico/saúde/apt. Física	7	3	1	0	2
Ginástica Geral	13	0	0	3	0
Ginástica (apenas)	20	1	1	2	0
Ginástica de Grande área	1	0	0	1	0
Ginástica Laboral	2	0	0	0	0
Ginástica Olímpica	2	0	0	0	0
Ginástica Oriental	1	1	0	0	0
Ginástica Rítmica	11	0	0	0	0
Links Indisponível	11	0	0	0	0
Fora do escopo escolar	0	1	6	2	0
Repetido	2	3	0	0	0
<b>TOTAL DE SELECIONADOS</b>	<b>90</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>2</b>

#### APÊNDICE 5 – MAPEAMENTO

QUADRO DOS ESTUDOS SELECIONADOS	Google® Acadêmico	Portal de Periódicos	Scielo	BDTD	Periódicos
Ginástica Escolar	06	00	00	00	00
Ginástica Exercício Físico/Saúde/apt. Física	04	02	01	00	02
Ginástica (apenas)	14	00	01	01	00
<b>TOTAL</b>	<b>24</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>01</b>	<b>02</b>
<b>TOTAL DE ACHADOS</b>	<b>31</b>				

## APÊNDICE 6 – COMPILAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA BNCC (1ª, 2ª E 3ª VERSÕES)

DOCUMENTO	ORIGEM SOCIAL	AUTORES	CONFIABILIDADE	DESTINATÁRIO	COCEITOS CHAVE
1ª VERSÃO PRELIMINAR DA BNCC – EF	Para dar conta do Art. 26 da LDB 9694/96, em 2015 foi composto um grupo de professores da Educação Básica indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), espalhados pelos 27 estados e DF pesquisadores de 35 universidades.	A equipe do componente curricular EF foi composta por seis professores da Educação Básica e seis professores universitários, um assessor e um professor do Ensino Superior.	O documento se constitui por uma organização curricular em nível de educação básica para todo o país. Respaldo pelo Ministério da Educação e previsto em legislação vigente.	Escolas de educação básica, professores, pesquisadores, público em geral.	Desenvolve os objetivos de aprendizagens concernentes a EF na educação básica, alocada na área de Linguagens, a partir das manifestações da cultura corporal de movimento, a saber: * Brincadeiras e jogos; * Esportes; * Ginásticas; * Práticas corporais rítmicas; * Lutas; * Exercícios Físicos; * Práticas corporais de aventura; * Práticas corporais alternativas;
2ª VERSÃO PRELIMINAR DA BNCC – EF	Documento modificado após a contribuições públicas e de leitores críticos especializados.	A equipe do componente curricular EF foi composta por seis professores da Educação Básica e seis professores universitários, um assessor e um professor do Ensino Superior.	O documento se constitui por uma organização curricular em nível de educação básica para todo o país. Respaldo pelo Ministério da Educação e previsto em legislação vigente.	Escolas de educação básica, professores, pesquisadores, público em geral. Apreciação em seminários estaduais.	A referência central para a configuração dos conhecimentos em Educação Física, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são as práticas corporais. Elas estão organizadas, neste documento, com base nas seguintes manifestações da cultura corporal de movimento: <b>danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura.</b> de movimento, a saber: * Brincadeiras e jogos; * Danças * Esportes; * Ginásticas; - Demonstração - Condicionamento físico - Conscientização corporal * Lutas; * Práticas corporais de aventura;
3ª VERSÃO OFICIAL ENSINO FUNDAMENTAL DA BNCC -EF	Documento modificado após a realização de seminários estaduais, porém com parte da equipe modificada e a não apresentação da Base do Ensino Médio.	A equipe do componente curricular EF foi remodelada após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, permanecendo apenas alguns de seus antigos membros.	O documento se constitui por uma organização curricular em nível de Ensino Fundamental para todo o país. Respaldo pelo Ministério da Educação e previsto em legislação vigente.	Escolas de Ensino Infantil e Fundamental, Professores, público em geral.	Na BNCC, cada uma das práticas corporais tematizadas compõe uma das seis unidades temáticas abordadas ao longo do Ensino Fundamental: * Brincadeiras e jogos; * Danças * Esportes; * Ginásticas; - Demonstração - Condicionamento físico - Conscientização corporal * Lutas; * Práticas corporais de aventura;



## APÊNDICE 7 – COMPILAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES PÚBLICAS À 1ª VERSÃO DA BNCC

DOCUMENTO	ORIGEM SOCIAL	AUTORES	CONFIABILIDADE	DESTINATÁRIO	COCEITOS CHAVE
CONTRIBUIÇÕES PÚBLICAS A BNCC – EF	A população em geral, teve acesso a 1ª versão da BNCC e, através do portal era possível, a partir de um cadastro pessoal ou institucional, submeter as críticas, elogios e ponderações a respeito do documento apresentado.	População em geral.	As contribuições ficaram disponíveis no portal para consulta da pública.	Aos autores da BNCC na área de EF.	As contribuições relativas ao tema “exercício físico” (VIDE APÊNDICE 9)

## APÊNDICE 8 – COMPILAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS PARECERES CRÍTICOS À 1ª VERSÃO DA BNCC

PARECERES CRÍTICOS		
ORIGEM SOCIAL	CONFIABILIDADE	DESTINATÁRIO
Cada componente recebeu análises providas de leitores críticos convidados (professores universitários indicados para a função), entidades científicas, órgãos variados ligados à educação e escolas.	Os pareceres foram analisados pelos autores da BNCC e ficaram disponíveis no Portal das contribuições, onde constam as informações profissionais e acadêmicas dos respectivos leitores	Aos autores da BNCC na área de EF.
Anegleyce_Teodoro_Rodrigues	Quanto aos exercícios físicos, que passam a ser considerados como conteúdo próprio, considero positiva essa inovação. É fundamental a abordagem didático-pedagógica deste tema tendo em vista a compreensão crítica das questões que os relacionam à saúde, à qualidade de vida, aos padrões de estética corporal, ao trabalho e ao lazer, cuja relevância pode ser destacada, principalmente, para o ensino médio e articulando-os aos temas integradores.	
Jose_Angelo_Gariglio	Ainda sobre a estruturação dos conhecimentos em práticas corporais, constata-se uma contradição teórica entre o que se anuncia nos textos de apresentação e nos objetivos previstos para a área de linguagem e a estruturação de um bloco de conteúdos denominado de exercícios físicos. Sob o meu ponto de vista, a estruturação dessa prática corporal não se adequada [sic] epistemologicamente com o conceito de linguagem entendida como ação e interação no mundo e como processo de construção de sentidos ou ainda à ideia do corpo que é ao mesmo tempo produzido pela linguagem e produtor de linguagem. Ao contrário dessa perspectiva, a proposta de um bloco de conteúdos denominado de exercícios físicos remete-se a uma perspectiva de corpo como máquina/organismo. Assim, sugiro que esse bloco de conteúdos seja suprimido e alguns de seus objetivos incorporados ao bloco de conteúdos de ginástica	
Livia_Tenorio_Brasileiro	Os Exercícios Físicos são inseridos no 3º ciclo concomitante a presença das Ginásticas até este mesmo ciclo. Em sua apresentação a ideia de Exercícios Físicos vai estar atrelada as capacidades físicas, buscando diferenciar de atividades físicas, mas recaindo na sua aproximação quando da explicitação de sua última expectativa de aprendizagem. No 4º ciclo os estudantes serão estimulados a experimentar programas de exercícios físicos, finalizando com a busca de autonomia na execução dos mesmos. Minha dúvida está no conceito de exercícios físicos, pois o mesmo é parte constitutiva da Ginástica, enquanto forma de exercitação humana. Por que diferencia-lo? Estas características dos exercícios físicos não vão estar presentes em outras manifestações corporais, a exemplo do Esporte.	
Marta_Genu_Soares	De outra forma parece diferenciar-se do conteúdo “exercícios físicos” quando qualquer programa de treinamento é apenas uma forma ginástica de organização da atividade, assim como os métodos ginásticos a exemplo do “circuit training”, “power training”, “interval training”. O exercício físico não deve vir expresso como conteúdo, porque ele é inerente em todas as suas manifestações e subáreas.	
Ricardo_Rezer	Na p. 105 sinaliza para a necessidade de tratar a diferença entre “exercício físico” de “atividade física” (aqui, a ideia de “exercício físico” não apresenta justificção). Outra questão em nível de concepções: o bloco de “exercícios físicos”, ao que me parece, está sobreposto às proposições de ginástica – de forma estrita, “exercícios físicos” fazem parte da ginástica (ou seja, exercícios físicos são formas de ginástica). Assim sendo, sugiro articular estes referenciais a partir da tradição da ginástica enquanto conteúdo/tema da/na EF.	
Valter_Bracht	Ainda quanto à classificação utilizada, estranho a opção feita pelo que o documento denomina de Exercícios Físicos. Entendo que se a opção é pelos conceitos de cultura corporal de movimento e práticas corporais, a utilização da expressão “exercícios físicos” pode introduzir uma incongruência e mesmo gerar confusões. Por outro lado, as diferentes formas das ditas “exercitações físicas” foram recebendo ao longo da história nomes próprios; algumas se desmembraram (por exemplo: a esportivização de algumas práticas ginásticas). Assim, considero que aquilo que o documento denomina de exercícios físicos pode perfeitamente estar compreendido nas práticas corporais identificadas pelos outros conceitos (esportes, ginásticas, etc.). No caso específico, o que se observa no quadro acima é que os exercícios físicos passam, a partir do 4º ciclo do ensino fundamental, a “substituir” a Ginástica. Em suma, entendo não ser necessário lançar mão ou identificar um conjunto de práticas corporais com o termo Exercícios Físicos.	
Vania_F_Matias_de_Souza	<b>Sobre as terminologias utilizadas:</b> as questões terminológicas tateam a área; e, as discussões circunscritas com o campo das artes, das danças, enfim nos demais campos, acabam gerando algumas confusões ora epistemológicas, ora de mero cunho ‘bairrista’. Assim entendendo que a escola é um campo de ação educativa e que a EF está inserida neste contexto, sugiro repensar a utilização de termos como: ginástica geral; exercícios físicos; práticas corporais rítmicas e práticas corporais alternativas.	

## APÊNDICE 9 – COMPILAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS MATERIAIS CURRICULARES ESTADUAIS DISPONÍVEIS NO PORTAL DA BNCC

CONFIABILIDADE		DESTINATÁRIO
Os documentos se constituem em diferentes organizações curriculares em nível de educação básica para os Estados brasileiros, de acordo com o que estava disponível no portal da BNCC. São respaldados pelas respectivas secretarias estaduais de educação e previstos em legislação vigente.		Redes estaduais de educação básica.
ORIGEM	ACRE, 2010	COCEITOS CHAVE
AUTORES	Não consta	Organizado por objetivos gerais por ano, não separa por grupos temáticos, eixos ou unidades. Exercícios Físico não aparece como unidade específica de ensino nem nos objetivos propostos em cada ano
ORIGEM	ALAGOAS, 2014	O documento se configura como algo próximo a um projeto político pedagógico (PPP), inclui capítulos específicos sobre a organização das escolas, como conselhos de classe e formas de avaliações da rede. Os conteúdos estão organizados por Competências, 3 grandes Eixos (Conhecimentos sobre o corpo; Esporte, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas), Habilidades e Conteúdos conceituais <b>6º Ano, 7º Ano, 8º Ano, 9º Ano</b> <i>Eixo "Conhecimentos sobre o corpo":</i> "Participar de atividades corporais valorizando os efeitos que as atividades físicas e hábitos saudáveis exercem sobre a aptidão física e a qualidade de vida". "Demonstrar habilidade de reação, resistência aeróbica e coordenação motora em diversas atividades físicas e corporais". "Analisar e interpretar o grau de implicação das diferentes capacidades em determinadas atividades físicas". <b>6º Ano, 7º Ano</b> <i>Eixo "Esporte, jogos, lutas e ginásticas":</i> "Vivenciar exercícios físicos que promovam as capacidades físicas em contexto de jogos"
ORIGEM	AMAZONAS, 2009	<b>"Objetivos de aprendizagem da disciplina":</b> "A Educação Física Escolar tem por objetivo formar o educando integralmente, oportunizando à todos o desenvolvimento de suas potencialidades nos aspectos cognitivos, psicomotor, morais, afetivos e sociais, objetivando seu aprimoramento como seres humanos evitando a seletividade, a exclusão e hipercompetitividade, e requer a prática de atividades pertinentes a dimensão ética, estética e lúdica a mobilidade do corpo e a aquisição e a manutenção da saúde" (p. 71).
AUTORES	Djaci Amoras Colares Rinaldo Oliveira do Nascimento	
ORIGEM	BAHIA, 2013	A organização do documento se dá em 6 eixos desenvolvidos entre o 6º e o 9º ano: Eixo 1 - Jogo, Ludicidade e Desenvolvimento Humano Eixo 2 - Ginástica, Saúde e Estética Eixo 3 - Lutas, Histórias, Autocontrole e Respeito ao Próximo Eixo 4 - Capoeira, História e Cultura Eixo 5 - Esporte, Cultura e Cidadania Eixo 6 - Dança, Expressão Corporal e Arte Para trabalhar cada um dos eixos, o documento prevê uma "Progressão do Estudante no Desenvolvimento de Competências": I – iniciar; TS – Trabalhar Sistemáticamente; C - Consolidar. No Eixo 2 prevê: • Reconhecer e ampliar os conhecimentos das diversas categorias da ginástica: geral, circense, artística, rítmicas e ginásticas que incorporam elementos da cultura oriental • Reconhecer e realizar os fundamentos básicos das ginásticas: saltar, equilibrar, rolar/girar, trepar, balançar/embalar; • Conhecer e analisar e argumentar acerca da relação estética corpo, mídia e sociedade; • Reconhecer o conceito ampliado e atualizado de saúde e suas referências para hábitos e atitudes de vida • Identificar e refletir sobre o sexismo na cultura corporal e construir estratégias de combate à discriminação e ao preconceito • Realizar movimentos ginásticos e reconhecer as sensações afetivas e/ou sinestésicas como prazer, medo, tensão, desagrado, enrijecimento, relaxamento, no processo de autoconhecimento a sua corporalidade. (p. 118).
AUTORES	Validação: Fátima R. M. Guerreiro Francisco R. C. Camarão	
ORIGEM	EPÍRITO SANTO, 2009	Conhecimentos distribuídos em 4 grandes eixos temático: Conhecimentos sobre o corpo; Corpo-linguagem/Corpo-expressão; Os Jogos e os movimentos individuais coletivos;
AUTORES	Consultora:	

	Ana Flávia Souza Sofiste	Os jogos desportivos; Cada eixo é organizado a partir de Competências, Habilidades e Tópicos/Conteúdos. Obs: O eixo "Corpo-linguagem/Corpo-expressão" aborda a ginástica em suas diversas manifestações, exceto exercício físico que ficou restrito ao eixo "Conhecimentos sobre o corpo". 6º ao 9º ano: Eixo conhecimentos sobre o corpo/habilidades/Tópico: corpo/identidades e as diferentes formas, possibilidades e limitações do movimento: "Conhecer os conceitos de saúde e padrões de estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais e culturais"; 6º ao 9º ano: Eixo conhecimentos sobre o corpo/habilidades/Tópico: Conhecimento da estrutura e do funcionamento do corpo: *Identificar as funções orgânicas relacionadas às atividades motoras; *Compreender aspectos relacionados com a boa postura e sua importância para a saúde; *Adotar hábitos de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde; *Identificar as substâncias nocivas ao organismo utilizadas na prática de atividade física. 6º ao 9º ano: Eixo conhecimentos sobre o corpo/habilidades/Tópico-conteúdo: As atividades físicas e os exercícios físicos: implicações na obesidade e no emagrecimento
<b>ORIGEM</b>	GOIAS, 2009	Organizada pelos eixos temáticos: Corpo, Movimento e Saúde;
<b>AUTORES</b>	Não consta	Jogos e brincadeiras da cultura popular; Ginástica e suas Manifestações culturais; Dança, cultura popular e criação; Esporte e a Construção da Cidadania; - Lutas e suas manifestações culturais; esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança e lutas. 6º e 7º anos: Identificar, vivenciar e compreender: - possibilidades e limitações do corpo em movimento relacionado à capacidade cardio-respiratória, resistência muscular, frequência cardíaca; - atividades que possibilitem autoconhecimento do corpo em movimento através de exercícios de alongamento; - importância dos cuidados com a higiene e postura corporal, com a alimentação e hábitos saudáveis de vida; 8º e 9º ano: Vivenciar, compreender e explicar: - Benefícios da atividade física na promoção da saúde e qualidade de vida; - Riscos da atividade física mal orientada na adolescência; - Importância das práticas corporais na prevenção e no tratamento da obesidade; - Atividades que possibilitem o autoconhecimento corporal durante a atividade física, tais como: as alterações fisiológicas relacionadas aos batimentos cardíacos e à respiração durante práticas corporais.
<b>ORIGEM</b>	MARANHÃO, 2014	Conteúdos estruturantes:
<b>AUTORES</b>	Não consta	Práticas corporais e movimento; Práticas corporais na promoção da saúde; Práticas corporais e sociedade. Eixo: Práticas corporais e movimento; O que deverá ser ensinado: Anos finais do Ensino Fundamental: Exercício físico e promoção da saúde.
<b>ORIGEM</b>	MATO GROSSO DO SUL, 2012	Conhecimentos sobre o Corpo Atividades Rítmicas e expressivas Jogos, Lutas, Ginásticas e Esportes
<b>AUTORES</b>	Não consta	6º ano: Conhecimentos sobre o corpo: Capacidades físicas: flexibilidade, agilidade, força e resistência (conceito e importância); Características do Aquecimento e alongamento. Hab/Comp: Entender a atividade física como um aspecto importante para o desenvolvimento da qualidade de vida; 7º ano: Conhecimentos sobre o corpo: Atividade física (conceito, benefícios, restrições e procedimentos). 8º ano: conhecimentos sobre o corpo: formas metabólicas da resistência (aeróbia e anaeróbia); 9º ano: conhecimentos sobre o corpo: princípios do treinamento físico – sobrecarga (frequência, intensidade, volume), continuidade, reversibilidade, especificidade e individualidade. Doping; Esteroides anabolizantes;
<b>ORIGEM</b>	MATO GROSSO, 2012	Texto geral sobre a pertinência da EF.
<b>AUTORES</b>	Diversos	O ensino das ginásticas, assim como dos outros elementos da cultura corporal, deve dar atenção aos conhecimentos científicos de cada manifestação, reconhecer as possibilidades de realização das diferentes ginásticas como a de academia, laboral, artística e rítmica, dentre outras. É o momento então de reflexão crítica acerca de sua feitura, sendo alguns questionamentos importantes: as empresas oferecem um programa de ginásticas laboral por que motivo? Por que não podemos praticar a ginástica artística em seus aparelhos específicos na escola? Quais os benefícios e malefícios da prática de ginásticas em academias? Quais os espaços públicos de vivência dessa manifestação?
<b>ORIGEM</b>	MINAS GERAIS 2010	6º ao 9º anos: Eixo temático III: Ginástica: A Ginástica como promotora de saúde, lazer e qualidade de vida:

<b>AUTORES</b>	Eustáquia S. de Sousa Maria Gláucia Costa Brandão Aleluia Heringer L. Teixeira Vânia de Fátima N. Alves	1. Compreender os benefícios dos exercícios físicos na promoção da saúde e qualidade de vida; 2. Conhecer os riscos da atividade física mal orientada na adolescência. 3. Compreender a ginástica como possibilidade para vivência no lazer. 4. Compreender a relação entre exercício físico, crescimento e postura. 5. Compreender as causas da dor e da fadiga muscular no organismo durante e depois da prática da ginástica.
<b>ORIGEM</b>	PARÁ	Organizado por ciclos e eixos de aprendizagem (não é separado por disciplina)
<b>AUTORES</b>	Não consta	
<b>ORIGEM</b>	PARANÁ, 2008	
<b>AUTORES</b>	Cíntia Müller Angulski, Claudia Sueli Litz Fugikawa, Fabiano Antônio dos Santos, Felipe Sobczynski Gonçalves, Leisi Fernanda Moya; Luciano de Lacerda Gurski; Mário Cerdeira Fidalgo; Rodrigo Tramutolo Navarro. Leitores Críticos: Astrid Baecker Avila – Universidade Federal do Paraná, Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia, Fernando Marinho Mezzadri – Universidade Federal do Paraná	“Esse documento caracterizou-se por ser uma proposta avançada em que o mero exercício físico deveria dar lugar a uma formação humana do aluno em amplas dimensões. O reflexo desse contexto para a Educação Física configurou-se em um projeto escolar que possibilitasse a tomada de consciência dos educandos sobre seus próprios corpos, não no sentido biológico, mas especialmente em relação ao meio social em que vivem.” (p. 46). • <i>Aspectos anátomo-fisiológicos da prática corporal</i> : trata-se de conhecer o funcionamento do próprio corpo, identificar seus limites na relação entre prática corporal e condicionamento físico, e propor avaliação física e seus protocolos; “Espera-se que os alunos tenham subsídios para questionar os padrões estéticos, a busca exacerbada pelo culto ao corpo e aos exercícios físicos, bem como os modismos que atualmente se fazem presentes nas diversas práticas corporais, inclusive na ginástica. Sob tal perspectiva, foram desenvolvidas técnicas visando à padronização dos movimentos, a aquisição de força física, privilegiando os aspectos motores e a vivência de coreografias e gestos normalizados. Nessa concepção, que não considera a singularidade e o potencial criativo dos alunos, os exercícios físicos privilegiam um bom desempenho de grupos musculares e o aprimoramento das funções orgânicas para a melhoria da <i>performance</i> atlética.”(p. 67)
<b>ORIGEM</b>	PERNAMBUCO, 2013	
<b>AUTORES</b>	Agostinho da Silva Rosas, Alexandre Ferreira Paes de Lira, Ana Rita Lorenzini, Andrea Carla de Paiva Aniele Fernanda Silva de Assis, Carlos Eduardo Araujo Rodrigues, Cidia Fernanda Santa Cruz Silva Cristiano Robson Nunes de Melo, Danúbia Charlene da Silva, Isabel Cristina Cordeiro Lopes, Juliane Suelen G. Rabelo Galvão, Marcelo Soares Tavares de Melo, Marcílio B. M. de Souza Júnior, Tereza Luiza de França, Zelma Vieira de M. L. Ferreira	Eixos: Ginástica Jogo, Dança Luta Esporte EA16 – Identificar, na ginástica, os conteúdos subjacentes, estabelecendo nexos e relações com a Educação para e pelo Lazer, Educação e Saúde, Educação e Trabalho, incluindo a exploração de espaços culturais existentes na comunidade.
<b>ORIGEM</b>	PIAUÍ, 2013	Organizado em tabelas por ano de ensino contendo: O que deverá ser aprendido O que deverá ser ensinado Como deverá ser ensinado O que deverá ser avaliado <b>O que deverá ser aprendido:</b> 5º ano: Selecionar atividades físicas apropriadas para alongamentos. Identificar os benefícios e malefícios na prática da atividade física. 6º ano <b>GINÁSTICA</b> Selecionar atividades físicas que promovam a saúde do indivíduo (caminhada) Conhecer a origem e evolução da ginástica aeróbica. 8º ano Identificar e explicar os efeitos do exercício nos sistemas do corpo antes, durante e após a atividade física. <b>O que deverá ser ensinado:</b> 5º ano:
<b>AUTORES</b>	Não Consta	

		Limitações e benefícios do exercício físico. Alongamentos. 6º ano: Hábitos alimentares e atividade física. 7º, 8º e 9º ano <b>GINÁSTICA</b> Conhecer a origem e evolução a ginástica de academia no Brasil e no Mundo.
<b>ORIGEM</b>	RIO DE JANEIRO, 2013	O material disponibilizado no portal remetia-se ao currículo apenas do Ensino Médio do curso de formação de professores.
<b>AUTORES</b>		
<b>ORIGEM</b>	RORAIMA, S/D	Eixos temáticos: Linguagem e interação Práticas Sociais Meio Ambiente e diversidade cultural Múltiplas linguagens Estética das linguagens Objetivos: Viabilizar o desenvolvimento das habilidades psicomotoras que proporcionem ao homem o bem-estar físico e emocional, levando-o ao equilíbrio integral e ao hábito do exercício físico como parte integrante de sua vida; Linguagem e interação/A Cultura Corporal e Saúde: 6º ano: Atividade Física e Exercício Físico suas diferenças e possibilidades para promoção da saúde e qualidade de vida. 8º ano: - Os efeitos do exercício físico sobre o organismo e a saúde: benefícios, riscos, indicações e contra-indicações; - Reconhecimento do exercício físico para a prevenção e reabilitação das doenças crônico-degenerativas (diabetes, dislipidemias, entre outros). Meio ambiente e diversidade Cultural/competências/habilidade: 7º Ano: Refletir acerca das necessidades coletivas em relação à saúde reconhecendo o exercício físico e a atividade física como meio e instrumento destas necessidades. 9º Ano: Influência dos hábitos de vida no desenvolvimento de cardiopatias e a utilização do exercício físico para a prevenção. Múltiplas Linguagens/ linguagem Corporal: 9º Ano: - O exercício físico e sua relação com a cultural corporal e conhecimento das potencialidades do corpo em movimento; - Os tipos de força: estática, dinâmica, isométrica, explosiva entre outros.
<b>AUTORES</b>	Não consta	
<b>ORIGEM</b>	SANTA CATARINA, S/d	"Os temas <b>ginástica</b> e <b>dança</b> , tão importantes quanto jogo e esporte na aprendizagem da Educação Física Escolar, não estão contemplados neste documento, devido a restrita bibliografia que os subsidiam na perspectiva do histórico-cultural." (p. 1)
<b>AUTORES</b>	Não consta	
<b>ORIGEM</b>	SÃO PAULO, 2012	Organizado bimestralmente por temas. "ginástica, que inclui atividades físicas/exercícios diversificados, desde caminhar ou correr até a musculação." (p. 226). Eixos temáticos atuais: Corpo, saúde e beleza: as doenças relacionadas ao sedentarismo (hipertensão, diabetes, obesidade etc.) e, de outro lado, o insistente chamamento para determinados padrões de beleza corporal, em associação com produtos e práticas alimentares e de exercício físico, colocam os jovens na "linha de frente" dos cuidados com o corpo e a saúde. 8º ANO/ 2ºbi/ Conteúdos/ Tema 2/ Ginástica: ginástica localizada (princípios orientadores; técnicas e exercícios). 8º ANO/ 2ºbi/ <b>Habilidades/ Tema 2/ Ginástica:</b> Identificar as principais características do alongamento, da ginástica aeróbica e da ginástica localizada. 8ºANO/ 3ºbi/ <b>Habilidades/ Tema 3/ Organismo humano, movimento e saúde:</b> Identificar os princípios de treinamento envolvidos na elaboração de um programa de exercícios. <b>(aborda em todo o 8º ano com aprofundamento)</b>
<b>AUTORES</b>	Adalberto dos Santos Souza, Carla de Meira Leite, Jocimar Daolio, Luciana Venâncio, Luiz Sanches Neto, Mauro Betti, Renata Elsa Stark, Sérgio Roberto Silveira	
<b>ORIGEM</b>	SERGIPE, 2007-2013	Atividades rítmicas expressivas; Jogos; Ginásticas; Lutas; Esportes; Conhecimentos sobre o corpo.
<b>AUTORES</b>	Ana Lucia M. Silva Marilene M. da Costa	

	Marlaine L. de Almeida Rivanna Conceição Santos	<p><b>Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade</b> - <i>performance</i> corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras.</p> <p>CONCEITOS BÁSICOS: 8º ano: resistência cardiorrespiratória, composição corporal, flexibilidade, força e resistência muscular localizada; cifose, lordose, escoliose.</p> <p>HABILIDADES: 6º ANO: Refletir sobre a importância da atividade física relacionada a uma alimentação saudável para obter uma melhor qualidade de vida.</p> <p>HABILIDADES: 8º ANO: Compreender os benefícios da atividade física na melhoria da qualidade de vida; perceber o próprio corpo e buscar posturas e movimentos não prejudiciais nas situações do cotidiano.</p> <p>HABILIDADES: 9º ANO: Compreender a influência social sobre "modelos" e padrões de consumo mercadológico do corpo; perceber e refletir sobre a indústria da beleza e do perfil de corpo ideal representado pela sociedade moderna.</p> <p>CONTEUDOS: 9º ano: atividade física e sexualidade; distúrbios de imagem.</p> <p>CONCEITOS BÁSICOS: 9º ano: modelos, padrões, sexualidade, anorexia, corpo ideal x corpo real.</p> <p>CONTEUDOS: 6º ano: Atividade física – benefícios da atividade física para o ser humano.</p> <p>CONTEUDOS: 7º ano: Atividade física e meio ambiente</p> <p>CONCEITOS BÁSICOS: 6º ano: Atividade física Higiene e hábitos alimentares</p>
<b>ORIGEM</b>	TOCANTINS, 2009	Atualmente, a Educação Física trabalha a Cultura Corporal do Movimento visando alcançar as reais necessidades dos alunos, compreendendo suas características e procurando enfatizar o hábito de atividade física como fundamental na sua vida.
<b>AUTORES</b>	Organização: Luciana Pegoraro Penteado	<p>Objetivos gerais: Viabilizar o desenvolvimento das habilidades psicomotoras que proporcionem ao homem o bem-estar físico e emocional, levando-o ao equilíbrio integral e ao hábito do exercício físico como parte integrante de sua vida;</p> <p>Conteúdos Mínimos 9º ano:</p> <p>Avaliação física (Testes motores: força, flexão de braço, velocidade, agilidade), IMC.</p> <p>Corporeidade: a capacidade de movimentação consciente do ser humano; o corpo na sua totalidade.</p> <p>Conhecimento sobre o corpo: esforço e intensidade no exercício: tensão e relaxamento, frequência cardíaca e respiratória.</p> <p>Sistema muscular.</p> <p>Pressão arterial.</p> <p>Exercícios anaeróbicos e aeróbios.</p> <p>Importância do aquecimento, alongamento e relaxamento/anatomia humana.</p> <p>Tensão e relaxamento, frequência cardíaca e respiratória, como indicadores de intensidade e esforço.</p> <p>Atividade física: benefícios, riscos, indicações e contra-indicações relacionadas à anatomia humana.</p> <p>Conceito e relação entre condição física, condição motora e atividade física.</p> <p>Prevenção e tratamento de doenças através do exercício físico.</p> <p>Hábitos posturais e exercício.</p> <p>Ginástica Aeróbia e Localizada: conceito, objetivo, partes da aula, exercícios.</p> <p>Ginástica Laboral: conceito e objetivo.</p> <p>Musculação: histórico, benefícios, definição e orientações.</p>

## APÊNDICE 10 – CONTRIBUIÇÕES À BNCC (COMPILAÇÃO DOS PRINTS)

PRINTS DAS CONTRIBUIÇÕES A 1ª VERSÃO QUE SE REFERIAM AO TEMA EXERCÍCIO FÍSICO
Alimentação saudável e distúrbios alimentares. Avaliação física (anamnese). Conhecimentos básicos sobre anatomia humana; Sistema muscular, cinesiologia e fisiologia.
Conhecer o sistema <b>músculo esquelético, os principais ossos e articulações</b> . Entender o sistema muscular e os <b>tipos de músculos</b> ."
Acredito que as atividades física é muito importante para o desenvolvimento humano de uma aluno. Através dos esportes podemos socializar os alunos na comunidade escolar e a mesma pode fazer parte diretamente das atividades, aonde teremos uma escola aberta. Hoje diversos fatores entre eles a tecnologia, insegurança e etc, estão tornando os alunos <b>obesos e sedentários</b> sem realizar nenhuma atividade física. Atraves das atividades físicas devemos estimular a prática dos esportes. Mas vejo que nas aula de educação física poucos professores trabalham os esportes olímpicos, não despertando o interesse dos alunos que por muitas vezes não praticam esportes coletivos mais praticados na escola como futebol, volei, handebol e basquete. Todavia muito desses alunos desenvolvem problemas psicoeducacionais na escola. Vejo que experimentar diferentes práticas corporais alternativas ( <b>eutonia, tai chi chuan etc.</b> ) é muito importante. Tenho conhecimento de uma escola chilena, na qual participo de intercâmbio com essa escola a mais de 17 anos, que esta utilizando como experiência na escola e que veem melhorando o resultado dos alunos através de reiki, picultura e shiatsu. Assim, para colocar em prática todo o plano, devemos ter profissionais cappacitados que possam gerir as mudanças e colocar em prática o proposto na base curricular."
Aprender na teoria os benefícios da prática regular de <b>exercícios físicos na saúde</b> do praticante, exercendo assim o desejo de continuar praticando após a conclusão dos estudos do Ensino Médio."
Capacitar os alunos para que atinjam autonomia sobre os conhecimentos relativos à <b>prática permanente de atividade física</b> ;
Compreender criticamente os <b>diferentes sentidos atribuídos aos exercícios físicos</b> considerando a forma como são enunciados em diferentes meios (científico, midiático, esportivo)"
Estimular a prática das manifestações da cultura corporal como elementos imprescindíveis à qualidade de <b>vida saudável</b> ;
Exercícios físicos: proporcionar variabilidade prática de exercícios físicos que possam estimular o desenvolvimento das habilidades e capacidades físicas dos estudantes podendo assim levar a uma melhoria na consciência corporal tal como <b>alterações psicológicas, fisiológicas e morfológicas obtidas através dos exercícios</b> .
Incluir>Eixo Ginástica> Ginástica de condicionamento físico>musculação: Conhecer os aspectos históricos e características da <b>ginástica de condicionamento físico/musculação</b> ; vivenciar a <b>ginástica de condicionamento físico/musculação</b> , com possibilidades de recriá-la; compreender a influência da mídia, ciência e indústria cultural nas práticas corporais; conhecer e compreender questões <b>biológicas, ergonômicas e fisiológicas pertinentes a prática da ginástica de condicionamento físico</b> ."
Vivenciar na prática e na teoria, noções básicas de <b>fisiologia do exercício bem como de experiências biomecânicas</b> que possam ajudar o praticante a se exercitar com mais profilaxia e qualidade de execução."
4º parágrafo: Caso não seja oferecida ao/à estudante a possibilidade de experimentar e de interpretar as múltiplas formas de expressão da linguagem corporal, ele/a estará perdendo a oportunidade de perceber o mundo e a si próprio/a de um modo singular."Este trecho retrata a excessiva necessidade de justificar a presença da Educação Física na escola presente em toda a introdução do documento. Essa ideia desconsidera as outras formas de experimentação de linguagens que podem ocorrer fora da escola além de ocultar a fragilidade teórica com que a Educação Física é tratada no documento em relação à sua epistemologia e especificidade.5º parágrafo: "Suas diferentes manifestações assumem, no mundo contemporâneo, uma importância cada vez maior no cotidiano das pessoas e na história social, constituindo subjetividades e identidades, quer seja na dimensão do lazer, quer seja na dimensão da saúde."Este trecho retrata um reducionismo da Educação Física na escola a apenas duas esferas (o lazer e a saúde). Sugerimos, portanto, a inclusão de outras esferas que permeiam a relação da Educação Física e cotidiano.6º parágrafo: "Elas estão organizadas neste documento com base nas seguintes manifestações da cultura corporal: brincadeiras e jogos; esportes; exercícios físicos; ginásticas; lutas; práticas corporais alternativas; práticas corporais de aventura; práticas corporais rítmicas." Necessidade de esclarecimento sobre a seleção dos objetivos a serem trabalhados no componente, assim como da inclusão ou exclusão de determinados objetivos ao longo dos ciclos.7º parágrafo: "Trabalhar nessa perspectiva demanda formular, ensaiar, sistematizar e compartilhar conhecimentos que propiciem a experimentação e a apreciação por parte dos/as estudantes das práticas corporais acima mencionadas [...]"Este trecho apresenta um modo de lidar com o conhecimento na Educação Física de forma reducionista e superficial ao tratar de experimentação e apreciação, sem levar em conta outras possibilidades de trato com o conhecimento, como compreender, construir, refletir, analisar.- Desafios didáticos: "elaborar estratégias para ensinar e avaliar os conteúdos em uma perspectiva coerente aos propósitos da Educação Física como componente da área das Linguagens". Há necessidade de mais referências e discussão a respeito da avaliação neste componente curricular ao longo do documento."
A proposta não contempla os princípios que já são vivenciados no nosso Estado de forma exitosa, seria um retrocesso para a Educação Pernambucana e conseqüentemente para a educação brasileira que já conhece, estuda e aplica a nossa OTM.
Acredito que as atividades física é muito importante para desenvolvimento humano de um aluno. Através dos esportes podemos socializar os alunos na comunidade escolar e a mesma pode fazer parte diretamente das atividades, aonde teremos uma escola aberta. Hoje diversos fatores entre eles a tecnologia, insegurança e etc, estão tornando alunos obesos e sedentários sem realizar nenhuma atividade física. Através das atividades físicas devemos estimular a prática dos esportes. Mas vejo que nas aulas de educação física poucos professores trabalham os esportes olímpicos, não despertando interesse dos alunos que por muitas vezes não praticam os esportes coletivos mais praticados na escola como futebol, vôlei, handebol e basquete. Todavia muito desses alunos desenvolvem problemas psicopedagógicos na escola. Vejo que experimentar diferentes práticas corporais alternativas (eutonia, tai chi chuan etc.) é

<p>muito importante. Tenho conhecimento de uma escola chilena, na qual participo de intercâmbio com essa escola a mais de 17 anos, que esta utilizando como experiência na escola e que veem melhorando o resultado dos alunos através de reiki, apicultura e shiatsu. Assim, para colocar em prática todo o plano, devemos ter profissionais capacitados que possam gerir as mudanças e colocar em prática o proposto na base curricular.</p>
<p>Acredito que necessite a inclusão do Eixo Conhecimentos sobre o corpo, embora seja contemplado em todos os outros eixos o corpo e suas relações, se faz necessário um tratado específico a ser levado em consideração nos seguintes itens por exemplo: Anatômicos, Fisiológicos e Biomecânicos. Como estão inseridos nos PCN's específico do componente curricular Educação Física.</p> <p>Os conhecimentos de anatomia referem-se principalmente à estrutura muscular e óssea e são abordados sob o enfoque da percepção do próprio corpo sentindo e compreendendo, por exemplo, os ossos e os músculos envolvidos nos diferentes movimentos e posições, em situações de relaxamento e tensão.</p> <p>Os conhecimentos são aqueles básicos para compreender as alterações que ocorrem durante as atividades físicas (frequência cardíaca, queima de calorias, perda de água e sais minerais) e aquelas que ocorrem a longo prazo (melhora da condição cardiorrespiratória, aumento da massa muscular, da força e da flexibilidade e diminuição de tecido adiposo). A bioquímica abordará os conteúdos que subsidiam a fisiologia: alguns processos metabólicos de produção de energia, eliminação e reposição de nutrientes básicos.</p> <p>Os conhecimentos de biomecânica são relacionados a anatomia e contemplam, principalmente, a adequação de hábitos posturais, como por exemplo, levantar um peso e equilibrar objetos.</p>
<p>Analisar criticamente produtos e mensagens da mídia que tratem da ginástica.</p>
<p>Ausência de objetivos importantes para o desenvolvimento da criança, tais como: Esporte ; Exercícios Físicos; Lutas; Ginástica; Práticas corporais rítmicas</p>
<p>Compreender a importância de hábitos saudáveis na alimentação, higiene pessoal, prevenção de doenças e de outros agravos.</p>
<p>Confecção de cartilhas informativas sobre doenças, como diabetes e hipertensão etc.</p>
<p>Conhecer e compreender a importância da prática de exercícios físicos para grupos especiais (diabéticos, hipertensos, obesos, etc.).</p>
<p>Conhecer e entender o corpo humano sob a perspectiva anatômica e fisiológica, para alcançar o desenvolvimento pleno do ser humano.</p>
<p>Desenvolver a atividade física em cada fase da vida:</p> <p>Fase 1: desenvolver capacidades físicas diversas;</p> <p>Fase 2: Percepção das capacidades físicas;</p> <p>Fase 3: Prevenir doenças;</p> <p>Fase 4: prevenir doenças como a osteoporose, doenças cardiovasculares e diabetes.</p>
<p>Deveria ser aprofundado ainda mais a questão da saúde/sedentarismo, uma vez que esse problema é atual, portanto, deveria ser mais enfatizado em todos os anos.</p>
<p>Em Exercícios Físicos adicionar conteúdo diferenciando Exercício de Atividade Física e adicionar conteúdo relativo a Atividades Físicas e Saúde, despertando nos estudantes a conscientização sobre esse tema, tendo em vista o número de doenças e morbidades relacionadas a falta de atividades físicas na infância e adolescência.</p>
<p>Esse componente curricular deveria utilizar uma linguagem mais clara e objetiva. Em relação aos conteúdos proposto deveriam abordar termos mais relevantes nessa fase da educação básica como: exercícios físicos voltados para bem estar social e mental; o uso de anabolizantes na adolescência; ética no esporte. Com relação a algumas práticas propostas no componente, acho que não daria certo trabalhar com esportes de aventura, porque as escolas não tem espaços adequados e a prática dessa modalidade envolve espaço e pessoas qualificadas para atuar e diferentes situações que venham a acontecer. Outro ponto pertinente a ser abordado é com relação a prática de esporte visando o treinamento técnico-tático, os alunos já são muito competitivo e trabalhar com essas habilidades ira complicar no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.</p>
<p>Estimular a vivência dos conhecimentos referentes a atividades físicas permanente junto aos familiares e comunidade."</p>
<p>EXERCÍCIOS FÍSICOS: necessidade de maior esclarecimento sobre o que caracteriza exercício físico já que as práticas corporais já estão sendo contempladas nos outros objetivos. Caso o interesse seja tratar da questão da saúde, sugerimos que o tema seja tratado de forma transversal entre os outros objetivos descritos e excluído dos objetivos propostos.</p>
<p>Favorecer a realização de estudos sobre a relação movimento humano e saúde, possibilitando a tomada de consciência da importância da atividade física e alimentação na adoção de um estilo de vida de qualidade.</p>
<p>Identificar, debater e utilizar estratégias individuais na solução de situações problemáticas em relação a alimentação consciente, em combate e superação à obesidade.</p>
<p>LIEF5COA176.INCLUSÃO DOS BENEFÍCIOS A SAÚDE</p>
<p>LIEF5COA208 Conhecer condutas de prevenção de acidentes durante a prática de atividades e exercícios físicos, evitando contusões, ferimentos e emergências.</p>
<p>Nutrição esportiva relacionada a atividade física, estética e saúde como meio de construção do saber e entendimento do próprio corpo.</p>
<p>O conhecimento básico de anatomia, fisiologia, alimentação dentre outros onde possibilite a reflexão do seu eu, possa refletir em suas atitudes em sua vida</p>
<p>OBJETIVOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA O componente Educação Física visa a assegurar uma formação que possibilite ao/à estudante: - Informar a importância da Educação Física;- Conhecer as Atividades Físicas e suas regras;- Reconhecer a aptidão atlética e incentivar ao profissionalismo;- Mostrar o amor as atividades Físicas;- Criar espírito de grupo;- desenvolver a liderança participativa; e- Realizar atividades Físicas constantes.</p>
<p>Organizar-se coletivamente para propor e gerar alternativas, bem como reivindicar locais apropriados, seguros e acessíveis para a realização de exercícios físicos.</p>
<p>Prezado (a) Senhor (a)Sou pai de um menino de um ano e meio e Professor de Formação (Formado em Educação Física pela UFSC 1992-1996, e com Pós-Graduação em Fisiologia do Exercício e Treinamento desportivo). Estudei no Colégio de Aplicação da UFSC durante todo o ensino fundamental e médio.Trabalhei no ensino médio no Instituto Estadual de Educação em 1998 e no ensino superior na Universidade do Estado de Santa Catarina de 2003 a 2010. Atualmente trabalho como servidor público estadual na área administrativa do Tribunal de Justiça de Santa Catarina, mas nunca me desvinculei da área da Educação. Paralelamente trabalho com formação desportiva no Instituto Estadual de Educação.Manifesto minha satisfação em poder participar e contribuir para essa importante iniciativa da construção de uma Base Nacional Comum de Educação, que esperamos ser realmente um instrumento de aprimoramento e consolidação para uma educação de qualidade para nossas crianças e jovens.Prefiro, neste momento, fazer sugestões em linhas mais gerais, de maneira que eu possa exprimir minha percepção das prioridades que</p>



<p>julgo importantes para uma educação que valorize uma vida mais produtiva, independente e feliz. Sendo assim, destaco as seguintes diretrizes: Ensino Fundamental Séries iniciais (1º-5º ano) Noções gerais de Ciências Humanas e Naturais Ênfase em Português, Matemática, Educação Artística e Educação Física Ensino Fundamental Séries finais (6º-9º ano) Ensino das Ciências Naturais e Humanas, Educação Artística e Educação Física Ênfase em Português, Matemática e Língua Estrangeira (pref. Inglês) Ensino Médio 1º e 2º anos Ensino das ciências exatas e naturais: biologia, química e física Ensino das ciências humanas: geografia, história e filosofia, história da arte Oficinas de arte: escultura, pintura, música, teatro, cinema e literatura. Ciências da saúde: abordagem teórico-prática sobre exercício físico e nutrição para promoção de um estilo de vida saudável e prevenção de doenças. Ênfase em Português, Matemática e Língua Estrangeira (pref. Inglês) Ensino Médio 3º ano Ênfase em disciplinas para a cidadania e para o trabalho. Direito Constitucional, Ciência Política, Sociologia, Administração, Empreendedorismo, Economia, Métodos de Pesquisa Científica, Estatística, e Meio Ambiente. Obrigado!</p>
<p>Prezados Precisamos ensinar média em matemática relacionada ao tempo, como nas regras de benefícios da Previdência Social. As Agências da Previdência Social são incansáveis mas é nítido que a população não entende como se calculam os benefícios e tomam as decisões erradas em suas aposentadorias pois não sabem média e nem entendem que uma série longa demora tempo para convergir para um valor esperado. É necessário que o ensino seja na quarta ou quinta séries já que a escolaridade básica (ou inicial) é a preponderante na população. Isso me lembra da importância dos professores de educação física colocarem a remuneração e a longevidade como ganho da atividade física e ressaltarem a necessidade de chegarmos à aposentadoria com saúde. Agora cada geração será cada vez mais longeva e precisamos chegar a maturidade com sanidade. Como a maioria das aposentadorias por invalidez são por razões mentais isso também se soma aos gastos previdenciários e mais pessoas saudáveis darão mais pessoas sãs mentalmente. A Previdência Social e o Welfare State são uma evolução da área de humanas e deveriam compor currículos obrigatório assim como finanças pessoais, evitando o endividamento. O planejamento da evolução patrimonial como síntese dos sonhos nos levará a ser mais racionais. É importante focar que o consumismo desenfreado apenas esgota reservas naturais e o dinheiro da poupança que faria crescer a nós e ao país..</p>
<p>Propiciar o conhecimento e a prática necessária para um bom entendimento sobre o <b>desempenho fisiológico</b> adequado ao corpo humano, através da relação movimento versus recursos físicos/ambiente que contempla suas práticas do cotidiano."</p>
<p>Proporcionar ao aluno a prática esportiva em diferentes modalidades, os exercícios físicos, bem como as práticas corporais de aventura, com profissionais habilitados para cada uma das atividades e em horário contratado para maior e melhor aproveitamento.</p>
<p>Saúde e qualidade de vida Sedentarismo</p> <p>O sedentarismo é a falta de atividade física suficiente para o corpo e que também acaba afetando a saúde e atrofiando os músculos.</p> <p>Quando se fala em atividade física, ela não está necessariamente apenas na prática de esportes. As atividades físicas podem ser caminhada até o trabalho, subir escadas, realizar alguns esforços físicos ou até mesmo as donas de casa, que de certa forma fazem esforços, limpando suas casas. O Sedentarismo acontece quando a pessoa gasta poucas calorias diárias com qualquer tipo de atividade física, pessoas que não tem costume de fazer qualquer exercício.</p> <p>Para sair da classificação do sedentarismo, o ser humano precisa gastar 2.200 calorias por semana.</p> <p>A falta de atividade física causa o sedentarismo que como consequência traz o aparecimento de doenças como a hipertensão, doenças respiratórias, diabetes, aumento de colesterol, infarto e também distúrbios cardíacos. Hoje mais de 60% da população não pratica nenhum tipo de atividade física.</p> <p>A prática da atividade física traz benefícios da saúde, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ajuda a controlar o peso;</li> <li>Diminui a pressão sanguínea;</li> <li>Reduz o risco de desenvolver pressão alta;</li> <li>Diminui o risco de desenvolver doenças, como diabetes;</li> <li>Ajuda a manter ossos, músculos e articulações saudáveis;</li> <li>Ajuda a prevenir e diminuir a obesidade;</li> <li>Promove o bem estar.</li> </ul> <p>O sedentarismo é classificado como uma doença e atinge cada vez mais pessoas no mundo. Uma das principais causas são as modernidades que encontramos atualmente, pois o conforto acabou tomando conta das pessoas e cada vez não damos conta disso e mesmo sem saber a população acaba ficando acomodada. O sedentarismo pode ainda acelerar o envelhecimento.</p> <p>Existem muitas formas de se evitar o sedentarismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Praticar atividades físicas, correr, caminhar, pedalar, nadar, jogar bola com os amigos;</li> <li>Fazer alguns esforços no dia a dia, descer do ônibus alguns pontos antes e completar o percurso fazendo caminhada; deixar o controle remoto de lado e levantar para mudar o canal da TV, procurar subir escadas ao invés de usar o elevador, etc..</li> </ul> <p>Essas são formas de se evitar o sedentarismo, além de fazer muito bem a saúde. São pequenas mudanças na vida moderna e que não percebemos que podem fazer a diferença. O ideal é apenas mudar os hábitos do dia a dia e mesmo sem tempo ou dinheiro você consegue ter uma vida mais saudável.</p>
<p>Seria necessário acrescentar um eixo para explorar os conhecimentos sobre o corpo. Professores: Daniel, Djanir, Éricka e Larissa.</p>
<p>Suplementos alimentares e anabolizantes</p>
<p>Tendo como referência os Parâmetros Curriculares para Educação Básica de Pernambuco, onde a Educação Física é considerada a expressão corporal como linguagem, identificamos algumas divergências no sentido da concepção pedagógica da educação física assumida pelo MEC, o que se desdobra em uma série de discordâncias relativas a organização dos ciclos de ensino, relevância e seleção de conteúdos. Observamos que há inconsistência na abordagem da proposta pedagógica, sendo repercutida em fragilidades e incoerências em todo o documento com a apresentação da organização e seleção dos conteúdos, em se tratando do componente curricular educação física. Abaixo, apontamos algumas considerações à apresentação de Educação Física na BNCC: -Organização dos anos de ensino em 5 ciclos de aprendizagem (não está apresentado na proposta da Cultura Corporal de Movimento) -Conteúdos</p>

<p>jogo e lutas presente apenas nos anos do ensino fundamental -Conteúdo práticas corporais rítmicas em substituição ao conteúdo dança -Práticas Corporais de Aventura como conteúdo específico, isolado -Práticas Corporais Alternativas como conteúdo específico, isolado -Exercícios Físicos como conteúdo específico, isolado Entendemos que os Parâmetros Curriculares para Educação Básica de Pernambuco conseguem representar com maior legitimidade e consistência, a proposta pedagógica e os conteúdos referendados, tais como:-Organização dos anos de ensino em 4 ciclos de aprendizagem -Conteúdos jogo e lutas presente em todos os anos de ensino, referenciado numa lógica de espiralidade dos conteúdos, apresentando diferentes níveis de aprofundamento -A dança é um conteúdo referenciado sócio-historicamente, em suas variadas formas de representação -Práticas Corporais de Aventura agregado ao conteúdo esporte -Práticas Corporais Alternativas como conteúdo agregado aos conteúdos ginástica e lutas -Exercícios Físicos como conteúdo agregado aos conteúdos ginástica, dança, luta, jogo e esporte</p>
<p>Tendo em vista um melhor sistema educacional a nação proponho as seguintes matérias :-língua portuguesa;-ciências biológicas e exatas;-história;-geografia;-educação moral e cívica ; - ciências domésticas; - educação física; - economia; - ciências domésticas- e língua estrangeiraEm língua portuguesa sugiro que seja lecionada a gramática completa de nossa língua desde o primário e também interpretação textual.Em ciências biológicas recomendo estudos sobre biologia animal e humana também desde o primário;em ciências exatas matemática aplicada,física e engenharia simples também desde o primário.Em educação moral e cívica sugiro o ensino de todos os hinos e símbolos nacionais como funciona os poderes nacionais(executivo,legislativo e judiciário) e respeito a mais velhos e superiores hierarquicamente e juramento a bandeira nacional também desde o primário.Em economia recomendo o ensino de uma educação financeira e investimentos e bolsas de valores.Em história toda a história da humanidade como assim em foco a história de nossa grande nação.Em geografia o lecionamento de blocos econômicos geografia nacional e mundial.em ciências domésticas (para ambos os sexos) sugiro lecionar como cozinhar, limpar diferentes superfícies e consertos e reparos em geral.Em língua estrangeira sugiro o ensino de alemão, inglês e francês suas respectivas gramáticas e vocabulário.E em educação física o ensino de esportes alternativos e o condicionamento físico incentivo ao esporte.Obrigado pela atenção.Júlio César de Moraes Paniçolo</p>
<p>Ter pelo menos 3 aulas semanais; Trabalhar com socorros de urgência e educação física e saúde.</p>
<p>Um documento tão importante com esse precisava ser melhor apreciado e discutido pela escola e comunidade em geral. Também percebo que alguns objetivos de aprendizagem estão inconsistentes, precisando ser melhor discutidos e trabalhados.Destaco ainda, que alguns objetivos procedimentais na disciplina de Educação Física quase não aparecem nesse documento. Ainda nesse sentido, chamo atenção na mudança de alguns eixos na disciplina de Educação Física como por exemplo: Exercício físico, que na minha percepção está bem contemplado no antigo eixo de Ginástica.Sugiro que antes das reuniões nas escolas sejam feitos fóruns e formações que possibilitem ao professor e a comunidade escolar clareza desse documento (BCNN). Já na disciplina de arte, vejo com certa restrição e discordância a dança ser retirada da disciplina de Educação Física e migrar para a disciplina de arte.A dança faz parte da cultura corporal de movimento e seu significado encontra mais fundamento na disciplina de Educação Física do que na disciplina de artes.Percebo que não há critérios para fazer essa migração, por isso acho importante rever essa questão.</p>