

CORPO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CURRÍCULO: INCURSÕES INICIAIS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR¹

*BODY, ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS AND CURRICULA: INITIAL
INCURSIONS THROUGH PHYSICAL EDUCATION IN THE COMMON
NATIONAL CURRICULAR BASE*

Myssal Carvalho Franco

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
myssalcarvalho@gmail.com

Vitor Hugo Marani

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
vitorhmarani@gmail.com

Resumo: A discussão acerca das relações étnico-raciais atravessa diversas práticas sociais no Brasil e, na atualidade, é materializada a partir de normativas que orientam o trato desses conhecimentos na escola. Por meio de uma educação do corpo, a educação física escolar, pode contribuir com possibilidades de reconhecimento de diferentes corpos e o modo como se expressam a partir de jogos, danças, lutas, entre outras manifestações. Nesse sentido, este trabalho tem como finalidade investigar as relações entre educação física, currículo e práticas corporais indígenas por meio de incursões teóricas iniciais junto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Metodologicamente, a pesquisa estruturou-se a partir de pesquisa bibliográfica sobre educação física, currículo e práticas corporais indígenas, e, posteriormente, em análise documental, a partir de incursões pela educação física na Base. Em síntese, embora a discussão das práticas corporais indígenas integre parte das orientações, ela não está presente em todas as unidades temáticas, tampouco em todos os níveis de ensino, fazendo presente apenas nas Brincadeiras e Jogos, nas Danças e nas Lutas, em especial, no ciclo entre o 3º e 5º ano do Ensino Fundamental I.

Palavras-chave: Cultura. Currículo. Educação Física. Práticas Corporais Indígenas.

Abstract: A discussion on ethnic and racial relations through different social practices in Brazil, currently, is materialized from norms that guide or deal with these studies at school. Through body education, school physical education, it can contribute to the possibility of recognizing different bodies and the way it is expressed through games, dances, martial arts, among other manifestations. In this sense, this work aims to investigate relations between physical education, curriculum and indigenous practices through theoretical incursions related to the Brazilian National Common Curricular Base. Methodologically, a structured research based on a bibliographical research on physical education, curriculum and indigenous corporate practices and,

¹ Este artigo é fruto da pesquisa de Myssal Carvalho Franco, intitulada “Educação física, currículo e práticas corporais indígenas: incursões iniciais pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, apresentada como trabalho de conclusão do curso de Educação Física, da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA), sob orientação do Prof. Me. Vitor Hugo Marani.

later, on documentary analysis, from incursions by physical education in the Base. In summary, although a discussion on indigenous corporate practices is part of the guidelines, it is not present in all thematic units, covering all levels of education, making them present only in games and games, in Dances and in fights, in particular, in the cycle between the 3rd and the 5th year of Elementary School I.

Keywords: Culture. Curriculum. Physical Education. Indigenous Practices.

Introdução

No Brasil, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi criada com o foco de estabelecer diretrizes e bases da educação nacional. Embora apresente avanços em pensar a educação brasileira, outras normativas, ao longo do tempo, foram sendo criadas com o intuito de apresentar temáticas que, num primeiro momento, estão marginalizadas ou invisibilizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tem-se, nessa esteira, a necessidade de refletir acerca de uma educação que seja voltada ao (re)conhecimento de diversos demarcadores sociais, a exemplo das questões de gênero, de sexualidade, de deficiência, de geração, de raça e etnia. Pensar em tais demarcadores no processo educacional, é refletir sobre práticas sociais que estão sendo negociadas, a todo o momento, por disputas culturais que moldam experiências, subjetividades e identidades (SILVA, 2017).

Como exemplo dessas discussões, é possível citar documentos que discutem as relações étnico-raciais, como o Parecer número 3/2004 (BRASIL, 2004a) e a Resolução número 1/2004 (BRASIL, 2004b), do CNE/MEC, que instituem diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A partir das normativas citadas, as diversas áreas de conhecimento que atuam na escola buscaram, de modo ou outro, construir propostas que pudessem materializar os conhecimentos étnico-raciais no âmbito escolar. Por meio da eleição de conteúdos, metodologias e avaliações que possam orientar a diversidade e a diferença não somente como modo de celebrá-las, mas de (re)conhece-las em suas lutas por sobrevivência.

Para a educação física, por exemplo, é possível observar que tal demanda contribuiu para que houvesse novas reformulações teóricas e metodológicas que reforçavam a ideia de que o conhecimento produzido apenas pelas ciências naturais e biológicas não dessem conta de compreender as diferenças culturais, o que reforça a necessidade de construção de suportes teóricos baseados em teorias sociais e culturais, conforme problematizado na década de 1980 pela própria área (DAOLIO, 2010). Nesse sentido, é possível pensar as contribuições da

educação física em atender diversas normativas que respaldam a discussão das relações étnico-raciais no Brasil e que, de certa forma, impulsionam o trato com tais conhecimentos no interior da escola e das manifestações corporais a serem tratadas nas aulas.

Dessa construção baseada na cultura, surge a ideia de “cultura corporal”, a qual reforça as discussões acerca da reflexão sobre as formas de representação do mundo que o ser humano tem produzido historicamente, manifestadas pela expressão corporal, e que podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas, e que foram desenvolvidas historicamente e culturalmente, disseminadas a partir dos esportes, das lutas, dos jogos, das danças e das ginásticas. Segundo Castellani Filho et al. (2009, p. 50) a “[...] materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola”.

Para essa perspectiva, a prática pedagógica da educação física fundamenta-se no desenvolvimento de pressupostos ligados a historicidade da cultura corporal. Ou seja, faz-se necessário abordar o conhecimento produzido historicamente segundo essa vertente, a fim de possibilitar ao aluno compreender-se como sujeito histórico e capaz de interferir tanto na sua vida pessoal quanto na atividade social em seu cotidiano. Para tanto, um dos pontos que serão discutidos diz respeito à questão do conteúdo a ser contextualizado no ambiente escolar e constitui um conhecimento que considera a diversidade cultural como algo presente no ambiente escolar, neste caso a cultura indígena.

Logo, torna-se relevante a discussão sobre as práticas corporais indígenas, no sentido de revelar possibilidades pedagógicas para a educação física escolar, discutindo para além de outras questões curriculares, temas como: mudanças em sua prática pedagógica simbolizada como prática de esportes competitivos, compreensão da cultura corporal indígena, o currículo da educação física e a multiculturalidade na escola, a ação docente e a diversidade educacional, entre outros. Tais dimensões serão discutidas a partir da compreensão do currículo, por meio das contribuições de Silva (2017), ao entendê-lo como meio para a construção de identidades e subjetividades, as quais estão conectadas a partir de relações de poder que precisam ser evidenciadas e, por vezes, contestadas.

Tomada como documento importante para a educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta um conjunto de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos ao longo do ciclo escolar. Segundo o MEC (2017), a BNCC “deve nortear os currículos dos

sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil”. A ideia, nessa pesquisa, é apresentar incursões iniciais por tal documento, em especial, a partir daquilo que está relacionado com o componente curricular da educação física.

Nesse sentido, o presente trabalho possui como objetivo investigar as relações entre educação física, currículo e práticas corporais indígenas por meio de incursões teóricas iniciais junto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Especificamente, almeja estudar a educação física por meio do processo de construção do currículo na escola a partir da metade do século XX no Brasil; discorrer acerca das diferenças culturais nas aulas de educação física a partir das múltiplas manifestações do corpo, em especial, nas representações culturais indígenas; e, verificar como a Base Nacional Comum Curricular orienta a área da educação física a partir da discussão das práticas corporais, em especial, indígenas a partir da estruturação dos conhecimentos e habilidades.

A educação física, como componente curricular da BNCC, é responsável por trabalhar com as práticas corporais em suas diversas formas de significação social, compreendidas como manifestações corporais produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura. Decorre dessa concepção a seguinte questão: os inscritos relacionados à educação física tematizam a cultura indígena? Caso positivo, como o fazem? E, é possível dizer que a BNCC orienta a área da educação física a partir da discussão das práticas corporais indígenas por meio da estruturação dos conhecimentos, ciclos e habilidades?

Metodologicamente, a pesquisa possui caráter exploratório de cunho qualitativo, na qual o procedimento técnico foi realizado a partir de uma revisão de literatura referente ao tema educação física escolar no currículo, destacando os desafios dessa aproximação curricular com as práticas corporais indígenas na escola. Para tanto, as análises textuais, bem como a abordagem da temática se ateve a um caráter interpretativo, tendo como base as ideias de Severino (2007). A atenção bibliográfica deu-se em meio a textos que tematizassem o objeto da pesquisa (GUERRIERO; ARAÚJO, 2004; MOREIRA; CANDAU, 2003; NEIRA; NUNES, 2009, CRUZ DE OLIVEIRA; DAOLIO, 2011; GRANDO, 2016), o que contribuiu para a construção dos tópicos “Currículo, cultura e educação física: possibilidades para se

pensar a cultura indígena” e “O corpo nas culturas indígenas: uma possibilidade de aproximação curricular”.

Baseadas nessas discussões, os olhares direcionados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorreram com o intuito apontar para como tal documento orienta a área de educação física quanto aos conteúdos, ciclos e habilidades a serem desenvolvidas no que diz respeito às práticas corporais indígenas. Para tanto, foi realizada leitura do documento e, posteriormente, foram extraídos excertos que disponibilizavam a discussão competente ao estudo em questão. E, a partir de tais recortes, foram verificadas como o assunto é discutido a partir de sua presença e/ou ausência no interior dessa normativa, discussões as quais se materializam na seção “Educação física e Base Nacional Comum Curricular: um campo de tensões e contradições no currículo escolar”.

A partir das discussões propostas, espera-se, com esse estudo, contribuir com o debate da educação baseada nas relações étnico-raciais no contexto brasileiro, em especial, relacionado ao conhecimento a ser produzido na área de educação física. Entende-se, assim, a necessidade latente em discutir tais questões, uma vez que poucos professores e gestores educacionais sabem lidar com as diferenças, o que produz a marginalização da presença indígena no contexto escolar, evidenciado a falta de conhecimentos para o trato com esse grupo social, muitas vezes invisibilizado.

Currículo, cultura e educação física: possibilidades para se pensar a cultura indígena

Segundo Silva (2017) o fenômeno chamado multiculturalismo tem sua origem nos países dominantes do norte e é discutido atualmente em duas vertentes: “dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (p. 85); e outra que aponta “solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura nacional dominante” (p. 85). Para ambas as vertentes o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política, pois ele remete à seguinte questão: o que conta como conhecimento oficial? Assim, ele também nos lembra que “a igualdade não se obtém simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico” (p. 90).

A teoria sobre o currículo esteve centrada por um período na classe social, tornando-se logo evidente de que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podem ficar restritas a isso, pois o currículo teria que levar em conta também as desigualdades

educacionais, centradas nas relações de gênero, raça e etnia. Silva (2017) classifica raça como identificações baseadas em caracteres físicos e termo “etnia” para identificações baseadas em características culturais, tais como religião, modos de vida, língua etc. Os dois termos possuem caráter cultural, por dependerem de um processo histórico de construção da diferença. Por tal motivo, raça e etnia estão sujeitos a um constante processo de transformação.

Na teoria curricular estes temas (raça e etnia) recebem um lugar, nos livros didáticos, lições, datas comemorativas como o dia do índio comemorado no dia 18 de abril e nos rituais escolares. Generalizando essas narrativas, celebram os mitos nacionais confirmando o privilégio das identidades dominantes e tratando as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Deixando de forma evidente que a representação racial do currículo conserva as marcas da herança colonial. O problema se torna, então, em como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas de domínio de identidade que constituem esse currículo?

Segundo Silva (2017), um currículo crítico aponta estratégias de desconstrução das narrativas e das identidades nacionais, étnicas e raciais que tem sido desenvolvida nos campos teóricos do pós-estruturalismo, dos estudos culturais e dos estudos pós-coloniais. Esta visão de currículo busca lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Conceber o racismo somente como uma questão de preconceito individual, leva a um currículo, e a uma pedagogia centrados numa simples “terapêutica” de atitudes individuais consideradas erradas e racistas. Um currículo crítico deveria se pautar então na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo.

Na análise cultural contemporânea, há sugestão de que a análise do racismo não deve ser analisado separadamente do conceito, pois, todas construções linguísticas e discursivas dependem de relações de poder. Um currículo crítico preocupado com a questão do racismo poderia colocar essa questão no centro de suas estratégias pedagógicas tal como definida pelos Estudos Culturais, de forma a enfatizar a preocupação política e não a realista pelas quais a identidade é construída, representando uma concepção de identidade histórica, contingente e relacional.

Nem toda atividade se enquadra nesse pensamento, mas somente as definidas coletivamente e que se prestam a determinados propósitos, a certas intenções. “As ações

projetadas não são aleatórias, circunstanciais, tópicas, intempestivas, superficiais, mas encadeadas, fundamentadas, radicais e consistentes” (NEIRA, 2004).

Para Moreira e Candau (2003), tal pensamento reflete as dificuldades encontradas pelos professores para superarem os desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem, quando destacam a necessidade de tornar a cultura um eixo central, conferindo uma visão multicultural às práticas educativas.

Dessa forma, entendessem a necessidade de inclusão de conteúdos culturais oriundos da cultura indígena nas vivências institucionalizadas no âmbito da educação infantil, que levem a compreender o conteúdo da cultura indígena unida a Educação Física escolar, por meio da formação dos educandos, permitindo a reflexão crítica da realidade na qual o “[...] patrimônio sócio-histórico relacionado a corporeidade de todos os grupos que compõem a sociedade multicultural contemporânea sejam contemplados e respeitados” (NEIRA, NUNES 2009).

Ao considerar que o conhecimento sobre os povos indígenas é de suma importância na educação básica infantil, para que as crianças aprendam a lidar com as diferenças e particularidades sociais, de modo que venham a minimizar as ações preconceituosas. A temática indígena toma um campo de debates e destaque a partir da criação da lei 11.645 de 10 de março de 2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas instituições de ensino. Esta lei ainda destaca que as escolas ensinem a história e a cultura africana e afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros em todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Podemos compreender, com base em Cruz de Oliveira e Daolio (2011) que a educação intercultural atua como uma oportunidade para minimizar as desigualdades e preconceitos, presentes na escola, onde o conceito de práticas corporais são elementos componentes da cultura corporal dos povos, que agregam as mais diversas formas do ser humano de se manifestar por meio do corpo. Em função disso, a referência de Lévi-Strauss (1989), em sua obra “O pensamento selvagem”, nos leva a compreender que os povos indígenas têm uma forma única de viver. De acordo com o autor referido, tais povos possuem um conhecimento baseado na ciência do que é concreto, que os faz ter uma forma particular de vida. Uma vez que, esses povos possuem conhecimentos que são patrimônio da humanidade, por isso, é fundamental que sejam ensinados nas escolas. A escola pública e autônoma é aquela capaz de fixar as regras de seu próprio funcionamento, sem opor-se à unidade do sistema. Rios (1993) aponta que autonomia e liberdade são algo a ser construído. Daí a importância de se

estabelecer condições de discussão criativa e crítica, num esforço comum e sempre aperfeiçoável.

Dessa forma, torna-se necessária a proposição de um currículo que valorize a diferença indígena e a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, como forma de inclusão, sensibilização, integração de conhecimentos para atender a esta diversidade nas escolas que estão fora das áreas indígenas ou nas cidades. Para tanto, os currículos escolares devem estar em consonância com o que indica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/1996, em seu 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.

Reconhecemos as inúmeras dificuldades que o espaço escolar apresenta, vale apontar, como exemplos, a diversidade cultural e dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem. Porém, destacamos a necessidade de ser a escola o ambiente pelo qual as relações sociais e pessoais se desenvolvem, bem como as aprendizagens culturais, morais, éticas, dentre outras, são desenvolvidas e aprendidas pelos estudantes. Logo, as práticas de educação física estão amplamente contempladas nessa prerrogativa legal e obrigatória no interior dos currículos escolares.

Sacristán (2002) defende o desenvolvimento de um currículo pluralista que garanta os saberes/conhecimentos valorizados pela escola, mas que também atente para o multiculturalismo presente nas salas de aula. Dessa forma, a escola e seu currículo ganham liberdades para se organizar de modo a incluir em seu bojo curricular, temas e ações que abordem a temática indígena e amplie as discussões dentro de seus espaços formativos, seja nas salas de aula, seja nas formações docentes.

Para essa garantia, o parágrafo 3º do Art. 26, preconiza que:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I - que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II - maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III - que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV - amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V - (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI - que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

A partir dessa exposição, os currículos escolares podem ser elaborados de forma comum e diversificada, não excluindo e/ou omitindo saberes indispensáveis à educação dos estudantes, neste caso específico, a educação física. Para tanto, é necessária a discussão relacionada ao corpo nas culturas indígenas, o que possibilitará aproximações entre tais dimensões no interior do currículo escolar.

O corpo nas culturas indígenas: uma possibilidade de aproximação curricular

Os costumes, rituais e crenças indígenas são conhecimentos a serem contextualizados na escola, considerando que os hábitos e valores desses povos possuem raízes próprias, das quais os diferem de outros grupos sociais não indígenas. Segundo Grandó et al (2016), as práticas corporais indígenas são compreendidas como práticas sociais que orientam saberes e fazeres indígenas em diferentes grupos étnicos do Brasil, partindo dos significados que são dados a cada manifestação do corpo no tempo-espço que se movimentam. As percepções do que fazer com esse corpo na aldeia são sistematizadas pelos elementos cosmológicos presentes no território ocupado e vivido pelos povos indígenas, elementos esses que aproximam o passado do presente e constroem a identidade cultural para o futuro (GRANDÓ et al, 2016).

De modo geral, na atualidade, os índios brasileiros ainda são vistos como pertencentes de uma única cultura. Essa visão de uniformização se ancora na existência da expressão “cultura indígena” – no singular. No entanto, no território brasileiro existem atualmente 225 etnias indígenas, segundo o Instituto Socioambiental (ISA), aduzindo uma grande diversidade cultural (ISA, 2006, p. 7). Nessa perspectiva, entende-se que cada uma dessas culturas possui uma lógica que organiza seu funcionamento e encontra coerência dentro de cada sistema cultural. Como afirma Laraia (2002, p. 92) “cada cultura ordenou a seu modo o mundo que circunscreve e que esta ordenação dá um sentido cultural à aparente confusão das coisas naturais”.

Nesse sentido, Passos (2010), ao abordar questões relacionadas à identidade e à cultura, nos explica, acompanhado das ideias de Marleau-Ponty, que:

A identidade, com a qual nos fazemos e que também nos faz, entre muitas coisas, é o grande elo de cada um de nós como seres vivos, com as gerações que nos precederam e que virão após de nós: este elo chama-se cultura. Revestidos da carne e ao mesmo tempo despidos dela, pois a transcendemos, somos capazes de cultivar uma identidade cambiante, que tecemos no confronto com estímulos do mundo e dos outros (PASSOS, 2010, p. 27).

Assim, a identidade de cada etnia indígena tem uma própria cultura, com base em sua organização econômica e social e práticas corporais próprias, respeitando valores, costumes, normas sociais e comportamentos desejados, tendo como base suas tradições. Conforme esclarece Grandó (2009, p. 33), o processo de “educação do corpo” dá-se de maneira natural e continuamente ao longo de toda a vida, mas, é evidente no período da infância, no ambiente familiar e de grupos de variadas idades. Daí a ideia de uma influência junto ao corpo construída no decorrer da história, em meio a elementos sociais, políticos, econômicos, entre outros. Assim, as marcas culturais identificam o ser humano a partir das técnicas que esse corpo apreende, sendo que a partir delas é que compreendemos as práticas corporais demonstradas pelas tradições registradas em diferentes grupos sociais (DAOLIO, 1995).

O corpo nas sociedades indígenas brasileiras é criado socialmente para se tornar coletivo. As técnicas corporais são fundamentais para o processo de ensino de conhecimentos e habilidades da pessoa indígena. A compreensão das técnicas corporais reside na “maneira pelas quais os homens, de sociedade à sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se do seu corpo” (MAUSS, 2003, p. 41). Ainda, o autor entende a técnica como um ato eficaz e, por isso, tradicional, o que confere a sua transmissão, não de modo naturalizado, mas de maneira cultural, diferenciando-se conforme necessidades oriundas de cada sociedade.

Nas sociedades indígenas, a transferência de técnicas corporais é necessária para atingir da melhor maneira os papéis sociais desejados, logo, “reconhece-se a capacidade de a criança aprender a partir dos jogos e brincadeiras” (GRANDO, 2006, p.231). A partir desse momento, a criança está se apoderando de sua cultura, construindo a sua identificação com seus pares e se tornando únicas nesse âmbito. Logo, não se pode esquecer que as práticas corporais tradicionais, assim como os rituais acontecidos nas aldeias, têm um valor simbólico muito importante e se registram como parte da construção sociocultural.

De acordo com Silva (2002), as práticas corporais indígenas constroem-se a partir de narrativas produzidas pela oralidade da comunidade, o que faz com que crianças criem ou renovem suas percepções de mundo e assim descrevam o próprio mundo de que fazem parte.

Segundo a autora, a identidade e a subjetividade da criança indígena é construída por processos que se realizam em seus corpos e que sintetizam significações sociais, culturais, psicológicas, emocionais e cognitivas.

Nessa perspectiva, pode se conceber a disciplina de educação física na escola como um espaço de interação e de práticas corporais e sociais, que une a técnica e o cognitivo, de modo a contribuir para a materialização de uma organização curricular capaz de compreender tanto as questões que envolvem o social, quanto o corpo e suas múltiplas manifestações, traduzidas como uma possibilidade para o crescimento do ser, seja na escola, seja na sociedade. Assim, o currículo da disciplina de educação física, pensado a partir de uma indicação/organização curricular pode contribuir para superar os desafios pedagógicos ainda presentes nas práticas da disciplina na escola, conforme apresentado na BNCC (2017), e que será objeto de discussão na seção seguinte.

Educação física e Base Nacional Comum Curricular: um campo de tensões e contradições no currículo escolar

A partir da LDB/96 é notório o panorama de mudanças as quais o sistema educacional brasileiro tem passado. Muitas alterações curriculares foram propostas com o intuito político de organizar os currículos escolares e promover a aprendizagem no ambiente escolar. Isso fica claro a partir da homologação dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2012), o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), entre outras normativas.

Até meados de 2017, vimos uma grande preocupação política e social acerca dos rumos da educação nas escolas brasileiras, desde questões relativas à formação de professores até o campo curricular, momento em que de fato se materializa o processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, pensar em uma organização curricular comum para todos seria uma das alternativas, que além de tentar corrigir determinadas disparidades curriculares manifestadas no país, indicaria para a adoção de um currículo comum e igualitário para todas as escolas.

No entanto, tal iniciativa certamente iria confrontar com outras questões de ordem regionais e/ou locais, dada a diversidade cultural, social, econômica, ambiental, entre outras, presentes no território brasileiro. Ou seja, construir uma base curricular nacional em um país

tão grande e diversificado como o Brasil é certamente um desafio significativo, não somente no campo político, mas também no campo ideológico, pedagógico e didático.

Contudo, ao final de 2017, o documento que trata da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é homologado e apresentado pelo MEC (dezembro/2017), demarcando uma nova era para a educação brasileira, por meio da chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que embora não seja referendada como sendo um currículo (listagem de conteúdos e objetivos), se manifesta como se assim o fosse, pois em seu título traz a denominação “curricular”, o que remete a ideia de currículo em sua essência.

A partir desse momento a BNCC (2017) passa a tomar os espaços de discussões e reflexões por parte da sociedade em geral e principalmente nos espaços educacionais, como universidades, secretarias de educação estaduais e municipais de educação e escolas em todo o Brasil. Ou seja, há que se apropriar de estudos teóricos e metodológicos acerca das concepções trazidas pelo documento, pois há a indicação de novos parâmetros e princípios gerais, que mesmo sendo detalhado por *habilidades* (ou objetivos de aprendizagem) e *competências* (conteúdo a ser aprendido/adquirido), demandam dos agentes educacionais uma nova compreensão dos modos de pensar, organizar e proceder ao ensino nessa perspectiva.

Nesse contexto, apresentamos como a Educação Física se faz presente na BNCC (2017), destacando as proposições, as habilidades e competências, bem como a organização da disciplina trazida no documento. Segundo a BNCC (2017, p. 217) a educação física “tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação significação social, entendidas como manifestações [...] produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história”.

O texto ainda segue, de forma bastante prescritiva, indicando para o que deve ser trabalhado a partir do documento nas escolas, isto é,

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 humana, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BNCC, 2017, p. 211).

Uma crítica que vem a partir da afirmação acima decorre das dúvidas e incertezas dos educadores de como serão realizadas essas práticas e/ou se as mesmas serão possíveis em

todas as escolas, dada a diversidade educacional, regional, entre outras, encontradas pelo Brasil. E, também sob em que condições essas práticas serão desenvolvidas, uma vez que o documento não faz alusão ao “como” e nem tampouco de onde virá o financiamento dessas novas indicações curriculares. Nesse sentido, fica evidente o caráter genérico de abordagem curricular sugerido pelo documento, pois o mesmo não contempla questões culturais e nem multiculturais, acabando por reduzir tal perspectiva uma condição de improvisação e/ou subordinação a outros conteúdos do currículo escolar, ou ainda na forma de um tópico opcional ao professor e não como sendo uma preocupação do currículo instituído.

Levando em conta tais proposições, seria importante articulá-las a uma possibilidade pedagógica e curricular que atribua coerência a tais momentos didáticos na escola, que de certa forma, fixar-se-ia a ideia de um currículo heterogêneo, mais flexível, alinhado aos “compromissos políticos dos Estudos Culturais e pedagógicos do multiculturalismo crítico” (NEIRA, 2015). Para Neira (2015), seria uma forma de se promover a materialização de um currículo cultural para a Educação Física, como uma possibilidade de resposta aos dilemas do que acontece no momento presente. A proposta de um currículo cultural como propõe Neira (2015), parece ir ao encontro de um tempo e um lugar para a didática da educação física sustentado na função do professor como autor de seu trabalho e na materialidade da vida, como indicavam Caparroz e Brach (2007). Isto porque, partindo da noção de um currículo cultural, procura-se efetivar nas aulas um exercício de desconstrução de marcas, de práticas concretizadas e de discursos que revelam “verdades prontas” a respeito dos temas da cultura corporal e de movimento.

Percebe-se, portanto, que o documento BNCC (2017), de nada indica para tais questões, desconsiderando e negando um movimento de mudanças e empoderamento que se tentara promover nas escolas e/ou práticas pedagógicas representadas por inúmeros projetos culturais e artísticos das escolas em todas as regiões brasileiras, o que em tese contribui para a autoafirmação da regionalidade e diversidade dos povos no Brasil. Nesse sentido, o autor defende a importância de ser tematizada nas escolas práticas como a cultura corporal indígena, o maculelê, as culturas corporais regionais, manifestações por vezes tidas como irrelevante e desacreditado e que talvez pouco convençam setores mais conservadores da escolarização sobre seu potencial de produzir aprendizagens significativas nos estudantes.

Daí refletir sobre as práticas curriculares que envolvem a educação física escolar, pois, comumente são desenvolvidas aulas a partir de conteúdos relacionados aos esportes, o que

reduz ou até elimina o acesso dos educandos ao contato com outras práticas corporais (jogos, brincadeiras, danças e lutas), provenientes de diferentes povos e outras culturas. Assim, entendendo a educação física como um dos componentes curriculares que pode e deve contribuir para apresentação, do diálogo e reflexão acerca da temática Diversidade Cultural e Corporal do movimento, em conjunto com as intencionalidades apresentadas no currículo deve-se pensar em ações que visem possibilitar aos educandos o (re)conhecimento das influências de diferentes povos, bem como a aproximação com essas culturas. Com efeito, de acordo com Neira (2015) isso se traduz em um currículo cultural que “prepara os indivíduos para a luta estratégica entre o conhecimento subordinado e o conhecimento dominante” (p. 299).

Segue abaixo uma apresentação das unidades temáticas *Brincadeiras e Jogos, Danças e Lutas*, presentes na BNCC (2017), destacando que as práticas corporais indígenas só aparecem no documento do 3º ao 5º ano do ensino fundamental e apenas nas unidades temáticas citadas, demonstrando dentre outras questões, uma fragilidade curricular apresentada pelo documento.

UNIDADE TEMÁTICA – BRINCADEIRAS E JOGOS		
Objetos de Conhecimento	Ciclo	Habilidades
Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana	3º ao 5º ano	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.

Figura 1 – Unidade Temática Brincadeiras e Jogos, elaborado pelos autores.

Fonte: BNCC (2017, p. 226 - 227)

Conforme é possível verificar no quadro, brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana aparecem como objetos de conhecimento do ciclo que corresponde ao 3º, 4º e 5º ano. Como habilidades a serem desenvolvidas junto aos estudantes, é possível observar a experimentação desses jogos por meio (re)interpretação, planejamento e descrição com o intuito de valorizar a importância e de preservar as diferentes culturas de povos de matriz indígenas e africanas. Mesmo com a presença de tais discussões nesse objeto, é importante refletir que é necessário pensar em ações pedagógicas que estejam para além de apenas valorização e preservação de povos. Nesse sentido, os jogos e brincadeiras dessas matrizes podem ser tomados como possibilidades de (re)conhecer suas negociações identitárias a partir das relações estabelecidas com a cultura hegemônica socialmente colocada como central.

Abaixo, o quadro 2 apresenta a unidade temática Dança, a qual também trata de questões relacionadas à discussão indígena, como pode ser observado nas habilidades ali presentes:

UNIDADE TEMÁTICA – DANÇAS		
Objetos de Conhecimento	Ciclo	Habilidades
Danças de matriz indígena e africana	3º a 5º ano	(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana. (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana. (EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.

Figura 2 – Unidade Temática Danças, elaborado pelos autores.

Fonte: BNCC (2017, p. 226 - 227)

No quadro acima, percebe-se que a unidade temática *Danças* explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. A unidade temática destaca também que as danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares,

historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas.

O documento sugere ainda o desenvolvimento das habilidades de comparar e identificar os elementos constitutivos da matriz indígena e africana como de formular e utilizar estratégias para a execução de tais elementos. Por fim, sinaliza para o desenvolvimento da habilidade de identificação de situações que geram preconceito no contexto das práticas corporais, além da capacidade de se discutir alternativas de enfrentamento de tais situações.

A unidade temática “Lutas” é apresentada no quadro 3, onde consta as habilidades recortadas do interior da BNCC que tematizam a cultura indígena:

UNIDADE TEMÁTICA – LUTAS		
Objetos de Conhecimento	Ciclo	Habilidades
Lutas de matriz indígena e africana	3º ao 5º ano	(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana. (EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. (EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

Figura 3 – Unidade temática Lutas, elaborado pelos autores.

Fonte: BNCC (2017, p. 226 – 227)

A unidade temática *Lutas* expõe como enfoque as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, aikido, jiu-jítsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendo, etc.).

Em síntese, a partir das análises construídas em meio às unidades temáticas, é possível afirmar que, embora a discussão das práticas corporais indígenas integre parte das orientações, ela não está presente em todas as unidades temáticas, tampouco em todos os níveis de ensino. Quanto à primeira constatação, é possível constatar que Esportes e

Ginásticas, compreendidos como unidades temáticas da educação física, não tematizam as relações étnico-raciais, em especial, àquelas que dizem respeito à cultura indígena. Ainda, tais discussões só estão presentes entre o 3º e 5º ano do Ensino Fundamental I, tornando tal conhecimento invisibilizado na Educação Infantil, no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I, no Ensino Fundamental II e, também, no Ensino Médio.

Como discussão marginalizada no currículo escolar, é importante frisar que, quando tal conhecimento aparece, ora recorre-se às dimensões técnicas do movimento e, em outros, na discussão cultural, a partir do ensino de valores que busquem discutir as diferenças com o intuito de gerar estratégias para diminuir o preconceito ou, até mesmo, criar condições de superá-lo. Porém, em nenhum momento, o documento assinala formas para que isso realmente seja efetivado.

Considerações Finais

Historicamente, as aulas de educação física foram desenvolvidas com uma predominância da cultura esportiva como conteúdo legítimo. A partir dele, práticas sociais foram sendo intensificadas nas aulas, baseadas na reprodução de um sujeito fruto dessas relações esportistas: homens, brancos, fortes, saudáveis, etc. Assim, a disciplina organizou-se de modo a valorizar sujeitos que correspondiam a essa lógica, atentando-se, pouco ou em nenhum momento, para outros contextos culturais. Sujeitos que fugiam a essa “centralidade” social, logo, suas práticas corporais, de igual modo, constituíram-se à margem, fora daquilo que era aceito, inclusive como conteúdo escolar.

Por isso, neste trabalho, buscamos apresentar, mesmo que de maneira breve, como a educação física trilhou seus caminhos no contexto educacional brasileiro e no currículo escolar. Além disso, destacamos o quanto outras formas pedagógicas podem ser pensadas como maneira de se aproximar das práticas culturais de outros povos, principalmente dos povos indígenas, favorecendo reflexões para um outro olhar nos conteúdos e processos educativos da Educação Física escolar. Admitir que as propostas curriculares presentes na BNCC (2017) não contemplam as práticas multiculturais em toda a Educação Básica também se faz necessário, pois ao passo que se esgotam as possibilidades de indicações legais para tais práticas, há que se promover uma importante discussão referente a possibilidade de

desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas no (re)conhecimento e no respeito a diversidade cultural presentes no contexto social.

Nesse sentido, pensar numa organização curricular que contemple a multiculturalidade e que impere sua adoção em toda a educação básica ainda se apresenta como um dos maiores desafios frente às políticas públicas de educação, tanto voltados à promoção de práticas curriculares multiculturais e inclusivas no contexto educacional brasileiro. Por fim, o reconhecimento da escola como espaço formativo, na qual práticas curriculares multiculturais possam ser viabilizadas é um dos caminhos possíveis para o reconhecimento da diversidade cultural brasileira. Não pode ser tomada como elemento isolado, o que requer que o processo de formação inicial do professor leve em consideração todas essas variáveis e suas múltiplas manifestações nas práticas docentes, o que possibilitará mudanças em representações, experiências e subjetividades.

Referências

BRACHT, V. **Educação física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2017.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n.2, p. 21-37, jan. 2007.

CASTELLANI FILHO et al., 2009. **Metodologia do ensino da educação física**. In. L. Castellani Filho, C. L. Soares, C.N.Z. Taffarel, E. Varjal, M. O. Escobar, V. Bracht, (2º ed.), Cortez, SP (2009).

DAÓLIO, J. **Da cultura do Corpo**. 12. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DAÓLIO, J. **Educação Física Escolar: em busca da pluralidade**. *Revista Paulista de Educ. Fís.*, São Paulo, v.10, n.2, supl.2, p. 40-42, 1996.

DAÓLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores associados, 2010.

FONSECA, D. G. **Em busca de uma pedagogia relacional**. In: FONSECA, D. G.; MACHADO, R. B. (Orgs.) Educação Física: (re)visitando a didática. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 33-47.

GRANDO, B. S. A educação do corpo nas sociedades indígenas. In: RODRIGUES MULLER, M. L.; PAIXÃO, L. P. (Orgs.). **Educação: diferenças e desigualdades**. Cuiabá: UFMT, p. 227-252, 2006.

GRANDO, B. S. **Corpo, educação e cultura: práticas sociais e maneiras de ser**. Ijuí: Unijuí, 2009.

GRANDO, B. S. Cultura: Flecha humana e cósmica que aponta o caminho para os sentidos. In: GRANDO, Belení Saléte; PASSOS, Luiz Augusto (Orgs.). **O eu e o outro na escola: contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

GRANDO, B. S. O que dizem os povos indígenas sobre as práticas corporais de esporte e lazer?. In: GRANDO, B. S.; ALMEIDA, A. J. M.; STROHER, J.; PINHO, V. A.; PORTELA, V. P. (Orgs.). **Políticas Públicas e Povos Indígenas: Contribuições a partir do fórum nacional de esporte e lazer para os povos indígenas do Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2016.

GUERIERO, D. J.; ARAÚJO, P. F. A. **Educação física escolar ou esportivização escolar?** *Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 78 - Noviembre de 2004*. <http://www.efdeportes.com/efd78/esportiv.htm>

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil: 2001-2005**. Beto Ricardo; Fany Ricardo. São Paulo, 2006.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

LÉVI- STRAUSS, C. **O pensamento selvagem I** Claude Lévi-Strauss ; Tradução: Tânia Pellegrini - Campinas, SP: Papirus, 1989.

LOPES DA SILVA, A. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização in MACEDO, A.V.L.S.; LOPES DA SILVA, A.; NUNES, A (org.) **Crianças Indígenas Ensaios Antropológicos**- série Antropologia e Educação. São Paulo: Global Editora, 2002.
MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MOREIRA, A. F. Barbosa e CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. In: Revista Brasileira de Educação n 23, maio/jun/jul/ago, p. 156 – 168, 2003.

NEIRA, M. G. **O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276-304, maio/ago. 2015.

NEIRA, M. G. **Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática**. São Paulo: Phorte, 2004.

NEIRA, M. G e NUNES, M. L. F. **Praticando estudos culturais na educação física.** São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2009.

Oliveira, R., & Daolio, J. (2011). **Educação intercultural e educação física escolar: possibilidades de encontro.** *Pensar a Prática*, 14(2). <https://doi.org/10.5216/rpp.v14i2.11348>

RIOS, T. A. **A autonomia como projeto – Horizonte ético-político.** In série **Ideias 16. A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública.** São Paulo:FDE, Diretoria Técnica, 1993.

SACRISTÁN, G. J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SEVERINO, A. J, 1940- **Metodologia do trabalho científico/** Antônio Joaquim Severino – 23. Ed. Rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo /** Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico – Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

SOBRE OS AUTORES

Myssal Carvalho Franco

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA)

Vitor Hugo Marani

Docente do curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA). Mestre em Educação Física (UEM) e Pesquisador Visitante na University of Maryland (Estados Unidos).

Recebido para publicação em março de 2020

Aprovado para publicação em junho de 2020