



CORPOREIDADES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: LINGUAGEM E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

CORPOREALITIES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: LANGUAGE AND THE PRODUCTION OF MEANING

CORPOREIDADES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: LENGUAJE Y PRODUCCIÓN DE SENTIDOS

Bárbara Liana Oliveira e Oliveira

Resumo

O presente artigo discute a Educação Física escolar a partir da compreensão do corpo como construção social e linguagem, refletindo sobre como as práticas corporais produzem sentidos e influenciam a constituição das identidades dos estudantes. Com base em pesquisa bibliográfica, analisa-se como as corporeidades são constituídas no espaço escolar e atravessadas por experiências sociais que impactam os modos de participação, reconhecimento e pertencimento. Conclui-se que compreender o corpo como linguagem amplia as possibilidades formativas da Educação Física, favorecendo práticas pedagógicas mais atentas à diversidade e à pluralidade das experiências corporais.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Corpo; Produção de Sentidos; Linguagem.

Abstract

This article discusses school Physical Education from the perspective of the body as a social construction and language, reflecting on how bodily practices produce meaning and influence the constitution of students' identities. Based on a bibliographical study, it analyzes how corporealities are constituted within the school context and shaped by social experiences that impact modes of participation, recognition, and belonging. It is concluded that understanding the body as language broadens the formative possibilities of Physical Education, fostering pedagogical practices that are more attentive to diversity and to the plurality of bodily experiences.

Keywords: School Physical Education; Body; Production of Meaning; Language.

Resumen

El presente artículo discute la Educación Física escolar desde la comprensión del cuerpo como construcción social y lenguaje, reflexionando sobre cómo las prácticas corporales producen sentidos e influyen en la constitución de las identidades de los estudiantes. Con base en una investigación bibliográfica, se analiza cómo las corporeidades se constituyen en el espacio escolar y son atravesadas por experiencias sociales que impactan en los modos de participación, reconocimiento y pertenencia. Se concluye que comprender el cuerpo como lenguaje amplía las posibilidades formativas de la Educación Física, favoreciendo prácticas pedagógicas más atentas a la diversidad y a la pluralidad de las experiencias corporales.

Palabras clave: Educación Física escolar; Cuerpo; Producción de sentidos; Lenguaje.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar, historicamente associada à dimensão biológica e ao desenvolvimento motor, constitui-se também como espaço de produção cultural, no qual os corpos expressam e incorporam significados sociais. Nesse sentido, ao integrar a área de Linguagens, a disciplina





amplia suas possibilidades de compreensão, reconhecendo o corpo não apenas como organismo, mas como construção social atravessada por valores, normas e expectativas.

Sob essa perspectiva, desde sua inserção no sistema educacional brasileiro, a Educação Física esteve vinculada a projetos de disciplinamento e normalização corporal, fortemente influenciados por perspectivas higienistas e pelo ideário militar. De acordo com Azevedo e Malina (2004), a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), em 1939, marcou a institucionalização da formação superior civil em Educação Física no Brasil, ainda que já existissem iniciativas anteriores vinculadas, sobretudo, ao meio militar e médico-higienista, tendo ocorrido sob forte influência do exército, com sua organização curricular baseada no modelo da Escola de Educação Física do Exército. Segundo os autores, os cursos apresentavam disciplinas de caráter predominantemente técnico-desportivo e biológico, sustentadas por saberes médicos, e o corpo docente (inclusive nas disciplinas consideradas teóricas) era formado majoritariamente por profissionais oriundos do meio militar.

Dessa forma, essas bases contribuíram para a consolidação de modelos corporais considerados adequados, produzindo hierarquias e estabelecendo parâmetros de inclusão e exclusão que ainda influenciam as práticas escolares contemporâneas. Ainda que a Educação Física tenha passado por transformações ao longo do tempo, tais marcas históricas não foram completamente superadas, permanecendo, muitas vezes, ressignificadas e/ou ocultas nas práticas pedagógicas atuais.

Nesse contexto, torna-se necessário problematizar como os corpos presentes nas aulas são socialmente constituídos e como as práticas corporais produzem sentidos, isto é, significados construídos nas interações e atravessados por valores sociais, que influenciam a formação das identidades dos estudantes. Assim, as experiências vivenciadas no espaço escolar não são neutras: nelas se articulam processos de reconhecimento, pertencimento e, por vezes, silenciamento, atravessados por marcadores sociais que incidem sobre os modos de ser e participar.

Dessa forma, o presente trabalho propõe discutir a Educação Física escolar a partir da compreensão do corpo como construção social, refletindo sobre como as práticas corporais produzem sentidos e influenciam a constituição das identidades dos estudantes. Para tanto, o artigo resulta de reflexões teóricas desenvolvidas no âmbito da disciplina Linguagens na Sala de Aula, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a partir das quais se constrói uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em produções acadêmicas e documentos oficiais.





No que se refere aos procedimentos metodológicos, a seleção das obras analisadas teve como ponto de partida as referências mobilizadas na disciplina, sendo posteriormente ampliada por meio de buscas em bases acadêmicas, orientadas por descritores como “educação física”, “corporeidade”, “linguagem” e “produção de sentidos”, bem como por termos associados, tais como “corpo e linguagem”, “educação física e linguagem”, “relações de gênero e educação física”, “sexualidade e educação física” e “relações étnico-raciais e educação física”.

Ademais, como critérios de escolha, consideraram-se a pertinência temática, a relevância para o debate proposto e as contribuições dos estudos para a compreensão das relações entre práticas corporais, produção de sentidos e constituição de identidades no contexto da Educação Física escolar. Por fim, a análise foi desenvolvida a partir da articulação entre essas produções, buscando compreender como o corpo é significado nesse contexto e como as práticas corporais participam da produção de sentidos e da constituição das identidades dos estudantes.

CORPO COMO LINGUAGEM E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O corpo, frequentemente compreendido apenas por sua dimensão física e/ou biológica, constitui também um campo de linguagem e significação. Nesse sentido, a linguagem, conforme apontam Lima *et al.* (2020), não se restringe ao ato de falar ou escrever, mas abrange múltiplos códigos de expressão, como a arte, a leitura e o próprio corpo. Assim, nas aulas de Educação Física, práticas como danças, esportes e jogos configuram-se como linguagens produzidas no e pelo corpo, por meio das quais se expressam experiências, valores e identidades.

Nessa direção, a linguagem pode ser compreendida como prática social, por meio da qual os sujeitos produzem sentidos no cotidiano. Conforme Spink (2010), os significados não estão previamente dados, mas são construídos de forma coletiva e interativa nas relações sociais, sendo atravessados por contextos históricos e culturais. Desse modo, as práticas corporais não apenas expressam significados, mas participam ativamente da produção de sentidos nas interações estabelecidas no espaço escolar.

Corroborando essa perspectiva, Paviani (2011) afirma que palavras, gestos e signos nascem do corpo humano, sendo possível falar em “corpo da linguagem” e “linguagem do corpo”. Ao aproximar esses termos, a autora evidencia sua íntima relação, compreendendo o corpo e a linguagem como dimensões da expressão humana. Movimentos, posturas e gestos deixam, assim, de serem entendidos





como simples manifestações fisiológicas e passam a configurar formas de significação atravessadas por contextos históricos e culturais.

A partir desse deslocamento, a Educação Física e o corpo deixam de ser compreendidos exclusivamente sob uma perspectiva biológica e passam a ser analisados como práticas culturais. Nesse contexto, as experiências vivenciadas nas aulas não se limitam ao desempenho motor, mas integram processos de produção de sentidos, por meio dos quais os sujeitos expressam modos de ser, constroem identidades e elaboram interpretações sobre si e sobre o mundo.

Nesse horizonte, produção de sentidos refere-se aos processos pelos quais as práticas corporais adquirem significados socialmente. Tais sentidos não estão dados previamente nos gestos ou movimentos, mas são construídos nas interações e interpretações no espaço escolar. Assim, correr, dançar, competir ou recusar-se a participar não constituem ações neutras: tornam-se significativas a partir das normas, valores e expectativas que atravessam o contexto educativo.

No âmbito das diretrizes educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a Educação Física como componente da área de Linguagens, destacando sua função de ampliar as capacidades expressivas dos estudantes em manifestações corporais e culturais (Brasil, 2017). No entanto, como problematiza Paviani (2011), a educação nem sempre reconhece o corpo como forma legítima de expressão, tendo em vista que esta linguagem exige sensibilidade e competência interpretativa. Segundo a autora, o corpo pode manifestar-se de maneira expansiva e visível, mas também pode comunicar-se por meio do silêncio, da contenção e do retraimento, expressões que nem sempre são percebidas ou valorizadas no espaço escolar.

Ademais, a leitura das manifestações corporais não se dá de forma neutra. As práticas escolares são atravessadas por relações sociais que regulam, valorizam ou silenciam determinadas expressões corporais. Nesse sentido, nem todos os corpos são lidos, interpretados ou reconhecidos da mesma maneira no espaço da aula, o que evidencia que a produção de sentidos também se inscreve em relações de poder.

Ao considerar que o corpo produz e comunica significados, possibilita-se compreender que as práticas historicamente associadas à Educação Física, marcadas pela disciplina, pelo controle e pela valorização de determinados padrões de desempenho, continuam operando no plano simbólico, mesmo sendo retiradas do plano pedagógico. Elas produzem sentidos sobre quais corpos são considerados aptos, legítimos ou desejáveis. A rejeição dos menos hábeis, a normatização de comportamentos e a reprodução





de padrões heteronormativos configuram processos de significação que hierarquizam corporeidades e delimitam possibilidades de participação.

Como destacam Cardoso, Silva e Ferst (2024), a negação do corpo na Educação Física manifesta-se de diversas formas, seja por gênero, raça, deficiência ou outras marcas sociais, levando estudantes a evitarem a participação por vergonha ou medo de exposição. Essas situações revelam que o corpo “fala”, não apenas por meio do gesto ou do movimento, mas também pelo silêncio, pela recusa e pela ausência.

Por fim, Martiny, Theil e Maciel Neto (2021) defendem que a Educação Física deve compreender o sujeito em sua totalidade, reconhecendo o corpo como construção simultaneamente biológica e social. Isso implica que o docente desenvolva um olhar crítico capaz de interpretar as manifestações corporais como expressões de experiências culturais. Assim, ao assumir o corpo como linguagem, enquanto produtor de sentido, a Educação Física reconhece que suas práticas são atravessadas por disputas simbólicas nas quais os significados atribuídos ao gênero, às diferentes expressões corporais e às identidades são socialmente construídos. Cabe, portanto, à prática pedagógica problematizar tais significações, promovendo o reconhecimento da diversidade das corporeidades e a ampliação das possibilidades de expressão e pertencimento no espaço escolar.

IDENTIDADES EM JOGO: CORPOREIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física, conforme apontam Gonçalves, Nascimento e Alberto (2019), passou a integrar o sistema escolar brasileiro na segunda metade do século XIX, fortemente influenciada pelos campos militar e médico. À época denominada ginástica, a área estruturava-se sob uma perspectiva higienista, orientada pela prevenção e correção de “desvios” corporais e morais. Mais do que um conjunto de práticas voltadas à saúde, tratava-se de um projeto de disciplinamento dos corpos.

Nesse contexto histórico, é possível compreender que tais matrizes não apenas organizaram conteúdos e métodos pedagógicos, mas também produziram sentidos sobre quais corpos deveriam ser fortalecidos, ajustados ou normalizados. A separação entre meninas e meninos, a valorização da força e da competitividade, a associação de determinados esportes à masculinidade e o silenciamento docente constituem processos por meio dos quais sentidos são atribuídos às corporeidades no espaço escolar.

Diante desse cenário, torna-se fundamental deslocar a análise do corpo em sua dimensão estritamente biológica para a noção de corporeidade, compreendida como categoria central deste





trabalho. Conforme discute Baptista (2022), a corporeidade ganha destaque no campo da Educação Física a partir da década de 1980, em um movimento de aproximação com as ciências humanas, sociais e com a filosofia, tensionando a concepção de corpo como objeto, máquina ou entidade estritamente biológica. Nesse sentido, a corporeidade pode ser entendida como o corpo vivido, constituído nas relações sociais, culturais e históricas, por meio das quais os sujeitos produzem sentidos sobre si e sobre o mundo.

Assim, ao considerar a Educação Física escolar a partir da noção de corporeidade, torna-se possível compreender que não se trata apenas de corpos em movimento, mas de corporeidades atravessadas por marcadores sociais que produzem diferenças e desigualdades. É nesse plano que se inscrevem as relações de raça, gênero e sexualidade, as quais configuram modos distintos de reconhecimento, participação e pertencimento no contexto das aulas.

No que se refere às relações raciais, Guimarães (1999) compreende raça como uma construção social, vinculada a classificações produzidas historicamente no interior das relações de poder. Assim, não se trata de uma categoria biológica, mas de um marcador social que organiza desigualdades. A Educação Física brasileira, influenciada por padrões eurocêntricos, isto é, pela centralidade de referenciais corporais e culturais europeus, incorporou concepções que dificultaram o reconhecimento da diversidade social e racial no país. Como afirmam Pomin e Café (2020), desde sua constituição, a área apresentou dificuldades para pensar a pluralidade cultural brasileira, negando práticas e referências não europeias e contribuindo para a fragmentação de corpos e culturas.

Dessa maneira, práticas corporais, saberes e valores afro-brasileiros são raramente incorporados de maneira estruturante à Educação Física escolar. As aulas, contudo, podem constituir-se como espaços potentes para o desenvolvimento do pertencimento, da autoestima e da representatividade, ao reconhecer e valorizar diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira.

Além disso, a centralidade de referenciais estéticos e corporais europeus produziu efeitos simbólicos duradouros. O sujeito branco passou a ocupar o lugar de padrão, enquanto corpos negros foram historicamente invisibilizados ou associados a estereótipos que reduzem sua complexidade. Como destaca Lima (2020), a escola possui uma responsabilidade social, uma vez que tende a reproduzir as exclusões presentes na sociedade. Para a autora, a imposição eurocêntrica atravessa o espaço escolar e contribui para a inviabilização e inferiorização de discentes negros. São corpos que carregam histórias, experiências e saberes que precisam ser lidos, reconhecidos e interpretados também nas aulas de





Educação Física, as quais se constituem como espaços privilegiados nesse debate, por tornar as corporeidades mais evidentes e expostas.

No que diz respeito às relações de gênero, estas atravessam as práticas escolares de maneira igualmente significativa. A separação entre meninos e meninas, recorrente nas aulas, não se apresenta como uma simples organização pedagógica, mas como prática que reforça expectativas diferenciadas sobre os corpos. Conforme argumenta Louro (1997), a escola é um espaço privilegiado de produção de diferenças, onde discursos naturalizados sobre masculinidade e feminilidade sustentam desigualdades. Nas aulas de Educação Física, tais discursos se expressam na valorização da força, da competitividade e do desempenho como atributos masculinos, enquanto às meninas são frequentemente associadas características como delicadeza, contenção e cuidado.

Essas construções não operam apenas no plano simbólico: materializam-se em incentivos diferenciados, oportunidades desiguais e expectativas distintas em relação à participação. A ideia de que meninos seriam “naturalmente” mais aptos às práticas esportivas oculta os processos sociais que incentivam sua inserção precoce no esporte, ao passo que meninas enfrentam barreiras simbólicas e restrições culturais. A diferença, portanto, não reside na biologia, mas nas oportunidades e nos sentidos socialmente atribuídos aos corpos.

Tal cenário pode ser observado em estudos recentes. Ferreira, Silva e Timóteo (2024), ao analisarem a dinâmica das aulas de Educação Física em contexto escolar, evidenciam que a participação de meninas pode ser marcada por desigualdades de gênero, com a predominância de atividades e organizações pedagógicas que reforçam a hegemonia masculina e estereótipos que desestimulam sua presença ativa nas práticas corporais.

Esses achados indicam que as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física não se restringem a percepções subjetivas, mas se manifestam concretamente no espaço escolar. Ao reforçar determinadas modalidades e dinâmicas associadas ao masculino, a aula contribui para a produção de sentidos que legitimam a presença ativa dos meninos e tornam a participação das meninas secundária. As escolhas pedagógicas, os incentivos diferenciados e as expectativas construídas em torno do desempenho corporal produzem sentidos sobre quem “pertence” ao espaço esportivo e quem deve ocupar posições de espectador, contribuindo para a naturalização dessas hierarquias.

Por outro lado, quando articuladas, raça e gênero produzem efeitos ainda mais complexos sobre determinadas corporeidades. Lélia Gonzalez (2018) analisa o duplo fenômeno do racismo e do





sexismo, evidenciando como essa articulação produz impactos específicos sobre as mulheres negras. A autora problematiza representações históricas como as figuras da “mulata”, da “doméstica” e da “mãe preta”, que operam como construções simbólicas responsáveis por restringir lugares sociais e naturalizar posições de subalternidade.

Tais representações atravessam também o espaço escolar. Nesse contexto, a articulação entre racismo e sexismo pode manifestar-se na forma como corpos femininos negros são lidos, regulados ou invisibilizados nas práticas pedagógicas. A corporeidade da menina negra, muitas vezes, é atravessada por expectativas contraditórias: ora hipervisibilizada por estereótipos, ora silenciada e deslegitimada. Produzindo, assim, efeitos que impactam sua participação e reconhecimento nas aulas de Educação Física.

Além disso, como apontam Martins, Vasquez e Mion (2022), as interdições e preconceitos vivenciados por mulheres negras diferem daqueles enfrentados por homens negros, evidenciando que desigualdades de gênero e raça não atuam isoladamente, mas de forma articulada. No espaço escolar, tais marcadores podem se traduzir em silenciamentos, estigmatizações ou na restrição de participação em determinadas práticas.

Portanto, o que resulta destas relações são corpos contidos, que devem seguir um modelo social aceito, inviabilizados pelos currículos das escolas, ficando em segundo plano. Não podemos esquecer da sexualização e padrões estéticos impostos, gerando uma vergonha corporal, trazendo também implicações psicológicas. Assim, podemos dizer que temos um corpo disciplinado socialmente, sofrendo imposições estruturais.

Nesse sentido, a sexualidade constitui outro eixo relevante na produção de sentidos sobre as corporeidades. Nicolino e Paraíso (2018), ao analisarem produções da área, evidenciam o silenciamento da temática nas aulas de Educação Física. O silêncio, contudo, também ensina: ao não trabalhar a diversidade sexual, reforça-se a heteronormatividade como padrão legítimo. Estudantes que fogem às expectativas de masculinidade ou feminilidade hegemônicas tornam-se alvos de estereótipos e exclusões, especialmente em um componente curricular no qual o corpo se torna mais visível.

Desse modo, as corporeidades na Educação Física escolar são produzidas no interior de uma matriz simbólica que articula raça, gênero e sexualidade. Os sentidos atribuídos aos corpos não são naturais nem neutros: resultam de processos históricos e sociais que delimitam possibilidades de expressão, pertencimento e reconhecimento. Compreender essas dinâmicas implica reconhecer que a Educação Física pode tanto reproduzir hierarquias quanto constituir-se como espaço de problematização





e ampliação das experiências corporais, deslocando-se de uma lógica normativa para uma perspectiva comprometida com a diversidade e a justiça social.

REFLEXÕES PARA O TRABALHO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao apresentar as competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental, explicita a necessidade de identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios relacionados às práticas corporais e aos sujeitos que delas participam. O documento também orienta a interpretação dos valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes manifestações corporais, bem como o reconhecimento dos marcadores sociais como gênero, etnia, padrões corporais e religião, que atravessam as identidades culturais (Brasil, 2017).

No Ensino Médio, a BNCC reforça que as vivências corporais devem possibilitar aos estudantes analisar e transformar suas práticas, sustentando decisões éticas e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos. Dessa forma, as orientações do documento evidenciam que a Educação Física não se restringe à dimensão técnica do movimento, mas implica a problematização dos sentidos historicamente atribuídos às corporeidades no espaço escolar.

Nesse sentido, pensar o trabalho pedagógico em Educação Física requer articular as diretrizes curriculares às contribuições teóricas que permitem compreender o corpo como linguagem e construção social. Planejar aulas nesse contexto implica reconhecer que as práticas corporais são atravessadas por construções sociais que produzem hierarquias, pertencimentos e exclusões. O trabalho pedagógico pode contribuir tanto para a reprodução quanto para o deslocamento dessas dinâmicas, a depender de como organiza conteúdos, distribui oportunidades de participação e reconhece diferentes experiências corporais.

Nessa perspectiva, Ladeira e Darido (2003) propõem que, nas aulas de Educação Física, o estudante seja compreendido como produtor de textos, sendo o corpo o meio pelo qual tais textos se expressam e se tornam passíveis de múltiplas leituras. Para as autoras, ao “ler” o corpo, o professor pode identificar vestígios culturais que atravessam as experiências dos alunos, ampliando as possibilidades de compreensão das práticas corporais no espaço escolar. Tal proposição dialoga diretamente com as orientações da BNCC ao reconhecer que as práticas corporais envolvem produção de sentidos e demandam interpretação.





Essa abordagem desloca a Educação Física para uma perspectiva que reconhece o corpo como construção social e linguagem. Os gestos, as posturas, os modos de participação e até mesmo as ausências comunicam experiências, valores e modos de ser que precisam ser considerados no processo pedagógico.

Ainda em consonância com as diretrizes educacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) reforçam que a escola deve enfrentar mentalidades discriminatórias historicamente consolidadas e reestruturar suas práticas pedagógicas, superando perspectivas etnocêntricas. No campo da Educação Física, isso implica reconhecer que determinadas corporeidades foram historicamente invisibilizadas ou reduzidas a estereótipos, especialmente no que se refere às populações negras.

A abordagem restrita da população negra apenas à experiência da escravidão, por exemplo, tende a reforçar narrativas de subalternização, limitando possibilidades de identificação positiva e reconhecimento cultural. Ao ampliar o repertório das aulas, incorporando manifestações corporais afro-brasileiras e problematizando representações históricas, a Educação Física pode contribuir para a reconstrução de sentidos sobre pertencimento, identidade e valor social.

No que se refere às relações de gênero, conforme argumenta Louro (1997), a escola constitui-se como espaço de produção de diferenças, no qual normas de masculinidade e feminilidade são constantemente reiteradas. A autora chama atenção para as “armadilhas da linguagem”, especialmente o uso do masculino como universal, prática que contribui para a invisibilização do feminino e para a naturalização de hierarquias simbólicas.

Na Educação Física, tais armadilhas manifestam-se não apenas na linguagem verbal, mas também na organização das práticas, na escolha dos conteúdos e nas expectativas atribuídas aos corpos. Expressões que associam força e desempenho ao masculino ou que tratam determinadas modalidades como “naturais” para um gênero específico produzem sentidos sobre pertencimento e legitimidade corporal. Tais aspectos evidenciam, mais uma vez, a necessidade de alinhar a prática pedagógica às diretrizes que orientam uma educação comprometida com a equidade e a diversidade.

Desse modo, reconhecer o corpo como linguagem e construção social amplia as possibilidades formativas da Educação Física. Ao problematizar as normas que regulam raça, gênero e sexualidade nas práticas corporais, a disciplina pode deslocar-se de uma lógica centrada exclusivamente no desempenho para uma perspectiva comprometida com a produção de sentidos mais diversos, favorecendo experiências de participação e o reconhecimento da pluralidade no ambiente escolar.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi possível compreender como a Educação Física escolar, desde sua constituição histórica, esteve vinculada a projetos de poder e controle dos corpos, cujos efeitos ainda refletem na organização das aulas e nos modos de olhar para os estudantes. Nesse sentido, ao integrar a área de Linguagens, a disciplina amplia suas possibilidades de atuação, reconhecendo o corpo como forma legítima de expressão e produção de sentidos. As práticas corporais, nesse contexto, deixam de ser compreendidas apenas como atividades motoras e passam a ser entendidas como manifestações culturais atravessadas por histórias, identidades e marcadores sociais.

Além disso, os corpos que ocupam as aulas de Educação Física carregam experiências singulares, constituídas nas intersecções entre raça, gênero e sexualidade. Dessa maneira, as vivências de um menino negro não se confundem com as de uma menina negra, assim como não se equiparam às experiências de estudantes brancos ou àquelas marcadas por outras dimensões identitárias. Desse modo, reconhecer essas diferenças significa compreender que as desigualdades são socialmente produzidas e se manifestam também nas práticas corporais.

Diante disso, precisamos investir em processos de formação docente que favoreçam uma atuação crítica e comprometida com a equidade. Nessa perspectiva, trabalhar questões relacionadas a raça, gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física não constitui um acréscimo temático, mas parte permanente de uma prática pedagógica que reconhece o corpo como linguagem e como território de disputas simbólicas.

Mais do que moldar comportamentos, a Educação Física pode contribuir para a construção de um espaço escolar que acolha, dialogue e valorize a diversidade, tensionando estereótipos historicamente naturalizados e ampliando as possibilidades de pertencimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em educação física no Brasil. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 25, n. 2, p. 129-142, 2004.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. Corporeidade e epistemologia. **Filosofia e educação**, SP, v. 14, n. 1, p. 112-135, 2022.





BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC/ SECAD/ SEPP/IR/ INEP, 2004.

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

CARDOSO, Eduarda Pereira; da SILVA, Raimunda Gomes; FERST, Enia Maria. Corpos negados na educação física escolar: uma discussão epistemológica no ensino médio. **Educar Mais**, v. 8, p. 246-261, 2024.

FERREIRA, Dirlene Almeida; SILVA, Maria Eleni Henrique da; TIMÓTEO, Ítala Almeida. Percepções estudantis acerca da participação feminina em práticas esportivas nas aulas de educação física. **Corpoconsciência**, v. 28, p. 1-19, 2024.

GONÇALVES, Bruna Cardoso; NASCIMENTO, Paulo Magalhães Monard; ALBERTO, Alvaro Adolfo Duarte. Currículo, educação física e marabaixo: fundamentando caminhos para inserção da cultura afro-brasileira na escola do Amapá. **Pensar a prática**, v. 22, p. 1-10, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: UCPA, 2018.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO, Suraya Cristina. Educação física e linguagem: algumas considerações iniciais. **Motriz**, v.9, n. 1, p. 25-32, 2003.

LIMA, George Almeida *et al.* Interfaces da linguagem: escola e cultura. **Brazilian journal of development**, v. 6, n. 12, p. 102016–102024, 2020.

LOURO, Guaracira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARTINS, Mariana Zuaneti; VASQUEZ, Vitor Lacerda; MION, Maria Paula Louzada. Associações entre gênero, classe e raça e participação nas aulas de educação física. **Revista brasileira de atividade física e saúde**, v. 27, p. 1-8, 2022.

MARTINY, Luis Eugênio; THEIL, Larissa Zanetti; MACIEL NETO, Eloy. A legitimação da educação física escolar: a cultura corporal de movimento como linguagem e condição de possibilidade de conhecimento. **Caderno de educação física e esporte**, v. 19, n. 3, p. 241-247, 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NICOLINO, Aline Silva; Paraíso, MARLUCY Alves. Escolarização da sexualidade: o silêncio como prática pedagógica da educação física. **Movimento**, v. 24, n. 1., p. 93-106, 2018.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Corpo, linguagem e educação. **Do corpo: ciências e artes**, v. 1, n. 1, p. 1-9, 2011.





POMIN, Fabiana; CAFÉ, Lucas Santos. Educação para as relações étnico-raciais na educação física para além da capoeira. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 1-23, 2020.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

Bárbara Liana Oliveira e Oliveira

<https://orcid.org/0009-0006-7109-0041>

<http://lattes.cnpq.br/8199014177105047>

Universidade do Estado da Bahia (Alagoinhas, BA – Brasil)

babiiliana@gmail.com

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autora 1: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analizados no presente artigo. Dados adicionais estão disponíveis no material suplementar ou mediante solicitação aos autores.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

A autora do estudo declara não haver conflito de interesses.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

OLIVEIRA, Bárbara Liana Oliveira e. Corporeidades nas aulas de educação física: linguagem e produção de sentidos. **Corpoconsciência**, v. 30, e21134, p. 1-14, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e21134>.





Recebido em: 28/02/2026

Aprovado em: 24/03/2026

Publicado em: 06/04/2026

