

Rosa Malena de Araújo Carvalho
Alexandre Palma
André dos Santos Souza Cavalcanti
(organizadores)

EDUCAÇÃO FÍSICA, SOBERANIA POPULAR, CIÊNCIA E VIDA



INTERTEXTO

**EDUCAÇÃO
FÍSICA,
SOBERANIA
POPULAR,
CIÊNCIA
E VIDA**

Rosa Malena de Araújo Carvalho
Alexandre Palma
André dos Santos Souza Cavalcanti
(organizadores)

EDUCAÇÃO FÍSICA, SOBERANIA POPULAR, CIÊNCIA E VIDA

Niterói
Intertexto
2022

© 2022 by Rosa Malena de Araújo Carvalho, Alexandre Palma e André dos Santos Souza Cavalcanti (Organizadores)

Direitos desta edição reservados à Intertexto Editora.

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora.

Coordenação editorial: Eliana da Silva e Souza
Projeto gráfico e editoração: Diego Andrade de Abreu

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

E20 Educação física, soberania popular, ciência e vida / Rosa Malena de Araújo Carvalho, Alexandre Palma, André dos Santos Souza Cavalcanti (organizadores). — Niterói : Intertexto, 2022.
195 p. ; 21 cm.

Inclui bibliografias
ISBN 978-85-7964-102-2

1. Educação. I. Carvalho, Rosa Malena de Araújo. II. Palma, Alexandre. III. Cavalcanti, André dos Santos Souza.

CDD 370



Intertexto Editora e Consultoria
intertextoeditora@terra.com.br
(0xx21) 2613-3732
www.intertextoeditora.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO: EDUCAÇÃO FÍSICA, SOBERANIA POPULAR, CIÊNCIA E VIDA	7
Vicente Molina Neto	
APRESENTAÇÃO	10
Rosa Malena de Araújo Carvalho	
Alexandre Palma	
André dos Santos Souza Cavalcanti	

PARTE 1: EDUCAÇÃO FÍSICA, CIÊNCIA E VIDA

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA CULTURA CORPORAL	15
Celi Taffarel	
UMA POLIFONIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DIA QUE NASCERÁ: SONHAR MAIS, CRER NO IMPROVÁVEL, DESEJAR COISAS BONITAS QUE NÃO EXISTEM E ALARGAR FRONTEIRAS*	38
Tarcísio Mauro Vago	
VIDAS PRECÁRIAS, SAÚDE E EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE A DETERMINAÇÃO SOCIAL DA ATIVIDADE FÍSICA	55
Alexandre Palma	
Giovana Barbosa de Paiva	
Mariane Ferreira dos Santos Araújo	

PARTE 2: EDUCAÇÃO FÍSICA - INSURGÊNCIAS

POR UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	69
Michele Pereira de Souza da Fonseca	
Leandro Teófilo de Brito	
UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM DEFESA DA VIDA, DA CIENTIFICIDADE E DA CULTURA DA POPULAÇÃO NEGRA NO VALE DO JEQUITINHONHA	84
Marcelo Siqueira de Jesus	
POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA OUTRA: DISCUSSÕES A PARTIR DA DECOLONIALIDADE	98
Rita de Cassia de Oliveira e Silva	
PROJETO “O QUE PODE UM CORPO?”: PERCURSOS, DESVIOS E ENCONTROS COM CORPOS JOVENS	110
Adriana Martins Correia	
Martha Copolillo	
A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENSAIOS DO “AD-MIRAR”	124
Renato Sarti	
MOVIMENTOS NEGROS E EDUCAÇÃO FÍSICA – LUTAS, PERCURSOS E DISPUTAS POR UM PROTAGONISMO LEGÍTIMO	134
André dos Santos Souza Cavalcanti	

PARTE 3: EDUCAÇÃO FÍSICA, CBCE E NOVOS PARADIGMAS

OLHARES SOBRE O GTT CORPO E CULTURA: NARRATIVA DE UMA TEMÁTICA PLURAL*	149
Silvia Maria Agatti Lüdorf	
O COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE COMO COMPONENTE SIGNIFICATIVO NO DESENVOLVIMENTO “ACADÊMICOFORMATIVO” DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	162
Neyse Luz Muniz	
A CORPOREIDADE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRELAÇANDO EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, VIDA E CBCE	176
Rosa Malena de Araújo Carvalho	
POSFÁCIO	189
Gislene Alves do Amaral	
SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	192

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO FÍSICA, SOBERANIA POPULAR, CIÊNCIA E VIDA

Vicente Molina Neto

Para quem vem se envolvendo com a recente história da educação física brasileira, ora bem de perto, ora mais distante, a obra *Educação Física, Soberania Popular, Ciência e Vida* não deixa de ser uma surpresa boa, mas também não é obra do acaso, uma vez que ela dá visibilidade e concretiza o processo de mobilização exemplar e digna de destaque da Secretaria Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte do Rio de Janeiro (CBCE/RJ). Fecha um círculo virtuoso.

Tudo começa a acontecer logo depois do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) em Goiânia - GO. Entre 4 e 10 de outubro de 2017, a Prof.^a Dr^a Rosa Malena Carvalho da Universidade Federal Fluminense (UFF), o Prof. Dr. Marcelo Melo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o estudante de doutorado na UFRJ Phillipe Rodrigues estabelecem a Comissão Provisória, no estado do Rio de Janeiro (RJ), no intuito de encaminhar a constituição e consolidação da CBCE/RJ. Pretendem, com o CBCE/RJ, organizar espaços para encontros, em diferentes instituições do RJ, favorecendo debates entre estudantes e professores que constituem a comunidade acadêmica da Educação Física no estado.

Alguns meses depois, como forma de retomar, concretizar e dar visibilidade à organização da CBCE/RJ, esse grupo de professores organiza o Encontro Estadual do CBCE no estado sob o tema “Tensões e possibilidades da educação física no Rio de Janeiro”. O evento que se realizou no dia 11 de junho de 2018, no auditório 93, da Universidade Estadual, campus Maracanã/RJ, entre oito e dezessete horas, constituiu-se de duas mesas de discussão. A primeira foi “A produção de conhecimento e a educação física” e a segunda “Formação e atuação profissional em educação física”, temas recorrentes nos debates realizados pelo CBCE. As fotos mostraram o reencontro de jovens e experientes pesquisadores e pesquisadoras. O interessante do encontro é que já havia a possibilidade de que os convidados participantes enviassem as produções científicas apresentadas nas mesas para publicação posterior. Esse evento mostrou que a iniciativa dos professores e professoras foi um sucesso.

Em seguida, em 19 de setembro de 2018, houve a primeira reunião da CBCE/RJ como Secretaria eleita no Rio de Janeiro. Como parte da pauta da reunião houve uma discussão sobre o tema geral do politicamente emblemático XXI CONBRACE de Natal – RN, uma tarefa solicitada pela direção nacional do CBCE às Secretarias Estaduais da entidade. Possivelmente, nesse momento, o grupo do RJ já antevia,

com algum crédito, a possibilidade do mal que assolou o Brasil nos anos subsequentes, quando um mês depois a população elegeu um mau militar para governar o país.

Duas linhas de ação caracterizaram a Secretaria Estadual do CBCE no RJ, a índole acadêmica e a militância político-epistemológica (como demonstra a Carta Pública emitida em 6 de abril de 2020 com críticas contundentes à portaria presidencial nº 639, de 31 de março de 2020). Em uma dinâmica própria, estas características materializam-se na diversidade de *lives* produzidas desde lá e culminaram com a realização do IV Encontro Estadual do CBCE/RJ, cujo tema versou sobre EDUCAÇÃO FÍSICA, SOBERANIA POPULAR, CIÊNCIA E VIDA que contou com a presença significativa da comunidade científica da área de conhecimento Educação Física. Foi um evento de repercussão nacional e que de algum modo veio corroborar e fortalecer a organização do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte realizado de modo virtual e com apoio decisivo da Universidade Federal de Minas Gerais. O livro que ora prefacio materializa o trabalho de organização da Secretaria Estadual do CBCE do Rio de Janeiro ao longo desses últimos anos.

Classe, raça e gênero são estruturantes das desigualdades sociais e educacionais. Também são “determinantes” e decisivas nas oportunidades e experiências de participação popular na cultura corporal. Para discutir e refletir sobre essa relação em interface da Educação Física e as Ciências do Esporte, associados e associadas do CBCE têm lançado mão de diferentes conhecimentos e referenciais teóricos, entre eles Foucaultianos, Marxistas e Educadores Freireanos e os amparados na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Daí provém muitas abordagens pedagógicas presentes na Educação Física brasileira. Os textos que se seguirão nessa obra de algum modo refletem a diversidade e pluralidade de teorias e metodologias que no conjunto nos dão indicativos para dizer no tempo presente algo sobre a questão formulada por Vitor Marinho de Oliveira, em 1983, *O Que é Educação Física?*

A obra está organizada em três partes. Na primeira, os textos estão organizados abordando a relação entre a Educação Física, a Ciência e a Vida. Nessa seção, vêm demarcados os efeitos destrutivos da pandemia e do neoliberalismo no patrimônio cultural da humanidade e na Educação Física propriamente dita, potencializados pelo modo de produção capitalista. Para superar essa questão, há necessidade do alargamento das fronteiras da Educação Física e a afirmação do conhecimento procedente da polifonia de vozes que constituem o povo brasileiro e fazem do mundo um objeto cognoscível. Dentre eles estão os pressupostos teóricos da Epistemologia Social como possibilidade de afirmação dos serviços públicos disponibilizados pelo Estado.

Na segunda parte, os autores dão conta de insurgências contemporâneas da Educação Física, dentre elas destacam-se a perspectiva inclusiva para pensar o alargamento da ideia de Educação Física a partir da categoria diferença e das estratégias decolonizadoras para pensá-la no tempo presente. Nesse sentido, a questão racial, o racismo, as lutas antirracistas e a interdição das ilimitadas possibilidades do



corpo desafiam, tanto a formação dos jovens e experientes professores e professoras, quanto a vida de jovens e adolescentes. Uma das estratégias de enfrentamento propostas, nos textos, é a perspectiva Freireana de conhecer e fazer o mundo um objeto cognoscível.

Fechando o livro, a terceira parte traz-nos a noção de novos paradigmas da Educação Física, associando-a à militância e às tarefas político-epistemológicas do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. São narrativas docentes que atestam a contribuição da experiência científica e pedagógica na construção da experiência “identitário formativa” dos protagonistas dessas ações. Por fim, um manifesto enfático do direito de todos, todas e qualquer pessoa à Educação, reconhecendo na Educação de Jovens e Adultos um espaço de luta, de resistência e pleno exercício desse direito: um enfrentamento necessário à Educação Física.

Um livro, quando o editamos e o colocamos ao público, é, na maioria das vezes, uma aposta e um processo de mediação de nossas práticas sociais e pedagógicas. Uma aposta no entendimento, no diálogo e no convencimento de teses e afirmações já confirmadas no excesso de evidências e outras em disputa político-epistemológica por pretensão de verdade. Contudo, quando a proposta de mediação de uma prática social se dá em uma sociedade concreta, situada historicamente, constitui-se uma aposta extremamente esperançosa de transformá-la. Esperança de vê-la modificada e acessível à população. “A esperança que não vem do mar, nem das antenas de tv”¹. É o que pretende mostrar o conjunto de textos deste livro.

Boa leitura.

1 Trecho da música Alagados, do grupo Os Paralamas do Sucesso.



APRESENTAÇÃO

Faz escuro mas eu canto,
porque a manhã vai chegar.
Vem ver comigo, companheiro,
a cor do mundo mudar [...]
Quem sofre fica acordado
defendendo o coração.
Vamos juntos, multidão,
trabalhar pela alegria,
amanhã é um novo dia
(Trecho do poema *Faz escuro mas eu canto*,
de Thiago de Mello, 1965).

O livro *Educação Física, soberania popular, ciência e vida* é fruto do trabalho que nós – Rosa Malena, Alexandre e André – imaginamos e tentamos resolver na gestão da Secretaria do estado do Rio de Janeiro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) ao longo dos anos 2020 e 2022. Um período marcado por muita dor, tanto em razão das centenas de milhares de mortes decorrentes da pandemia da Covid-19, quanto do momento político instaurado no país após o golpe de 2016 e agudizado posteriormente às eleições de 2018. Contudo, o sofrimento traz junto a resistência.

A resistência aqui não se entende como um processo de “adaptação” de corpos resignados que suportam os sofrimentos. Ao contrário, trata-se de “não ceder”, “opor-se”, “não sucumbir”, indignar-se e lutar frente àquilo que nos violenta e machuca. É, portanto, a partir dessa verve que esse livro se constrói.

Abordar soberania popular, ciência e vida, e suas relações com a Educação Física, não foi uma escolha ao acaso. O tempo sombrio que estamos passando, muito marcado por um pensamento fundado em ideias neoliberais e fascistas, levam-nos a decisivamente enfrentar tais questões. Para muitos de nós, entretanto, essa luta não é nova. Alguns, aqui, são de uma geração que enfrentou a ditadura militar e/ou vivenciou o “outro dia” cantado por Chico Buarque – “Apesar de você/ Amanhã há de ser/ Outro dia/ Inda pago pra ver/ O jardim florescer/ Qual você não queria/ Você vai se amargar/ Vendo o dia raiar/ Sem lhe pedir licença/ E eu vou morrer de rir/ Que esse dia há de vir/ Antes do que você pensa” [...]. Naquele momento, de ruptura com o estado imposto, a Educação Física experimentou uma ebulição de ideias que culminou em uma série de publicações que transformaram nosso modo de pensar e ver o mundo. Outros de nós, muito mais jovens, não sentiram diretamente essa efervescência, mas trazem consigo a inquietação daqueles que “fazem a hora, não esperam acontecer”. Este livro, portanto, é herdeiro dessa tradição.

O livro foi concebido com textos de diferentes autores e autoras, agrupados em três grandes partes. A parte 1, denominada de Educação Física, Ciência e Vida,

reúne três textos. O primeiro, de Celi Taffarel, intitulado *Os impactos da pandemia na cultura corporal*, trata da situação da classe trabalhadora, da pandemia da Covid-19 e de formulações da categoria “Cultura Corporal”. Para a autora, o caráter destrutivo do capitalismo, especialmente na atualidade, não permite o harmonioso convívio com direitos, democracia e preservação do meio ambiente, o que compromete, sobremaneira, a cultura corporal como patrimônio cultural da humanidade, o qual tem o acesso viabilizado por políticas de governos e de estados democráticos dirigidos à coletividade.

O segundo texto desta parte é de autoria de Tarcísio Mauro Vago, *Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras*. Tarcísio nos mostra que refletir sobre a vida dos sujeitos-estudantes é condição fundamental para pensar o impacto da pandemia sobre a Educação Física, além de possibilitar o fortalecimento de uma escolha inadiável, qual seja, a potência política e cultural contida no alargamento das fronteiras da Educação Física para reconhecer, em seu programa, os saberes de povos diversos que constituem o povo brasileiro.

Alexandre Palma, Giovana Barbosa de Paiva e Mariane Ferreira dos Santos Araújo fecham essa parte com o texto designado *Vidas precárias, saúde e educação física: reflexões sobre a determinação social da atividade física*. Os autores exploram as diferentes dimensões das atividades físicas, tal como são concebidas na literatura; as taxas de inatividades físicas advindas dos estudos epidemiológicos; bem como os discursos de verdade produzidos a partir destes valores numéricos, construídos com base em uma epidemiologia tradicional, a qual despreza as determinações sociais da saúde e os cenários sociais, econômicos, políticos e culturais que impactam sobremaneira a saúde e o envolvimento com as atividades físicas.

Na segunda parte, chamada de “Educação Física – insurgências”, o texto *Por uma perspectiva inclusiva na educação física escolar*, de Michele Pereira de Souza da Fonseca e Leandro Teófilo de Brito, procura debater uma perspectiva inclusiva para pensar a Educação Física escolar, articulando um conceito ampliado de inclusão à categoria diferença, com o propósito de reconhecer os sujeitos segregados e excluídos nos espaços escolares e promover a participação de todos e todas nas aulas.

Em sequência, Marcelo Siqueira de Jesus, com o texto *Uma educação antirracista em defesa da vida, da cientificidade e da cultura da população negra no Vale do Jequitinhonha* explora linhas argumentativas de uma perspectiva epistemológica antirracista, compromissada pela defesa da vida de afro-brasileiros e afro-brasileiras, procurando contribuir para a emancipação de sujeitos que reproduzirão as atitudes positivas de combate ao racismo, além de envolver a Educação Física neste relevante debate.

Posteriormente, Rita de Cassia de Oliveira e Silva, em *Por uma educação física outra: discussões a partir da decolonialidade*, debate de que forma a Educação Física pode construir estratégias de/descolonizadoras não só na prática pedagógica na escola, mas também na formação inicial de seus/suas professores/as.



Adriana Martins Correia e Martha Copolillo, no texto intitulado *Projeto o que pode um corpo?: percursos, desvios e encontros com corpos jovens*, descrevem o processo de reconfiguração de um projeto de ensino no primeiro ano da pandemia da Covid-19. O projeto “O que pode um corpo”, do Instituto de Educação Física, da Universidade Federal Fluminense (IEF-UFF), envolve jovens do Ensino Médio de uma escola pública e, ao se ressignificar durante o período pandêmico, afeta e é afetado também pelo contexto de vida das jovens professoras em formação inicial que vinham atuando como bolsistas e colaboradoras da ação.

Sob o título *A extensão universitária e a formação de professores de educação física: ensaios do ‘ad-mirar’*, Renato Sarti busca apresentar as ações extensionistas de três projetos de extensão articulados ao Grupo de Estudos em Educação Física Escolar e Profissão Docente, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GEEP/UFRJ). A partir da perspectiva de Paulo Freire, o exercício do “ad-mirar” parte da sua compreensão enquanto o emergir do mundo, possibilitando às pessoas ampliarem seus conhecimentos e proporem transformações sobre estes. Em síntese, o esforço do ad-mirar ou re-ad-mirar as produções dos três projetos de extensão articulados ao GEEP/UFRJ impulsionou a emergência de apontamentos que potencializam o emoldurar do ad-mirar enquanto pilar fundamental no fazer contínuo da extensão.

O fechamento desta parte se dá com o texto *Movimentos negros e educação física: lutas, percursos e disputas por um protagonismo legítimo*, de André dos Santos Souza Cavalcanti. O autor contextualiza o emprego da Educação Física para servir aos ideais das elites dirigentes do Brasil, fundamentada em estereótipos e princípios de pureza racial. O autor destaca como este uso se deu baseado em um olhar eurocêntrico de fundo eugenista, o qual marginalizavam os povos não europeus, como os negros e os indígenas, em concordância a uma suposta inferioridade biológica e cultural, conforme preconizavam as teorias racialistas. André Cavalcanti ressalta, ainda, a importante ação de criação do GTT Relações Étnico-raciais, ocorrida no interior do CBCE.

Uma terceira e última parte, denominada “Educação Física, CBCE e novos paradigmas”, abriga três textos. No primeiro, *Olhares sobre o GTT Corpo e Cultura: narrativa de uma temática plural*, Sílvia Maria Agatti Lüdorf se debruça sobre a construção do Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura do CBCE (GTT Corpo e Cultura) como espaço de reflexões e debates, com base em percepções e vivências em relação à temática corpo e cultura no campo científico da Educação Física.

Neysel Luz Muniz, em *O Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte como componente significativo no desenvolvimento “acadêmico-formativo” de uma professora de educação física*, discorre sobre sua experiência pessoal como professora de Educação Física, atuante em uma universidade pública federal situada no estado do Rio de Janeiro, em diálogo com as vivências adquiridas durante sua participação na direção da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro do CBCE, além daquelas experimentadas no Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático Escola (GTT Escola), que marcaram sua formação acadêmica, profissional e pessoal.

Rosa Malena de Araújo Carvalho encerra essa parte com *A corporeidade e a Educação de Jovens e Adultos: entrelaçando educação, ciência, vida e CBCE*. Rosa

Malena traz elementos, observações e avaliações resultantes de diferentes projetos acadêmicos de ensino, pesquisa e extensão que, pela metodologia com/nos cotidianos, abordam os sentidos e as relações entre corpo, práticas corporais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A autora destaca a urgência e a necessidade de realizar um trabalho docente que considere a educação um direito de todos, todas e “todes”, identificando que a EJA, enquanto modalidade da educação básica, expressa as lutas, as resistências e os gestos pedagógicos que se constituem pelo pleno direito à educação, além de reconhecer que os desafios ainda são grandes para que a formação em Educação Física insira a EJA em seus currículos.

O livro ainda conta com o prefácio de Vicente Molina Neto, presidente do CBCE por duas gestões (2017-2019 e 2019-2021), e o posfácio de Gislene Alves do Amaral, eleita para a presidência do CBCE para o biênio 2021-2023. Além da experiência na presidência do CBCE, Molina e Gislene são pesquisadores da área e grandes parceiros na retomada da secretaria do CBCE no Rio de Janeiro.

Como organizadores deste livro, resultado de uma coragem e dedicação coletiva, agradecemos aos professores e professoras que nos honraram com suas contribuições. Cabe lembrar, também, que o debate, ora proposto nos diferentes ensaios, não são posições acabadas. Por certo, haveremos de concordar em diferentes aspectos e, ao mesmo tempo, discordar de vários outros. Que assim seja. A nós, parece mais profícuo a beleza do diálogo, contida na gramática dos regimes democráticos e da boa ciência, do que as rígidas e tristes posições de certeza presentes nos discursos negacionistas, colonizadores e/ ou fascistas.

Assim, esperamos que todas, todos e “todes” tenham uma excelente leitura e que o livro lhes sirva de inspiração para fazer resistência às opressões que temos experimentado.

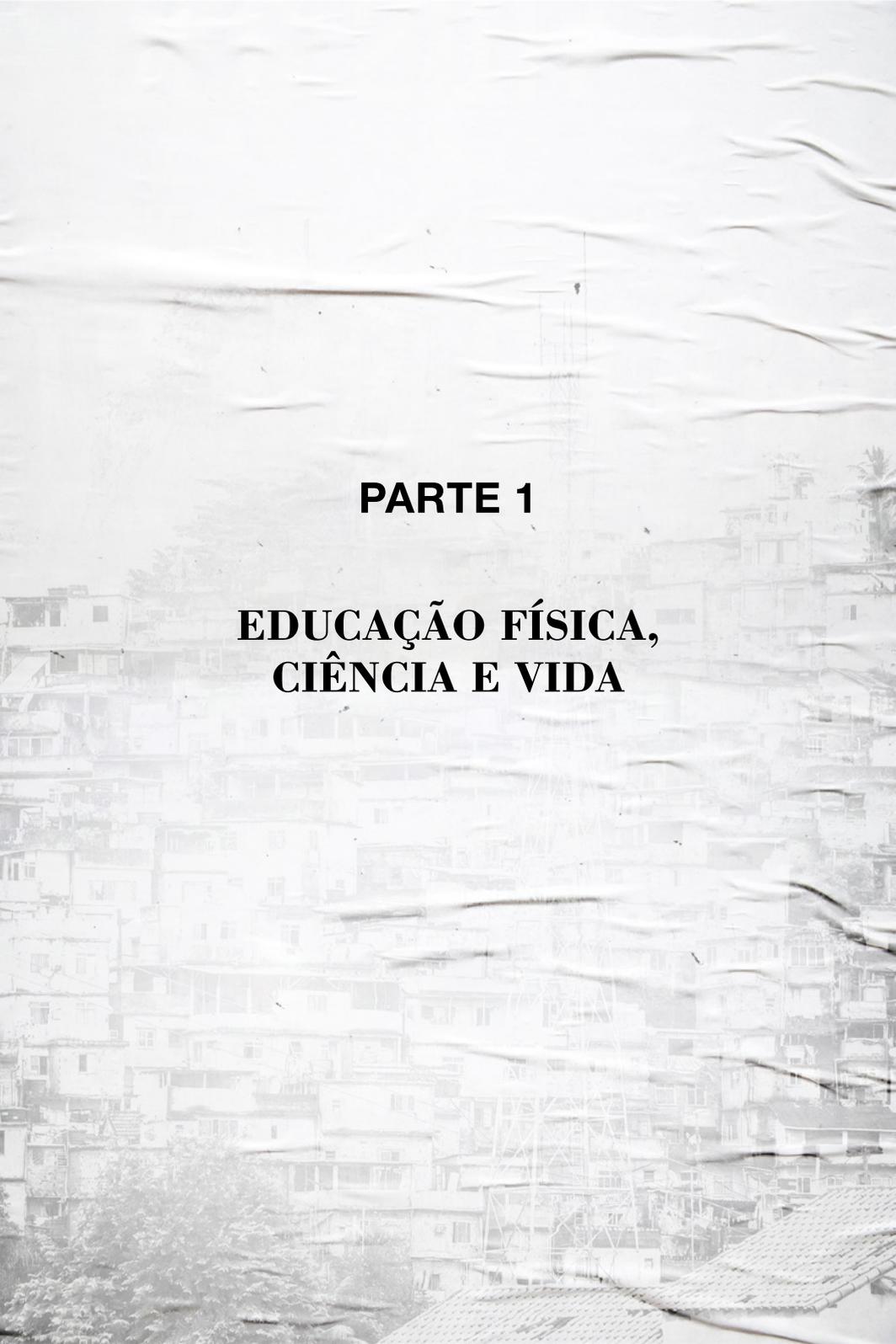
Niterói/ Rio de Janeiro, verão de 2022

Rosa Malena de Araújo Carvalho

Alexandre Palma

André dos Santos Souza Cavalcanti





PARTE 1

**EDUCAÇÃO FÍSICA,
CIÊNCIA E VIDA**

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA CULTURA CORPORAL

Celi Taffarel

Introdução

Início saudando a jovem direção do Colégio Brasileiro de Ciências da Educação (CBCE), Rio de Janeiro, nas pessoas dos professores Alexandre Palma, André Calvanti e Rosa Malena Carvalho, em especial o professor Dr. Tarcisio Mauro Vago, com quem compartilho este debate pelas contribuições na construção de políticas públicas para a educação física escolar. Saúdo, também, as 21 direções do CBCE e seus associados, os participantes do IV Encontro Estadual do CBCE-RJ, que está ocorrendo com o subtema “Educação *física, soberania popular, ciência e vida*”.

As 21 gestões são as seguintes: 1979-1981 – Victor Keihan Rodrigues Matsudo; 1981-1983 – Claudio Gil Soares Araújo; 1983-1985 – Osmar Pereira Soares de Oliveira; 1985-1987 – Laércio Elias Pereira; 1987-1989 – Celi Nelza Zulke Taffarel. 1989-1991 – Celi Nelza Zulke Taffarel; 1991 - 1993 – Valter Bracht; 1993-1995 – Valter Bracht; 1995-1997 – ElenorKunz; 1997-1999 – ElenorKunz; 1999 – 2001 – Lino Castellani Filho; 2001-2003 – Lino Castellani Filho; 2003-2005 – Ana Márcia Silva; 2005-2007 – Fernando Mascarenhas; 2007-2009 – Fernando Mascarenhas. 2009-2011 – Leonardo Alexandre Peyré-Tartaruga; 2011-2013 – Leonardo Alexandre Peyré-Tartaruga; 2013-2015 – Simone Rechia; 2015-2017– Simone Rechia; 2017-2019 – Vicente Molina Neto; 2019- 2021 – Vicente Molina Neto. Com as eleições realizadas, ocorreu a posse da 22º gestão, com a Professora Dra. Gislene Aves do Amaral assumindo mandato no período de 2021-2023. Deixo aqui registrada minha declaração de voto nessa Chapa “Democracia, Ciência e Vida”.

Os objetivos do evento promovido pela Secretaria do CBCE/RJ, são: “congregar e mobilizar o campo da educação física em torno de temáticas urgentes e relevantes à área, em diálogo com o contexto social”. A Mesa específica que nos cabe é a segunda, intitulada, “Os impactos da pandemia na cultura corporal”. A perspectiva é que nossas pesquisas e atuação acadêmica, “especialmente em contexto de ‘negacionismo’, no qual a ‘precarização’ dos corpos é intensificada”, possamos contribuir para fortalecermos a relação entre a cultura corporal, a produção do conhecimento, o contexto social e a valorização da vida.

A situação da classe trabalhadora e a cultura corporal

A aparência imediata da situação da classe trabalhadora está expressa nesta fotografia.





Fonte - <https://www.theguardian.com/cities/2017/nov/29/sao-paulo-injustice-tuca-vieira-inequality-photograph-paraisopolis>

Nos cabe perguntar: Quem sofre mais, quem morre mais, quem tem menos acesso à cultura corporal, ou seja, motivações e condições objetivas para realizar atividades corporais com determinados fins e, com determinados sentidos e significados socialmente construídos? Por que isto é assim e não é diferente? Que mediações, contradições e possibilidades estão presentes na vida concreta da classe trabalhadora e da classe que detém meios de produção? O que fazer para superar esta situação onde poucos têm acesso e muitos não têm acesso à cultura corporal?

Início, portanto, analisando a situação concretos, da realidade concreta, difícilíssima, da classe trabalhadora brasileira. Os dados do Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Socioeconômicas (DIEESE) nos permitem descrever a gravíssima situação da classe trabalhadora, no que diz respeito a dados econômicos, sociais, políticos e sobre meio ambiente. Dentro desta situação de destruição de forças produtivas, localizar a cultura corporal e os impactos da pandemia exige considerar a situação da classe trabalhadora, para entrar na problemática da Covid-19 e, concluir com as possibilidades superadoras das contradições concretas da realidade concreta a partir do trabalho formativo com/na cultura corporal.

O DIEESE, em seus Boletins de Conjuntura (n. 29 de jun/jul. de 2021) nos apresenta dados sobre o Índice do Custo de Vida das cidades brasileiras e estes dados demonstram, mês a mês, a elevação do custo de vida. Isto significa aumento do gás, da energia elétrica, dos serviços, ou seja, aumento de mais de 1.000 itens de consumo vital para os/as trabalhadores/as. Estes aumentos constantes do custo de vida fazem os ricos mais ricos e os pobres mais pobres. A Pesquisa Nacional da

Cesta Básica de Alimentos (PNCBA) realizada em 26 capitais e no Distrito Federal que acompanha o valor médio de 13 itens – como arroz, feijão e outros, que são essenciais para a alimentação da classe trabalhadora, estão cada vez mais caros e ausentes da mesa dos mais pobres. O Brasil entra novamente no “mapa da fome”, ou seja, aumenta o número de pessoas que não têm comida no prato. Segundo dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a pesquisa de Orçamento Familiar (POF), entre 2017 e 2018 a insegurança alimentar grave esteve presente no lar de 10,3 milhões de brasileiros. Com o agravamento do desemprego que atinge 14,8 milhões de pessoas, podemos concluir que existe em curso um processo de destruição dos seres humanos, destruição dos trabalhadores, destruição da força de trabalho, destruição de forças produtivas. Esta situação social traz de volta os malefícios resultantes da desnutrição humana que atinge desde a visão até as capacidades cognitivas. A Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) acompanha o mercado de trabalho e demonstra que aumenta o número de desempregados, subempregados, “empreendedores de si mesmo”, terceirizados, contratados precariamente, sem proteção de leis trabalhistas, desiludidos, desesperançados porque não têm mais ânimo sequer de procurar emprego.

Os dados sobre a situação da devastação do meio ambiente, a degradação ambiental, são gritantes, avassaladores, aterrorizantes, porque passam pelo extermínio dos povos indígenas, suas reservas, e o patrimônio da biodiversidade que deveria garantir a soberania do Brasil. As alterações nos marcos regulatórios a respeito da demarcação de terras indígenas e, a respeito da preservação ambiental estão agravando a situação. Na eminência de uma crise hídrica, o sistema de abastecimento e o setor energético, que são empresas públicas, estão à venda pelas privatizações. Destacamos essas medidas porque nos permitem evidenciar: a) as “privatizações”, “desestatização”, “desvinculação”, “desobrigação”, defendidas com o mantra de maior eficiência das empresas privadas do que os serviços públicos; b) a “desregulação”, “desindexação” dos mercados, incluindo várias outras medidas (liberalização de investimentos estrangeiros, redução de impostos, quebra das barreiras de importação, apropriação da biodiversidade, dos bens naturais, etc.); c) garantia dos direitos de “propriedade privada”.

Sobre a questão das moradias e do local da cidade onde residem a maioria dos/das trabalhadores/as, a fotografia anterior já deixa evidente, mas, os dados científicos confirmam e nos permitem concluir que o capital exerce influência determinante nas dinâmicas urbanas. Isto é visível, medível e comparável na falta de espaços, equipamentos, aparelhos, tempos, programas, projetos, pessoas, ações públicas, para as práticas esportivas e de lazer. Na crescente privatização dos espaços públicos; na destruição do meio ambiente, das reservas ecológicas; na poluição; na falta de mobilidade; nas carências dos serviços públicos básicos como transporte, eletricidade, saneamento básico, conectividade, saúde, educação, esporte e lazer. Sendo a moradia uma dimensão vital da vida humana, direito de todos/as, constatamos que não basta ter uma casa para morar.

Como bem descreveu Engels entre 1872-1873 nos textos reunidos posteriormente e publicados em 1887, *Sobre a questão da moradia*, as soluções individu-

alistas, dos reformadores sociais pequeno-burgueses (referência a Proudhon e ao médico A. Müllberger,) para a questão da moradia são insuficientes e contrarrevolucionárias. A moradia é uma questão social e suas dimensões são múltiplas e complexas. Engels, já demonstrou nos idos de 1872 que “[...] a escassez de moradia, assim como as mazelas sociais do capitalismo, só desaparecerá com a eliminação do modo de produção capitalista e suas consequências [...]” (ENGELS, 2015, p. 13).

As condições objetivas para as práticas dos conteúdos advindos da cultura corporal, historicamente produzidos, socialmente repartidos, pedagogicamente ensinados não estão dadas em uma perspectiva universalista, inclusiva, democrática e popular. E no modo de produção capitalista, provavelmente não estarão. O direito à cidade continua sendo um direito privado. Segundo Almeida e Pinto (2015):

O conceito de moradia desenvolvido em 2013 pela Secretaria de Direitos Humanos do Governo Federal, [...] objetivando tratar dos elementos que caracterizariam a existência de uma “moradia adequada” [...] são estipulados alguns critérios tão importantes quanto a própria disponibilidade de habitação. São eles: a segurança da posse (cabendo, desde já a distinção jurídica básica entre posse e propriedade); a disponibilidade de serviços, materiais, instalações e infraestrutura; economicidade; habitabilidade; acessibilidade; localização e adequação cultural.

Os dados do DIEESE sobre a educação, ciência do trabalho nos permitem entender o que significa neste momento histórico a diminuição das taxas de lucro do capital e suas estratégias e táticas para manter estas taxas de lucro. As medidas advêm desde a década de 1970 e constam de um receituário fundomonetarista, orientadas pelos organismos internacionais, que impõem ajustes estruturais entre os quais constam privatização, retirada de direitos, imposições de medidas de exceção forçadas pelas decisões parlamentares determinadas pelo capital e asseguradas pela espinha dorsal do capitalismo que são as forças armadas, que neste momento histórico estão tutelando uma “democracia” questionável sob o comando de um presidente profascista. As iniciativas para armar a população, as iniciativas de venda de armamento bélico, as constantes ameaças de comandantes de forças armadas demonstram a fragilidade da democracia no capitalismo e a eminência de guerras que só alimentam as taxas de lucro dos capitalistas (MONTORO, 2014).

Sobre a questão do meio ambiente, os dados demonstram, segundo Moises Stahl, pesquisador da História Econômica (FFLCH-USP), em divulgação do Jornal da USP, que o surgimento de novos patógenos tem relação com a devastação ambiental. Nos diz Sthal (2020) em seu texto *A destruição do meio ambiente e a abertura de espaços para novos vírus*

Em recente artigo, o professor e ex-ministro da Cultura da Argentina, José Nun, tratou do tema ambiental colocando-o como questão maior por trás da pandemia,



já que a destruição do meio ambiente segue em continuidade e abrindo espaço para novos vírus. Nesse sentido, a pandemia de 2020 pode ser compreendida dentro dos limites do universo de discussão ambiental. Tal relação entre a devastação do meio ambiente e o aparecimento de novos vírus é indicada por Jared Diamond, que destacou que atualmente as novas doenças advêm de patógenos vindos de animais silvestres, por meio do contato gerado pela devastação dos habitats naturais de animais. Com a onda crescente de desmatamento, abre-se caminhos para novos contatos com novos patógenos.

Para historiadores como Eric Hobsbawm (1995) o século XX terminou em 1991 com o fim do socialismo soviético e iniciou-se um novo período na história. Hobsbawm norteou suas periodizações enfatizando questões políticas e sociais para classificar os séculos XIX e XX. Em sua obra *Era dos extremos: o breve século XX-1914-1991* (HOBSBAWM, 1995, p. 547-548) já alerta que:

Os problemas ecológicos, embora a longo prazo decisivos, não eram tão imediatamente explosivos. [...] Uma taxa de crescimento econômico como a da segunda metade do Breve Século XX, se mantida indefinidamente (supondo-se isto possível), deve ter consequências irreversíveis e catastróficas para o ambiente natural deste planeta, incluindo a raça humana que é parte dele. [...] Sobre a resposta a essa crise ecológica que se aproxima, só três coisas podem ser ditas com razoável certeza. Primeiro, que deve ser mais global que local [...] segundo que o objetivo da política ecológica seja ao mesmo tempo radical e realista. [...] se a humanidade quer ter um futuro, o capitalismo das Décadas de Crise, não podia ter nenhum.

Em 1992 está evidente o início do século XXI com uma preocupação vital para a humanidade. A partir de 1992, a direção para a classificação de início do século XXI é a problemática ambiental. As obras *Meio ambiente e desporto: uma perspectiva Internacional* (COSTA, 1997) e *A ecologia de Marx: materialismo e natureza* (FOS-TER, 2005) são obras imprescindíveis para ampliarmos nossas referências sobre a relação entre seres humanos, suas relações com a natureza e os impactos na cultura corporal. O que temos de lastro comum nestas obras é a precaução com o meio ambiente e a relação indivisível entre seres humanos e a natureza. Encontramos em Marx e Engels, uma referência conceitual atualizadíssima. Na obra *A ideologia alemã* (MARX; ENGELS. 2007, p. 86-87, em nota de rodapé), os autores defendem que:

Conhecemos uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. Os dois



lados não podem, no entanto, ser separados; enquanto existirem homens, a história da natureza e história dos homens se condicionarão reciprocamente. A história da natureza, a assim chamada ciência natural, não nos diz respeito aqui; mas quanto à história dos homens, será preciso examiná-la, pois quase toda a ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida desta realidade ou a uma abstração total dela. A ideologia, ela mesma é apenas um dos lados dessa história.

Em síntese, a partir de dados da imprensa, podemos identificar a destruição da soberania nacional, dos direitos, da democracia, do meio ambiente, nos seguintes fatos: Emenda Constitucional 95/2016 – teto de vinte anos; Sem limite para despesas financeiras, rentistas, bancos; agravamento das amarras da Lei de Responsabilidade Fiscal com metas de superavit, inflação, câmbio; desregulamentação e desproteção do trabalho; desmonte da Previdência Social; uberização, precarização e superexploração do trabalho; a “boiada passando” com a desregulamentação ambiental; desproteção de povos indígenas e populações tradicionais; proteção da grilagem e as associações com milícias; privatização do pré-sal; entrega da EMBRAER, BR Distribuidora, Empresas de dutos, refinarias de gás, gasodutos, empresa de semicondutores, ELTROBRAS, Correios, carteiras da Caixa e do BB; Independência do Banco Central; EC 109 – não basta o teto, tem de demolir; As alterações na legislação do meio ambiente que ampliam a devastação da natureza, atingindo e destruindo povos tradicionais, os povos indígenas. Os negócios da pandemia com desvios de recursos do SUS para as forças armadas, suspeitas de negócios ilícitos por parte de militares; A gestão do orçamento secreto, enfim uma profunda e destrutiva crise econômica, política, social, ambiental que demonstra o *modus operandi* do capitalismo com seus “ajustes-criises-ajustes” (MONTORO, 2014).

A situação de agonia da educação brasileira

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em nota pública de 16 de julho de 2021, denuncia a agonia da Educação Brasileira. Esta agonia pode ser constatada nas pesquisas que a própria CNTE encomendou sobre a educação durante a Pandemia da Covid-19 e que são localizadas na página da entidade. Denuncia a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2021):

E a ação mais recente do governo Bolsonaro – com o aval de seu ministro (sic) da educação – foi de requerer perante o Supremo Tribunal Federal a inconstitucionalidade da Lei nº 14.172, que destina R\$ 3,5 bilhões para estados e municípios poderem investir em conectividade para mais de 18 milhões de estudantes e cerca de 1,5 milhão de professores. Tragicamente, a gestão do MEC na pandemia se assemelha às demais áreas de



governo que se pautam no negacionismo, na afronta à ciência e no descaso com a sociedade.

Os dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa AnísioTeixeira, sobre a situação de estudantes, professores, trabalhadores da Educação, sobre escolas, sobre ensino aprendizagem são gravíssimos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 2021). O INEP demonstra que temos uma população de aproximadamente 56 milhões de estudantes e 2,2 milhões de professores. Com a pandemia da Covid-19 que já ceifou mais, até agosto de 2022, aproximadamente 682 mil vidas. A já precária situação da Educação Brasileira, que vinha sofrendo em decorrência dos baixos investimentos, tornou-se ainda mais precária. Somente 2,49% do PIB é empregado na Educação. A luta para chegarmos a 10% do PIB em educação está completamente bloqueado pelas reformas e medidas adotadas pelo atual governo. Escolas sem condições de adotar medidas de biossegurança, professores com trabalho precarizados, terceirizados, sem reajuste salarial, com carreiras comprometidas e sob pressão de aparatos ideológicos hegemônicos dos capitalistas impondo a “lei da mordaca”, sem tecnologias adequadas, estudantes na maioria filhos e filhas da classe trabalhadora, com um média salarial de 1 salário e meio, 70% sem acesso aos meios de comunicação e informação adequados para a educação remota. O salário mínimo que deveria ser de R\$ 5.421,84 em junho de 2021, é de R\$ 1.100,00 (<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>).

Podemos sintetizar a destruição da Educação e a perda de direitos (SINDICATO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2016a, 2016b) identificando os empresários e mercados da educação no comando: com a descaracterização do privado e avanço das parcerias público-privado; Reforma do Ensino Médio; Base Nacional Curricular Comum (BNCC) atrelado a competências e habilidades para o mercado, desvalorização de ciências humanas e sociais; ensino dos mínimos (língua e matemática); abandono das metas do Plano Nacional de Educação; intervenção no Fórum Nacional de Educação – ruptura com as Conferências Nacionais de Educação; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação; redução de 41% das transferências do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a estados e municípios; esvaziamento dos Planos de Ação Articulada (PAR); subfinanciamento incrementa o clientelismo fisiológico – 6% de perda real no investimento em educação em 5 anos; extinção do PRONATEC e do Ciência Sem Fronteiras; desvalorização dos profissionais da educação; canal de denúncia lei da mordaca, Escola Sem Partido; Escola cívico militar; terceirização de atividades fins contratos por CNPJ, MEIS, COOPERATIVAS, OSCIPS, OSS, Contratos Intermitentes e Tempo Parcial, PSPN, reajuste zero, remuneração móvel; currículo estruturado por consultorias externas; avaliação por consultoria externa; gestão por consultoria externa; formação continuada por consultoria externa; material didático por consultoria externa; mediação tecnológica por consultoria externa; assistência técnica por consultoria externa; treinamentos por consultoria externa; prêmio de resultado por consultoria externa; planejamento por consultoria externa; execução orçamentária por consultoria externa; competição, controle, verticalização,



desigualdade, lugar dos melhores, meritocracia; elasticidade do conceito de profissionais da educação e desbotamento da identidade coletiva; militares, assistentes sociais, psicólogos (regulamentação do FUNDEB Permanente); notório saber que queira se dedicar (reforma do ensino médio); educador social (em tramitação que inclui intencionalmente a esfera escolar); novas diretrizes para a formação docente BNC-Formação; Editais privatistas e desqualificadores (Portaria nº 35/2021 MEC; extinção da SASE, da SECADI, do PRONERA; intervenção, aparelhamento e desmonte do INEP; impactos no ENEM, SISU, PROUNI; desconstituição das Ciências Humanas e Sociais, das Artes e da Cultura; fragmentação dos itinerários formativos (53% dos municípios possuem uma única escola de Ensino Médio); dupla matrícula no Ensino Médio com recursos do FUNDEB; prioridade oficial em 2021 – *homeschooling* e descriminalização do abandono intelectual; aprovada a prioridade às escolas bilíngues de pessoas surdas em prejuízo da educação inclusiva; anunciadas: (re)militarização da educação física e do desporto; vale creche na composição do “bolsa família”; TV Olavo de Carvalho X TV Escola e TV INES; um entorno institucional com a reversão judicial de vinculação de recursos para universidades estaduais e instituições municipais de ensino superior e tecnológico; reversão judicial em legislações de gestão democrática, configuração de cargos comissionados e funções de confiança; ADI sobre lei de apoio à conectividade de profissionais da educação pública básica e estudantes do CadÚnico; iminência de regulamentação de “Arranjos de Desenvolvimento da Educação” e “Contratos Colaborativos” em substituição aos consórcios públicos; a situação pode piorar, com a descoordenação nacional no enfrentamento da pandemia que é uma política genocida; 40% dos reitores/as nomeados/as de Universidades e Institutos Federais não foram os escolhidos nas comunidades acadêmicas; FUTURE-SE tramita como PL nº 3076/2020 (BRASIL, 2020). Isto representam vetores das privatizações e desresponsabilização dos estados com educação e desenvolvimento científico. Significa alinhamento com a política do Banco Mundial designada de “Ajuste Justo” (BANCO MUNDIAL, 2017). Saviani (2020) descreve esta destruição intencional, planejada e destaca: isto é a política ultra-neoliberal sendo implementada.

A pandemia/sindemia e a necropolítica implementada no Brasil

É neste contexto que chega com força total o vírus Covid-19 causando uma pandemia/sindemia. Juntam-se problemas no campo da saúde com os gravíssimos problemas decorrentes das medidas que as forças destrutivas capitalistas estão adotando contra as forças produtivas, gerando gravíssimos problemas econômicos (desemprego, privatizações, retirada do sistema de proteção do trabalho e do trabalhador), sociais (violência, feminicídio, fome, desemprego), políticos (ameaças à democracia, estado de exceção), destruição ambiental (morte e destruição da biodiversidade, degradação da natureza). Goulartdt e Florentino (2020) no texto *Covid-19: drogas e armas: os impactos da proibição de operações policiais nas favelas*, evidencia as relações desta complexa situação que atinge principalmente os trabalhadores e trabalhadoras que residem nas favelas, nas periferias, nos bairros populares.

O Boletim n. 10 de 20/01/2021, *Direitos na pandemia: mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19 apresentando o estudo desenvolvido pelo Centro de Pesquisas e Estudos de Direito Sanitário* (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2021). O estudo demonstra que foi acompanhada a questão da Covid-19, principalmente as atividades envolvendo os entes federativos, desde o início da pandemia. O Boletim traz um acervo em formato de linha do tempo, com mais de três mil normas relativas à pandemia, mostrando que o negacionismo exibido pelo governo federal bateu de frente com as tentativas de resistência de entes federativos, instituições independentes e da própria sociedade. O resultado está visível no número de mortos que ultrapassa, naquele momento, julho de 2021, mais de 530 mil mortes. Este estudo foi apresentado à Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado Federal, instalada em final de abril de 2021 e prorrogada em julho de 2021. A este estudo da USP, soma-se a investigação da UFPel – Universidade Federal de Pelotas sobre a Covid-19. Conduzido por pesquisadores e coordenado pelo epidemiologista Pedro Hallal, o EPICOID-2019 é o primeiro estudo brasileiro que investiga o número de infectados pelo novo coronavírus. Com Boletins diários, a UFPel mantém a população inteirada da situação. Os resultados foram apresentados à Comissão Parlamentar de Inquérito com o título *Ações e omissões do Governo Federal no enfrentamento da Pandemia da Covid-19 no Brasil. Os sete pecados capitais do governo federal no enfrentamento do Coronavírus foram os seguintes, segundo depoimento de Dr. Hallal: Demora na compra e desestímulo à vacinação; pouca testagem, rastreamento de contatos e isolamento; promoção de tratamentos ineficazes; falta de uma comunicação unificada; uso de uma abordagem clínica vs. epidemiológica; ausência de liderança do Ministério da Saúde (MS) e de um comitê de crise; desestímulo ao uso de máscaras. O depoimento demonstrou ainda que dos 500 mil mortos naquela época, 400 mil poderiam ter sido evitadas. O mais dramático revelado pelos estudos é que os que mais morreram foram os pobres, os povos indígenas, a população negra.*

Nos perguntamos por fim, o que é mesmo cultura corporal e quais os impactos neste tempo histórico, de um “mal estar civilizatório sem precedentes”, que pode ser identificado, para além das pulsões de vida e morte originárias no ser humano e que devem ser controladas, como sendo as relações sociais capitalistas. O que constatamos neste tempo histórico e que pesa sob nossos ombros ameaçando a vida no planeta, são forças destrutivas, geradas nas relações de produção e reprodução da vida capitalista, que abarcam, sim, questões da economia-política, questões éticas e morais, questões étnico-raciais, de gênero, questões sociais e culturais como anunciaram os organizadores do evento do CBCE na Secretaria do Rio de Janeiro. Questões que têm visibilidade, sim, midiática, mas visibilidade nada esclarecedora porque não apresenta uma visão de totalidade, com rigorosidade e radicalidade. E pelas aparências dos fenômenos é impossível conhecê-los. E daí decorre a relevância epistemológica e social da base teórica marxista que explica *O Capital, O Estado Burguês, A luta de classes.*

Os efeitos destrutivos do *modos operandi* do capital impacta sim a cultura, a ciência, a educação, a cultura corporal. Impactos que atingem, sim, a Educação

Física, Esporte, Lazer o que nos permite concluir que não tem soberania, democracia, direitos assegurados para todos. É necessário, sim, reafirmar as possibilidades de pleno e máximo desenvolvimento das potencialidades humanas. É necessário reafirmar que a própria classe trabalhadora traz em si o potencial para enfrentar e ultrapassar as contradições do modo de produção e reprodução da vida capitalista.

Não vamos nos iludir com direitos, democracia e preservação do meio ambiente e acesso pleno à cultura corporal. No modo de produção capitalista existem leis da produção de mercadorias, leis de relações de produção, leis que regem o Estado Capitalista, leis sobre quem deve viver e quem deve morrer (MBEMBE, 2020). O Estado se organiza politicamente relacionado com interesses capitalistas (MASCARO, 2013). Relações de subsunção do trabalho ao capital, da classe trabalhadora à classe proprietária dos meios de produção. E isto se mantém por atuação dos aparelhos de hegemonia da classe dominante. As possibilidades de essência estão postas, no entanto são necessárias as condições objetivas para tal e isto implica, além da consistente base teórica, a consciência de classe, a formação política, a inserção em organismos de luta da classe trabalhadora.

A ofensiva do capital sobre a educação altera substancialmente sua concepção, sentido e função social. Paulatinamente, o setor financeiro passa a gerenciar a educação em nosso país submetendo a educação aos interesses econômicos. Esses dados e fatos reforçam, que não se trata apenas de negócios, mas de uma face do imperialismo na educação, que vem gestando lucros para grandes conglomerados educacionais do mundo. Nesse processo de destruição das forças produtivas, a) as “guerras” e sua cadeia produtiva, b) as “privatizações” e c) o “desmantelamento dos direitos sociais” ocupam centralidade (MONTORO, 2014).

Paira sobre a classe trabalhadora do Brasil as mesmas ameaças que pairam em outros países onde o sistema capitalista é hegemônico e está em franca degeneração, putrefação. O Capitalismo e suas forças destrutivas, entre as quais os setores especulativos da economia, e particularmente a Economia Norte Americana, querem se expandir devastadoramente, querem manter suas taxas de lucro e para isto ameaçam a vida no planeta. Segundo o conteúdo do artigo redigido por Naom Chomsky e VijayPrashad (2021), publicado em forma de Carta pelo Instituto Intercontinental de Pesquisa Social, explica que embora a pandemia seja a principal questão em nossas mentes, outras também muito graves ameaçam a longevidade de nossa espécie e nosso planeta. Elas incluem: “Aniquilação nuclear” decorrente de um confronto bélico entre as potências capitalista que detém 90% do poder armamentista da terra. A “catástrofe climática”, pelo não cumprimento de acordos internacionais. A aniquilação nuclear e a extinção por catástrofe climática são ameaças gêmeas ao planeta. A outra grande ameaça é o ataque neoliberal que assola gerações e gerações e a “Destruição neoliberal do contrato social”. Nos dizem Chomsky e Prashad (2021):

Os países da América do Norte e da Europa destruíram sua função pública, pois o Estado foi entregue aos



buscadores de lucro e a sociedade civil foi mercantilizada por fundações privadas. Isso significa que os caminhos para a transformação social nessas partes do mundo foram severamente obstruídos. A terrível desigualdade social é o resultado da relativa fraqueza política da classe trabalhadora. É essa fraqueza que permite aos bilionários definir políticas que aumentam a fome. Os países não devem ser julgados pelas palavras escritas em suas Constituições, mas por seus orçamentos anuais assolou a geração passada, os problemas de curto prazo para sustentar sua mera existência deslocam questões fundamentais sobre o destino de nossos filhos e netos.

Afirmam os autores na Carta 1, datada de janeiro de 2021,

É necessário um **internacionalismo robusto** para dar uma atenção adequada e imediata aos perigos de extinção: extinção por **guerra nuclear**, por **catástrofe climática** e por **colapso social** [...] O espírito humano se rebela contra a extinção. Deve se rebelar agora não só para preservar a vida, mas melhorá-la – tanto a vida humana quanto a de nosso planeta (CHOMSKY; PRASHAD, 2021).

Os impactos na cultura corporal

É neste contexto que nos perguntamos pela cultura corporal objeto de estudo da Educação Física. Enquanto área do conhecimento, campo de formação inicial e continuada, e de atuação profissional, está determinada historicamente pelo modo de produção capitalista, que tem como hegemonia teórica as concepções da classe burguesa, em confronto e conflito permanente com a classe trabalhadora, visto serem antagônicas as suas necessidades e motivações. Se a uma basta a produção social da cultura corporal e sua apropriação privada, para a outra há a necessidade vital da apropriação do patrimônio cultural produzido pela humanidade, para o máximo desenvolvimento dos indivíduos. E isto, no presente contexto histórico, depende de políticas democráticas, inclusivas, como direito de todos e dever do estado (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009).

A cultura corporal em sua formulação mais avançada, enquanto síntese da produção que tem suas origens na atividade humana, para manter a vida, portanto, no trabalho, desde a sociedade comunal, é constituída de múltiplas experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e, por sentidos lúdico, estético, artístico, agonístico, competitivos ou outros relacionados à realidade, às necessidades e motivações do ser humano. Assim, faz-se evidente que o objeto de estudo da EF é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o



nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências subordinadas às leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados, ideias do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta. Os conhecimentos, socialmente construídos e historicamente determinados, a partir de atividades que materializam as relações sociais, com sentidos e significados, são necessidades vitais para o desenvolvimento dos seres humanos, para a formação de uma consciência necessária para a sua atuação no mundo, na direção da transformação radical da sociedade.

Nos basta aqui e agora demonstrar, portanto, que a cultura corporal, na forma de área do conhecimento científico, curso de formação inicial e continuada de professores e, de campo de atuação profissional científica, que tem como objeto a cultura corporal, é vital, porque responde a necessidades de primeira e segunda ordem, para o desenvolvimento dos indivíduos. Considerando esta explicação ontológica nos perguntamos sobre possibilidades do trabalho educativo com a cultura corporal.

O trabalho educativo com o objeto da educação física e a luta de classes: a cultura corporal como propriedade privada

Iniciamos nos perguntando pelas possibilidades superadoras, considerando as mediações e contradições presentes na sociedade de classes, na educação, na educação física e no trato com a cultura corporal.

Um estudo que demonstrou esta contradição foi a análise sobre “O papel do desporto na irrupção fascista no Brasil”, do professor Eloy Altuve Mejía (2019) que indaga:

¿Cómo el deporte fue convertido en elemento importante de la campaña de Bolsonaro? ¿De qué forma el Mundial de Fútbol y Juegos Olímpicos contribuyeron con la destitución de Dilma Rouseff, el punto de quiebre de la democracia?

Conclui o professor Mejía (2019, p. 1), após exaustiva análise de fatos concretos, com constatações e novos questionamentos:

La victoria de Bolsonaro en Brasil, en octubre 2018, significa que la opción fascista como alternativa política para motorizar el proceso de acumulación del capitalismo contemporáneo cuya médula son “el capital fi-



nanciero, la industria militar y el narcotráfico” (Escalona: 12-10-18), renace en América Latina de manera pública, convicta, confesa y con adhesión popular. ¿Cómo pudo pasar esto dos años después de transitar la etapa más democrática (2003-2016: gobiernos de Lula Da Silva y Dilma Rouseff) del país, donde se lograron importantes reivindicaciones para sectores de la población desfavorecidos históricamente?

Na pandemia ficou evidente quais as forças, as classes sociais, os sujeitos que estão tencionando a Educação Física, sejam na formação, seja na atuação profissional para obterem lucros. Na formação, com a divisão dos cursos em bacharelado e licenciatura, na atuação com a delimitação de campos de trabalho controlados pelo CREF/CONFED.

A Educação Física e seu objeto de estudo, a cultura corporal, está ameaçada, tencionada, por oito forças que atuam sobre ela. O que constatamos neste momento histórico é que existem: o marco regulatório legal; as políticas públicas de perfil neoliberal e ultra neoliberal; os aparelhos ideológicos da burguesia, atuando fortemente.

A luta de resistência ativa será difícilíssima e implica em enfrentar, além do empresariamento, da privatização, da Educação a Distância, outras forças que atuam sobre a cultura corporal seja ela tratada no currículo escolar ou para além da Escola. Mencionamos como hipótese de trabalho as seguintes forças mediadoras dos interesses da lógica capitalista: 1) Pensamento médico, predominantemente higienista e eugenista, racista, machista, agora com uma linguagem científica sofisticada (COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2020); 2) A influência militarista da disciplina de corpos e mentes e de militarização das escolas¹ e a nefasta tendência das Leis da Mordaza, nos Projetos de Lei Escola Sem Partido (MEIRELES; SANTOS, 2020; RAMOS, 2016); 3) A ênfase desportiva, competitiva, de rendimento, meritocrática (CEGALINI; FLEURY; CARDOSO, 2016; SACOMANI, 2016); 4) O empresariamento² e a Educação como negócio lucrativo, pela via da “uberização” do trabalho do professor por meio de plataformas de serviços controladas por monopólios internacionais (ANDRADE, 2019; COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2021); 5) O divisionismo imposto pela regulamentação da profissão que divide campos de trabalho (TAFFAREL; HACK; MORSCHBACHER, LUZ, 2021); 6) Política curricular com base teórica no construtivismo, no “aprender a aprender”, nas competências e habilidades via BNCC – Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018; Resolução da BNCC – e Reforma Ensino Médio; Lei n.º 13.415,

1 A respeito da militarização das escolas, ver: <https://ubes.org.br/2019/10-problemas-graves-no-projeto-de-bolsonaro-para-militarizar-escolas/>. Ver também: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/5-pontos-que-colocam-em-xeque-a-militarizacao-das-escolas/> e ainda <https://revis-taeducacao.com.br/2019/04/29/militarizacao-das-escolas/>.

2 A respeito do empresariamento da Educação, consultar: <http://www.colemarx.com.br/teams/empresariamento-da-educacao/>

de 16 de fevereiro de 2017 (BELTRÃO, 2019; BELTRÃO; TAFFAREL, 2017); 7) O Relativismo Pós-moderno e a negação do conhecimento científico (DUARTE, 2004; 2010, 2016); 8) As forças da extrema direita, fascistas, alicerçando o processo de acumulação capitalista cuja medula é o capital financeiro, a indústria militar bélica e o narcotráfico (MEJIA, 2019; 2020).

Essas oito forças podem ser localizadas dentro da academia, das entidades científicas, em todos os campos de trabalho, seja no campo educacional, campo empresarial, da saúde, clubes, academias, centros desportivos, nos movimentos sociais, nas organizações não governamentais e, principalmente, na forma como a extrema direita está conduzindo as políticas públicas no Brasil em meio a pandemia. É a ideologia das classes dominantes atuando (MARX; ENGELS, 2007), é a hegemonia do pensamento burguês.

As medidas devastadoras, próprias do ultra neoliberalismo, que impõem um Estado, que em sua forma jurídica pode ser designado de Estado de Exceção (VALIM, 2017), tem consequências – instituir um *ethosgeocultural*, em conformidade com o *ethosgeopolítico* do ultra neoliberalismo, do imperialismo, face superior do capitalismo, em todo o planeta (FREITAS, 2018). Uma cultura da exploração e opressão humana e destruição da natureza. Uma cultura onde prevalecem as ideias da classe dominante, a ética e a moral próprios dos burgueses capitalistas, exploradora e opressora, da lógica privatista, mercantilista, empresarial, parasitária, militarista, disciplinadora, subserviente, entreguista, obscurantista, negacionista, a-científica, a-histórica e acrítica.

É com isto que estamos nos confrontando neste momento histórico. Portanto, construir, através da luta dos organismos da classe trabalhadora e, através do trabalho educativo, tendo como objeto a cultura corporal, com base em fundamentos da teoria marxista, pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008, 2009, 2013) e da abordagem crítico superadora da Educação Física (SOARES, C. L.; TAFFAREL, C.; VARJAL, E.; CASTELLANI L, F; ESCOBAR, M. O; BRACHT, V., 1992) é tarefa árdua que assumimos enquanto Coletivo da REDE LEPEL, coordenado pela LEPEL/FACED/UFBA.

Frente ao que está posto para a classe trabalhadora na luta de classes, consideramos, ainda, na presente análise, os dados do Sistema de Acompanhamento de Informações Sindicais (SAIS-DIEESE). Constatamos a resistência ativa da classe trabalhadora que, com seus organismos de luta, realizou 649 greves no ano de 2020, sendo 417 no setor privado e 231 registros no setor público (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS, 2021). Quando entramos nestes dados podemos caracterizar a situação considerando jovens, negros, gênero, salários, setores econômicos – agricultura, indústria, comércio, serviços, em especial os serviços públicos nas esferas municipais, estaduais e federais. Constatamos nos dados expostos pelas investigações do DIEESE que a população negra é a que mais perde emprego, menos ganha, é a mais chacinada, é a de maior número encarcerada, é a que mais morre, o que se agravou no período pandêmico. E dentro da população negra a situação se agrava quando consideramos a situação das mulheres negras.

Resistência ativa: criticar, propor, mobilizar e organizar para a luta de classes

Sintonizados com esta difícil e complexa situação da classe trabalhadora brasileira seguem exemplificações sobre o trabalho pedagógico que rompe com o alinhamento político dos planos empresariais que vêm do exterior, com a reforma do Ensino Médio, com a BNCC, com a BNC-Formação, com as Diretrizes 06/2018, com as diretrizes 02/2019, com a Escola Sem Partido, com a militarização das escolas, com a gestão da educação pelas parcerias público-privado, com os cortes orçamentários, com as medidas de retorno as aulas presenciais sem vacinação para todos e sem que tenham sido adotadas as medidas de biossegurança necessárias nas instalações educacionais, com os ataques aos trabalhadores/as em Educação, com a ingerência de fundações, e movimentos como “Todos pela Educação”.

Mas, este ataque não é somente no Brasil. Segundo Martins (2019), organizações empresariais, coalizões entre grupos empresariais, seus institutos e fundações, governos, terceiro setor e *thinktanks* atuam em toda a América Latina. Pelo menos 15 organizações distribuídas pelos países da América Latina e Caribe atuam nesta linha. Argentina – ProyectoEduCAR 2050; Brasil – Todos pela Educação; Chile – Fundación Educación 2020; Colômbia – Fundación Empresarios por laEducación; El Salvador – Fundación Empresarial para El Desarrollo Educativo (Fepade); Equador – Grupo FARO; Guatemala – Empresarios por La Educación; Honduras – Fundación Educativa Maduro Andreu (Ferema); México – Mexicanos Primero; Nicarágua – Eduquemos/Empresarios por laEducación; Panamá – Unidos por laEducación/ FUDESPA; Paraguai – Juntos por La Educación; Peru -Asociación Empresarios por La Educación; República Dominicana – EDUCA; Uruguai –Reachingu”.

Em resposta a isto, em meio a pandemia, para manter vínculos com estudantes da Escola Pública, nos desdobramos em trabalhos intensificados, teletrabalho, trabalho remoto, e trouxemos exemplificação do trabalho educativo.

DOSSIÊ DIGITAL

POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A CULTURA CORPORAL:

ORIENTAÇÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA



CLIQUE NOS ÍCONES

- ▶

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTEÚDO E METODOLOGIA NA PERSPECTIVA DO PFC

Por: Leifelza Zúlia Taffarel, Andrea Albuquerque e Márcia Maranhão | 04/10/2020
- ▶

PLAYLIST - I SEMINÁRIO INTEGRADO DE ENSINO PESQUISA EXTENSÃO

A Biblioteca na Formação de Professores e no Ensino: contribuições do abordagem crítico-superadora | UFPA, UFRPA
- ▶

PLAYLIST - CURSO DE EXTENSÃO FUNDAMENTOS DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA

Gravando vídeos | Realização UFPA/UFPA
- ▶

WEBINÁRIO “DANÇA DE RAÍZES AFRICANAS” (08.05.2021)

Por: Joana Cristina Gomes e Erick Cardozo Cruz Sousa | UFPA, Campos Itaipá
- ▶

WEBINÁRIO “JOGOS E BRINCADEIRAS DE MATRIZES AFRICANAS” (11.05.2021)

Por: Joana Cristina Gomes e Erick Cardozo Cruz Sousa | Realização UFPA/Campos Itaipá
- ▶

COMPILAÇÃO ATIVIDADES DO I FESTIVAL ONLINE DE CULTURA CORPORAL DO IFPA (18.02.2021)

Por: Erick Cardozo Cruz Sousa | UFPA, Campos Itaipá
- 

CADERNO DE APOIO EDUCAÇÃO FÍSICA: UNIDADE – ANIMÁTICA GERAL (1ª e 2ª série)

Por: João Vitor Mota Junior, Thais Cassia Castanho e Bráulio de Programa Recuperação pedagógica do IFPA
- 

CADERNO DE APOIO EDUCAÇÃO FÍSICA: UNIDADE – VÍDEO (3ª e 2ª série)

Por: João Vitor Mota Junior, Thais Cassia Castanho e Bráulio de Programa Recuperação pedagógica do IFPA
- 

CADERNO DE APOIO EDUCAÇÃO FÍSICA: UNIDADE – BADMINTON (3ª série)

Por: João Vitor Mota Junior, Thais Cassia Castanho e Bráulio de Programa Recuperação pedagógica do IFPA

▶ CANAL NO YOUTUBE LEPEL UFPA

▶ CANAL NO WHATSAPP UFPA UFPA



Conclusão

Revolução proletária: Solução das contradições: o proletariado toma o poder político e, por meio dele, converte em propriedade pública os meios sociais de produção, que escapam das mãos da burguesia. Com este ato redime os meios de produção, da condição de capital, que tinham até então, e dá ao seu caráter social plena liberdade para se impor. A partir de agora já é possível uma produção social segundo um plano previamente elaborado. O desenvolvimento da produção transforma num anacronismo a sobrevivência de classes sociais diversas. À medida que desaparece a anarquia da produção social, vai-se diluindo também a autoridade política do Estado. Os homens, donos por fim de sua própria existência social, tornam-se senhores da natureza, senhores de si mesmos, homens livres. [...] E o socialismo científico expressão teórica do movimento proletário, destina-se a pesquisar as condições históricas e, com isto, a natureza mesmo deste ato, infundindo assim à classe chamada a fazer a essa revolução, à classe hoje oprimida, a consciência das condições e da natureza de sua própria ação (ENGELS, [s.d.], p. 66).

Retomo aqui o que está explicitado na apresentação do XXII Congresso Brasileiro De Ciências Do Esporte (CONBRACE) e IX Congresso Internacional De Ciências Do Esporte (2021):

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, com 43 anos de produção do conhecimento e socialização científica, acumula experiência histórica, política e tradição de luta democrática que o credenciam a agir com responsabilidade e a estimular a curiosidade epistemológica da comunidade da área de conhecimento Educação Física sobre o presente e o futuro próximo e imediato. O CBCE está desafiado, mais uma vez, a propor ideias e ações para superar as circunstâncias que põem em risco os modos e as formas de viver e a própria ideia de civilização. Assim, em setembro e dezembro de 2021, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte reunirá em Belo Horizonte suas instâncias e sua comunidade de pesquisadores, pesquisadoras, professores e professoras e estudantes de todas as áreas da Educação Física [...].

Acrescento a esta formulação a partir do que nos foi possível expor no IV Encontro Estadual do CBCE-RJ, com o tema “Educação física, soberania popular, ci-



ência e vida” onde tratamos do tema específico “Os impactos da pandemia na cultura corporal”, que os impactos devastadores advém da classe capitalista, dos “guardiões das mercadorias” (MARX, 2013, p. 113-146), que “arrancam a pele dos trabalhadores”, desde a mais tenra idade, para obter mais-valor, com mais-trabalho, com mais lucros (MARX, 2013, p. 305-384).

Para que a cultura corporal, enquanto atividade humana, que em seu processo de produção, ao longo dos modos de produção da vida, nos humanize, são necessárias as condições da existência humana asseguradas. E isto está ameaçado pela financeirização e as constantes medidas de “ajuste- crise e ajuste” do capital (MON-TORO, 2018). Basta retomarmos a imagem do início e recolocarmos a pergunta de como fica a cultura corporal em uma sociedade de classe onde alguns têm boas condições de existência e outros sobrevivem em péssimas condições de existência? Cabe ao CBCE, enquanto entidade científica, contribuir para posicionamentos críticos, a respeito desta devastadora política genocida de Jair Bolsonaro e seus generais. Como nos dizem Chomsky e Prashad (2021), o esforço é local, nacional e internacional. Cabe ao CBCE assumir a resistência ativa, tecer críticas radicais, contribuir com a organização e com as formulações crítico-superadoras da Ciências do Esporte.

Enfim, defendemos que esta apropriação da cultura corporal ocorra desde o ensino infantil para que possamos assim, lutar desde a mais tenra idade pela formação omnilateral, a educação emancipadora (MANACORDA, 1991). E isto exige superar a barbárie. E contra a barbárie na Educação e na Educação Física opõem-se à teoria pedagógica histórico-crítica (SAVIANI; DUARTE, 2021) e, a abordagem crítico superadora da Educação Física (TAFFAREL; ALBUQUERQUE, 2020).

Como professores/as assumimos as tarefas de orientar o trabalho educativo, sob a base da teoria marxista, pedagogia histórico-crítico e abordagem crítico-superadora da educação física. Conforme Ivson Conceição Silva, em sua tese de doutorado intitulada *Crítica ontológica à fragmentação das premissas teóricas e programáticas na produção/circulação do conhecimento em educação física no estado da Bahia* (2020), nos cabe, como militantes culturais, assumirmos as táticas da classe trabalhadora que estão articuladas com a estratégia de superação do modo do capital produzir e reproduzir a vida humana que está destruindo forças produtivas e construir possibilidades para além do capital (MÉSZÁROS 2002), e consequentemente a Educação para Além do Capital. (MÉSZÁROS, 2015).

A “mudança histórica mediante a práxis social” (HOBSBAWM, 1998, p. 308), dependerá da organização e luta da classe trabalhadora. A história nos mostra o que foi e indica o que deve ser feito. A escolha entre socialismo e barbárie, somos nós que temos que responder, enquanto classe trabalhadora, enquanto professores e professoras que trabalhamos com o objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal.



Referências

ALMEIDA, Bianca D. P de; PINTO, B. M. A. S. *Sobre a questão da moradia: permanência sob a visão marxista*. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/HP/Downloads/230470-74427-1-PB.pdf>, Acesso em: 16 jul. 2021.

ALMEIDA, S. Prefácio. In: HAIDER, A. *A armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje*. São Paulo: Veneta, 2019. p. 9.

ANDRADE, D. R. *Uberização da Educação Física*. 2019. Disponível em: <http://ceved.org.br/biblioteca/uberizacao-da-educacao-fisica/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Militarização de escolas públicas: solução?* Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/militarizacao-de-escolas-publicas-solucao>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. XIX ENCONTRO NACIONAL: Documento Final. 2018. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/11/XIX-Encontro-2018.pdf> Acesso em 27 jan. 19.

BANCO MUNDIAL. *Um ajuste justo: propostas para aumentar eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BELTRÃO, José Arlen. *O novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização da educação básica e a necessidade da construção da resistência e de alternativas pedagógicas*. 2019. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v.11, n. 21, p.587-601, jul./dez. 2017.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 3076/20, de 2 de junho de 2020*. Cria o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores, denominado Future-se, que tem como eixos o empreendedorismo, a internacionalização e o estímulo à pesquisa, ao desenvolvimento tecnológico e à inovação. Brasília, DF, 2020.

CEGALINI, V. L.; FLEURY, F.; CARDOSO, M. V. A. A implementação da meritocracia como plataforma de desempenho em uma entidade esportiva de alto rendimento. *Revista Podium, Sport, Leisure and Tourism*, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 75-88, set./dez. 2016.



CHOMSKY, N.; PRASHAD, V. Carta 1. *Três grandes ameaças no planeta que devemos enfrentar em 2021*: uma declaração de Noam Chomsky e Vijay Prashad. Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. Em 7 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/newsletterissue/1-noam-chomsky/> Acesso em: 18 jun. 2021.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. GTT. *Atividade Física e saúde lança Carta de repúdio ao programa Brasil em Movimento do Governo Federal*. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/noticias-detalle.php?id=1405>. Acesso em: 20 ago. 2020.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 22 e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 9, Belo Horizonte, 12 set – 17 dez. 2021. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/conbrace>. Acesso em: 16 jul. 2021.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. *A agonia da Educação*. Nota publica. São Paulo, 16 de julho de 2021. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/notas-publicas/74124-a-educacao-brasileira-agoniza-em-meio-a-tanto-descaso-e-inepcia>. Acesso em: 16 jul. 2021.

COSTA, Lamartine Pereira da. *Meio ambiente e desporto: uma perspectiva Internacional*. 1. ed. Porto: Universidade do Porto, 1997.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Balanço das Greves de 2020*, São Paulo, n. 99, 10 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/balancodasgreves/2021/estPesq99greves2021.html>. Acesso em: 16 jul. 2021.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Desigualdades sociais e econômicas se aprofundam. *Boletim de Conjuntura*, São Paulo, n. 29, jun./jul. 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2021/boletimconjuntura29.html> . Acesso em: 16 jul. 2021.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *l.r.* MARTINS; Lígia M.; DUARTE, N. *Formação de professores*: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.



ENGELS, F. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. São Paulo: Moraes, [s.d.].

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ENGELS, F. *Sobre a questão da moradia*. São Paulo, *Boitempo*, 2015.

FOSTER, John Bellamy. *A ecologia de Marx: materialismo e natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREITAS, L. C. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GOULARDT, F; FLORENTINO, G. *Covid-19 drogas e armas: os impactos da proibição de operações policiais nas favelas*. 2020. Disponível em: <https://dmjracial.com/2020/06/29/covid-19-drogas-armas-os-impactos-da-proibicao-de-operacoes-policiais-nas-favelas/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

HALLAL, Pedro. *Comissão Parlamentar de Inquerito: ações e omissões do Governo Federal no enfrentamento da Pandemia da COVID-19 no Brasil*. Senado Federal. Depoente Pedro C. Hallal. UFPel, 2021.

HOBSBAWM, Eric. Barbárie: manual do usuário. In: HOBSBAWM, Eric. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 268-280.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Censo escolar. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao> . Acesso em: 19 jul. 2021.

MANACORDA, M. *Marx e a Pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MARTINS, Érica Moreira. *Empresariamento da educação básica na América Latina: redes empresariais em prol da educação*. ANDES/SN, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11B3aDO0pZczv0i1j38e7Y40YpUzO5hxZ/view>. Acesso em: 1 dez. 2020.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.v. 1.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARO, Alysson L. *Estado e forma política*. São Paulo: Boitempo, 2013.

MBEMBE, A. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. São Paulo: M-1 Edições, 2020.

MEIRELES, A. C.; SANTOS, A. R. Estudantes, uni-vos!: a ameaça aos grêmios estudantis pelo movimento Escola sem Partido. 2020. (No prelo).

MEJIA, E. A. *Deporte, sociología, ideología, política, poder y globalización*. Lima: Centro Experimental De Estudios Latinoamericanos "Dr. Gastón Parra Luzardo"; Maracaibo: Universidad Del Zulia Maracaibo-Venezuela Asociación Panamericana De Juegos Y Deportes Autóctonos Y Tradicionales, 2020.

MEJIA, Eloi. El papel del desporto en la irrupción fascista en Brasil. *ATHLOS: Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte International Journal of Social Sciences of Physical Activity, Game and Sport*, Madrid, año 8, nº 16, ene. 2019.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MONTORO, X. A. *Capitalismo e economia mundial*: bases teóricas y análisis empírico para a compreensão de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, ARCIS, 2014.

MONTORO, X. A. Financeirização? não, imperialismo, crescimento da exploração e crise crescente do Capital. *A Verdade*, São Paulo, n. 97, ago. 2018.

PINTO, Élide Graziane. *Execução orçamentária do SUS no enfrentamento à pandemia da COVID*: Relatório produzido para CPI. São Paulo, 5 jul. 2021. Disponível em: <http://www.mpc.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Relatorio-sobre-a-execucao-orcamentaria-do-SUS-Elida-G-Pinto.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

RAMOS, Marise. *Escola sem Partido*: a criminalização do trabalho pedagógico. Rio de Janeiro, 3 ago. 2016. Disponível em: <https://anped.org.br/news/escola-sem-partido-criminalizacao-do-trabalho-pedagogico>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SACOMANI, D. *et al. O discurso meritocrático e o esporte*. 2016. Disponível em: Observatório: <https://eticadebolso.com.br/o-discurso-meritocratico-e-o-esporte-no-brasil/>. Acesso em: 8 ago. 2020.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e Educação: o desmonte da Educação Nacional. *Revista Exitus*, Santarém, v. 10, p. 1-25, 2020.



- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum a consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas, SP: Autores Associados. 2021.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. *Projeto do capital para a educação: análise e ações para a luta*. Brasília, DF: ANDES-SN, 2016a.
- SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. *Contra todas as formas de assédio, em defesa de direitos das mulheres, das/os indígenas, das/os negros, e das/os LGBT*. Brasília, DF: ANDES-SN, 2016b.
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C.; VARJAL, E; CASTELLANI L, F; ESCOBAR, M. O, BRACHT, V.. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 2012.
- STAHL, Moises. A destruição do meio ambiente e o surgimento de novos vírus. *Jornal da USP*, São Paulo, 24 de novembro de 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/a-destruicao-do-meio-ambiente-e-a-abertura-de-espacos-para-novos-virus/> . Acesso em: 16 jul. 2021.
- TAFFAREL, C.; ALBUQUERQUE, J. Projeto Histórico e Projeto de Escolarização: contribuições das teorias histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora do ensino da educação Física. *POIÉSIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Tubarão, SC, v. 14, n. 25, p. 52-70, jan./jul. 2020.
- TAFFAREL, C. Z.; ESCOBAR, M. O. *A cultura corporal e os dualismos necessários para a ordem do capital* [Salvador], 2009. Disponível em Rascunho Digital: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=277>. Acesso em: 11 jul. 2018.
- TAFFAREL, C. Z.; HACK, C.; MORSCHBACHER, M.; LUZ, S. Sistema de proteção do trabalho e do trabalhador da Educação Física: porque somos contra a regulamentação da profissão. *Motrivivência*. Florianópolis, v. 33, n. 64. p. 1-19, 2021.
- TAFFAREL, C.; SOUSA, E. *Dossiê digital*. possibilidade de trabalho com a cultura corporal, 2021.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Saúde Pública. Centro de Pesquisas e Estudos de Direito Sanitário. *Direitos na pandemia*. mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19. São Paulo, 2021. (Boletim n. 10).

VALIM, R. *Estado de exceção*: a forma jurídica do neoliberalismo. São Paulo: Contracorrente, 2017.



UMA POLIFONIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O DIA QUE NASCERÁ: SONHAR MAIS, CRER NO IMPROVÁVEL, DESEJAR COISAS BONITAS QUE NÃO EXISTEM E ALARGAR FRONTEIRAS*

Tarcísio Mauro Vago

Introdução

A lucidez que provoca a revolta ética se tornou capital para compreender a própria realidade. [...] Com frequência, é preciso ser um desviante minoritário para estar no real. Embora, aparentemente, nele não haja nenhuma perspectiva, nenhuma possibilidade, nenhuma salvação, a realidade não está paralisada para sempre, ela tem seu mistério e sua incerteza. O importante é não aceitar o fato consumado (MORIN, 2011, p. 143-144).

Este ensaio está circunscrito à Educação Física da escola, que envolve professores/as e estudantes em práticas de ensino em torno de um conhecimento reconhecido como seu. A população escolar brasileira ultrapassa os 50 milhões de estudantes, mais de 90% deles/as em escolas públicas. É esse o público de destino da Educação Física.

Gosto de pensar a escola a partir de uma palavra aparentemente comum, mas inspiradora: “oportunidade”, que vem do latim *opportunitas/ opportunus* (DICIONÁRIO ..., 2008). formada pela união do prefixo *ob*, que significa “em direção a”, e a palavra *portus*, que é “porto de mar”. Logo, “oportunidade” é ir em direção a um porto, ir de um porto a outro: é uma viagem. Pensemos nessa “viagem” que fazemos em companhia de nossos/as estudantes, compartilhando a travessia, e os tantos caminhos que ela pode abrir: em suas circunstâncias, em suas possibilidades, em seus limites – ir de um porto a outro neste “mundo, mundo, vasto mundo”.

Desde quando iniciei essa reflexão fui me afastando de uma abordagem talvez mais esperada, relacionada às circunstâncias do ensino de Educação Física em uma pandemia: as dificuldades, as angústias, as agruras, mesmo as impossibilida-

* Este foi o texto base que orientou minha participação no IV Encontro Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte/RJ, promovido por sua Secretaria do Rio de Janeiro e realizado em julho de 2021 com o tema central “Educação física, soberania popular, ciência e vida”. Participei da mesa “Os impactos da pandemia na cultura corporal”, em companhia da Professora Celi Tafarel (Disponível em: https://youtu.be/Fm3h1rPJb_A).

Em fevereiro de 2022 o texto foi publicado pela Revista Pensar a Prática, da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás, na Seção Temática especialmente organizada com o tema “Covid 19 e os desafios para a Educação Física” (VAGO, 2022).



des, para a realização de seu trabalho pedagógico no chamado “ensino remoto emergencial”. Certamente, é fundamental pensar a esse respeito, e haverá produção de qualidade que tratará delas¹.

Escolhi outra trilha, tomado por esta pergunta: o que pode a Educação Física (que respostas pode apresentar) diante do impacto que uma experiência extrema como a pandemia impõe aos seus sujeitos-estudantes, a nós, docentes, e à escola? Com essa pergunta me pus a pensar outras histórias com a Educação Física na história que continua, tateando diante da dor do presente e do passado. Imaginar possibilidades outras que podemos abrir, correndo todos os riscos de uma empreitada que nos faça ir a pensamentos e a ações ainda pouco ou nada tentadas.

Foram duas as reflexões que me conduziram ao pensar impactos da pandemia na Educação Física da escola. A primeira: pensar a vida dos sujeitos-estudantes é condição para pensar o impacto da pandemia na Educação Física. A segunda reflexão problematiza a potência de outros impactos possíveis da experiência que atravessamos no ensino de Educação Física: expandir e fortalecer um movimento emergente que a pandemia confirma como inadiável – trata-se da potência educativa contida no alargamento das fronteiras da Educação Física. Penso que a história deste presente nos provoca, nos convoca para este movimento: a expansão de seus interesses culturais para enriquecer seu programa de ensino: ir “em busca do tempo perdido”², de “experiências desperdiçadas”, de “ausências” (SANTOS, 2002), para então reconhecer, acolher e tratar saberes de tantos povos que constituem o povo brasileiro: os saberes ancestrais e contemporâneos dos povos originários, dos povos afro-americanos, dos povos latino-americanos, dos povos do campo e os saberes produzidos em espaços diversos das cidades ocupadas e frequentados pelos sujeitos da Educação Física – crianças, adolescentes, jovens, adultos, especialmente da “gente humilde” do Brasil. O movimento de alargamento de nossos interesses em experiências e tradições para acolher todas as culturas. Pensar e praticar a Educação Física como lugar e tempo de todas as vozes de todos os “corpos culturais” – onde houver monofonia cultural... que a polifonia seja princípio orientador para a organização do trabalho pedagógico da Educação Física da escola. Inspiração que vem dos movimentos sociais por reconhecimento de tradições, saberes e identidades: porque todas as “culturas corporais” importam. Então, viva a polifonia na Educação Física da escola.

As razões para esse alargamento de fronteiras da Educação Física encontram-se na história, como nem poderia ser diferente. A primeira delas é história de longa duração: porque a Educação Física tem uma dívida com todas essas culturas: in-

1 O CBCE publicou em 2021, no XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, o livro *Educação Física e Ciências do Esporte no tempo presente: desmonte dos processos democráticos, desvalorização da ciência, da educação e ações em defesa da vida*, organizado por Tarcísio Mauro Vago, Larissa Michele Lara e Vicente Molina Neto, contendo produções de todos os Grupos de Trabalhos Temáticos e de convidados. Disponível em: <https://cbce.org.br/repositorio/livros-completos>

2 Título do livro de Marcel Proust, publicado na França, de 1913 a 1927. No Brasil, publicado por Editoras como Globo e Nova Fronteira.



visibilizadas e solenemente ignoradas, pouco ou nada (para não dizer nunca) consideradas dignas de compor seu programa de ensino, seja nas licenciaturas que formam seus/suas docentes, seja em seu ensino na Educação Básica. Não só na Educação Física: invisibilizadas na história do país e nos programas de ensino de tantas disciplinas. História ultrajante de extermínio, de genocídio, de epistemicídio.

A segunda razão para este movimento de expansão dos interesses culturais da Educação Física é a história do presente: porque são justamente esses povos de ricas culturas e seus tantos saberes que a pandemia mais atingiu e mais matou. A Educação Física da escola não pode ficar indiferente a este fato. Seu tributo é uma resposta histórica para o dia que nascerá: acolher suas culturas e seus tantos saberes, tornando-os vivos e visíveis em seu programa de ensino – uma Educação Física polifônica, de todas as vozes de todos os corpos culturais.

A Educação Física da escola é “oportunidade” (a travessia, a viagem) de muitas belezas. Na escola, ela acolhe crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos para praticar as culturas que há no mundo – se conseguirmos ver, aprender e apreender mais do “mundo, mundo, vasto mundo” de que nos fala Drummond Andrade (2013), e não apenas pedaços dele, pedaços europeus e brancos... acolher o vasto mundo tão perto de nós e o vasto mundo tão longe–esse mundo comum em construção.

“O passado não reconhece seu lugar: está sempre presente”, escreveu o poeta Mário Quintana (2005, p. 285). Indagar histórias “passadas” (passado-presente) ou examinando a história diante de nós, a Educação Física pode romper e alargar fronteiras para abrir-se ao aprendizado dessas tantas culturas, deixar-se educar por elas, para então superar as tantas perdas os empobrecimentos que sua ausência nos programas impôs ao ensino que ofereceu a estudantes, na escola. Não era preciso uma pandemia para reconhecermos isso, mas, ela veio, e nos indaga sobre como vamos seguir adiante. Ficar no mesmo lugar não é mais opção, não é mais uma escolha eticamente possível. Outro impacto, outras histórias impõem-se como compromissos políticos.

Da Educação Física e de seus/suas professores/as exige-se, em momento tão extremo como o que vivemos, que enfrentem essa dívida histórica, o “desperdício de experiências”, e bem sabemos os motivos históricos. No tempo-presente e no tempo-futuro que se vai construindo também em nossas aulas de Educação Física não há mais argumento, não há mais sustentação, nada mais poderá justificar o silenciamento, o apagamento, a invisibilidade e a ausência dessas culturas constitutivas da riqueza desse país, e do que somos como pessoas singulares e como sujeitos coletivos. Daqui pra frente, o silêncio da Educação Física da escola diante dessas culturas e de seus saberes ancestrais – que se expressam em tantas “culturas corporais” – será confissão e aceitação de racismo e de epistemicídio como projeto orientador de seu ensino, tanto nas escolas de Educação Básica como nas licenciaturas que formam seus/suas docentes na Educação Superior.



É então que penso sempre em uma Educação Física e em professores e professoras de Educação Física que se sentem tocados/as com o nome das pessoas³ – suas identidades sociais, suas histórias, suas presenças no mundo. Penso em uma Educação Física com capacidade de “outrar-se”,⁴ em empatia e cumplicidade amorosa com seus/suas sujeitos. Uma Educação Física acolhedora que inclui todos/as as pessoas em posse de seus corpos marcados de tantas culturas e experiências. Uma Educação Física esteticamente insubmissa que se insurge contra a crueldade de um Brasil brutal.

Pensando nessa Educação Física – em permanente invenção – e nesses professores/as, busco alento para seguir a travessia.

Seguir os sujeitos da Educação Física: eles e elas é que importam

Sempre que nos propomos a “pensar a prática” da Educação Física, nos encontramos diante de uma exigência inarredável: pensar a Educação Física é pensar as circunstâncias e as dimensões várias (históricas e contemporâneas) nas quais esteve/está envolvida, enredada, entrelaçada, situada, posicionada – afinal, são essas circunstâncias que a produziram/produzem e a fizeram/fazem ser uma disciplina constitutiva das práticas que têm lugar na escola.

Assim, pensar a Educação Física da escola é pensar em pessoas – professores/as e estudantes –, em suas experiências singulares e sociais, em suas identidades sociais. Pensar a Educação Física é pensar a escola, lugar social habitado por essas pessoas, envolvidas na realização do direito aos conhecimentos socialmente produzidos. Pensar a Educação Física é pensar o conhecimento que elegemos para constituir seu programa de ensino. Pensar a Educação Física é pensar em sua presença na escola, com sua responsabilidade de participar da formação cultural de pessoas que estão em posse de seu maior direito – seu direito ao seu corpo. Uma “oportunidade” atravessada pelo real das experiências que vivemos.

Se “pensar a prática” da Educação Física é pensar as circunstâncias em que ela se realiza, para refletir sobre os impactos da pandemia em seu ensino, a primeira e melhor pista que temos é esta: seguir os sujeitos da Educação Física.

Quem são e onde estão os sujeitos da Educação Física? São professores/as e são estudantes, estão em seus cantos e recantos, experimentando as asperezas dessa vida sob o desconhecido. Imprescindível perguntar, antes do mais: o que aconteceu / está acontecendo com esse/as sujeitos da Educação Física? Que experiências têm vivido? Como foram afetados/as pela pandemia, em suas circunstâncias pessoais, familiares, sociais, econômicas, culturais, escolares? E em sua estabilidade emocional? Ver, ouvir, reconhecer e acolher a experiência desses sujeitos da Educação Física – pessoas encarnadas, de alegrias e de dores. Exercício de pensamento para refletir sobre os impactos da pandemia na Educação Física.

3 Ouvindo Chico César cantando *Inumeráveis*, em letra de Bráulio Bessa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xTKk6N6h5A>. Acesso em: 10 jul. 2021.

4 “Otrar-se” é uma expressão do poeta português Fernando Pessoa.

Os sujeitos no centro da reflexão: deslocando o olhar da “Educação Física” para direcioná-lo aos “sujeitos da Educação Física”: é deles/as, penso, que devem partir.

Nossas reflexões e nossas proposições para o enfrentamento das circunstâncias dramáticas deste passado-presente-futuro. É que não existe Educação Física no vazio, no abstrato: existe uma prática de ensino em Educação Física que só acontece em presença de seus sujeitos, professores/as e estudantes, com suas histórias e experiências em seus corpos.

O que a eles/as acontece, em todas as suas circunstâncias de vida, é que impacta a prática de ensino de Educação Física. Por isso, partir dos sujeitos, pensar e compreender os sujeitos para pensar a Educação Física da escola, nesse tempo- agora, envolvidos em incertezas e angústias, e no dia que nascerá, esse desconhecido... que se abrirá em desafios à Educação Física da escola. Desafios que talvez ainda sequer consigamos antever, entrever, projetar...

O que afeta aos seus sujeitos afeta a Educação Física da escola. Estão diante de nós com suas vidas atravessadas por experiências socioculturais marcadas por seus vínculos a classes sociais e a identidades sociais diversas, com seus pertencimentos raciais, étnicos, de gênero e sexualidade, etários, dentre outros. Ora, isso diz respeito aos compromissos sociais da Educação Física: ela não pode ficar alheia e indiferente ao que se passa com seus sujeitos– eles e elas é que importam.

Desta feita, ainda que sempre pense intencionalmente nas circunstâncias que nos envolvem como professoras e professores de Educação Física, a reflexão incidirá centralmente sobre os sujeitos-estudantes da Educação Física da escola de Educação Básica: crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos.

Sujeitos-estudantes da Educação Física e a pandemia: vidas impactadas

O que aconteceu/vem acontecendo com estudantes da Educação Física ao longo da pandemia? Como foram afetados/as? Como chegam – chegam? – para as nossas aulas, em tempos de “ensino remoto”?

A pandemia é uma experiência inédita e inesperada para os atuais habitantes do planeta, delicada, complexa, sem “preparação prévia”, que aflige a humanidade desde o final de 2019, e nos confronta com o desconhecido.

No entanto, com seu ineditismo, a pandemia acabou por exacerbar, radicalizar e dar visibilidade a problemas e opressões estruturais em escalas mundial e nacional bastante conhecidos, há muito, problemas que ao longo da história não foram objeto de políticas públicas de enfrentamento para sua superação – o racismo e suas nefastas consequências para todas as vidas humanas; a iníqua distribuição de renda; a desigualdade de acesso aos bens da educação, da cultura, da saúde, da economia. E a pandemia trouxe também problemas sociais novos.



Se a palavra “pandemia” em sua etimologia significa “algo que afeta a todos/as”, basta “a experiência com coisas reais”⁵ para compreendermos que, no Brasil (e no mundo), ela afeta a todos/as de maneiras profundamente desiguais. São de fato muito distintas as formas de vivê-la durante essa tão longa travessia. E essas diferenças exigem de nós, docentes de Educação Física, toda a consideração quando pensamos e organizamos práticas educativas para os sujeitos que estão diante de nós, nas quadras, nos pátios das escolas, ou nos espaços virtuais com os quais estamos nos reinventando e reinventando nossas relações com esses/as sujeitos e nossas intervenções pedagógicas.

Essencial considerar que os impactos da pandemia recaem primeiro sobre os sujeitos da Educação Física – em suas vidas, em seus corpos. É então uma exigência para nós perguntarmos sobre as populações diversas que compõem o que chamamos população brasileira – as populações diversas de onde vêm os sujeitos da Educação Física, que chegam com suas histórias de muita dor e algumas alegriazinhas para as aulas que organizamos e ministramos para elas.

Tantos “Brasis” no Brasil. Populações urbanas, populações do campo: populações partidas em cidades partidas, populações partidas em campos partidos (senão minados). Populações em territórios indígenas e em territórios quilombolas – sob permanente ataque de exploradores do garimpo – e daqueles que querem se apropriar de terras que são suas⁶. O direito às cidades, o direito aos campos e o direito aos territórios dos povos originários são lutas históricas, acirradas ainda mais sob a pandemia e sob o governo– devastação.

As cidades e suas tantas iniquidades, a repartição tão desigual do espaço público que produz a gentrificação que oprime e segrega espacialmente as pessoas, expulsando pobres da cidade para distâncias cada vez mais distantes, na vã tentativa de isolar a “gente humilde” nas chamadas “periferias”, sem direito a ter direitos, sem serviços, sem estrutura, enfim, sem Estado – a não ser o Estado policial que entra com sua polícia feita de gente pobre, e realiza suas famigeradas operações movidas a ódio de classe e a racismo, e lá no “beco escuro explode a violência”⁷, as balas perdidas sempre matando corpos pretos, dilacerando vidas e famílias, gente-pobre-da-policia matando gente-pobre-das-quebradas. Diques de contenção dessa “gente preta e suja” para que não incomode ao comércio e aos limpos das cidades. Higienização, eugeniização, gentrificação: passado que não passou, atualizado.

No entanto, essa população resiste em suas tantas lutas, em ruas, avenidas, praças, vilas e vielas, nas quebradas que dignificam com sua presença.

5 Ouvindo Belchior cantar a sua *Alucinação*, 1976. Disponível em: <https://youtu.be/sk6JRsz6ErQ>. Acesso em: 5 jul. 2021.

6 Os territórios indígenas têm sido frequentemente atacados em todo o Brasil. Em junho de 2021, por exemplo, um ataque ao território dos Xakriabá em Minas Gerais destruiu a Escola e o Posto de Saúde. Outro ataque ocorre no Congresso Nacional, com o projeto de redução (eliminação) de reservas e a possibilidade de explorá-las comercialmente por terceiros.

7 Cf. Os Paralamas do Sucesso. *O beco*. 1988. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mq5bGIUJfIM>. Acesso em: 5 jul. 2021.

Os povos originários eram 5 milhões de pessoas que falavam 3 mil línguas diferentes em “Pindorama”, quando chegaram as naus de Cabral. Genocídio e epistemicídio tem data marcada no calendário de atrocidades da história brasileira. “Silvícolas”, bárbaros”, “bravos”, “incivilizados”, “preguiçosos”, “indolentes”...representações que ainda circulam, por muitos acreditadas.

Populações quilombolas lutam para existir em seu direito à terra e às suas culturas. Populações negras – maioria do povo brasileiro, maior também a violência que sofrem desde que aqui foram desembarcados à força, peso do racismo histórico, estrutural e visceral – resistem, e seguem com suas presenças na produção de um Brasil em que todos/as caibam, se reconheçam e se respeitem.

Populações dos campos, sem campo e sem terra pra plantar e pra colher, concentradas nas mãos do latifúndio improdutivo, do agronegócio que faz da terra mercadoria, que droga a terra e seus alimentos. E há a luta de trabalhadores/as pelo direito a um torrão em um país continental.

Milhares e milhares vivem com renda mensal iníqua, que humilha a condição humana, e há tantos que vivem sem nenhuma renda. As condições de vida se agravaram na pandemia: 4,3 milhões de pessoas passaram a receber renda muito baixa nas regiões metropolitanas, conforme o Boletim Desigualdade nas Metrôpoles (2020). Em março de 2020 eram 20,3 milhões de pessoas em domicílios com renda per capita do trabalho inferior a um quarto do salário mínimo (menos de 250 reais mensais). Relatório da Oxfam (2021) confirma: O vírus da fome se multiplica⁸, mostrando que o Brasil está entre os focos emergentes de fome no mundo, com quase 20 milhões de pessoas passando fome⁹; a extrema pobreza quase triplicou, passando de 4,5% da população para 12,8%.

Nas circunstâncias da pandemia, o auxílio emergencial só foi instituído após pressão popular sobre o Congresso Nacional, pois o governo-predador não o queria. Ele chegou a 38 milhões de famílias em situação de vulnerabilidade, mas os dados mostram que dezenas de milhões de pessoas ficaram sem nenhuma renda. A diretora executiva da Oxfam Brasil, Katia Maia, confirma:

A pandemia de Covid-19 escancarou as desigualdades brasileiras e trouxe essa emergência da fome a milhões de pessoas no país [...] Vivemos uma situação catastrófica porque há uma negligência sem tamanho com a vida das brasileiras e dos brasileiros, que estão

8 Cf. reportagem publicada no Diário do Centro do Mundo, em 8 de julho de 2021, disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/brasil-esta-entre-os-focos-emergentes-da-fome-junto-com-india-e-africa-do-sul-diz-novo-relatorio-da-oxfam/> Acesso em: 9 jul. 2021. O Relatório completo da Oxfam Brasil encontra-se em: <https://www.oxfam.org.br/especiais/o-virus-da-fome-se-multiplica/>, publicado em 9 de julho de 2021.

9 A mesma reportagem apresenta dados do Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, desenvolvido pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (RedePENSSAN).



sem vacinas, sem ter o que comer, sem emprego e sem renda¹⁰.

Tantos “Brasis” no Brasil. Diversos povos constituem o povo brasileiro. Tantos povos que compõem uma brava gente humilde que, resiliente, insiste em ter esperança. Pois bem: é desse povo humilde, muitas vezes humilhado, tantas vezes brutalizado, é desses povos que vêm a imensa maioria. Estudantes – crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos/as – em posse de seus corpos culturais que guardam e narram suas histórias: aí estão os sujeitos das Escolas Públicas e de nossas aulas de Educação Física.

Que não se perca jamais de vista, se queremos compreender os impactos da atual pandemia, “outra pandemia” de longa duração na história já vem afetando a todos esses povos, com exclusões, segregações, genocídios, opressões sobre os corpos de brasileiros/as. A pandemia do presente radicalizou a precarização das condições de vida dessas populações.

É essa experiência que eles e elas têm e trazem. É essa experiência histórica que carregam em seus corpos para as escolas e chegam em nossas aulas de Educação Física. Aulas presenciais nos tempos-espacos escolares ou aulas “presenciais” nas telas do computador, nessa experiência de ensino remoto emergencial – para muitos, talvez a maioria, de tão remoto nunca chega...¹¹

Inescapável: o que atinge essas populações e seus sujeitos atinge a Educação Física da escola – pois ela é sempre atravessada por essas experiências dos sujeitos. Não há aqui novidade: as opressões estruturantes da história brasileira estão desde sempre presentes na experiência desses povos, desde Cabral, quando a colonização se instaurou, e desde então atravessou esses mais de quinhentos anos organizando e estruturando as práticas sociais – e o passado não passou: no século XXI, o pensamento colonizado, patriarcal e escravista atualizado.

É fundamental reconhecer quem sofreu na carne distintas histórias desse Brasil desigual, desse Brasil brutal. Quem foi invisibilizado, quem teve oportunidades e quem ficou nas franjas, quem viveu a bonança e quem sobreviveu de restos e migalhas da cidadania nunca realizada para todos/as. A pandemia adverte: a ninguém mais será dado o direito à dúvida, à alienação, à indiferença e à mentira histórica – o que sempre houve...tudo está na cara de todos/as.

10 A reportagem registra também dados do Relatório Oxfam para mundo: o número de pessoas vivendo em condições de fome estrutural aumentou em cinco vezes desde o início da pandemia, e somente em 2021 mais 20 milhões de pessoas foram levadas a níveis extremos de insegurança alimentar, chegando a um total de 155 milhões em 55 países.

11 Dado revelador: 4,3 milhões de estudantes não-brancos da rede pública – pretos, pardos e os indígenas – ficaram sem atividades escolares durante a pandemia, quase três vezes mais que os 1,5 milhões de estudantes brancos sem atividades. Uma das razões é que, no Brasil, 39% de estudantes de escolas públicas não têm computador, enquanto 91% de estudantes de escolas particulares possuem computador. Cf. Rede de Pesquisa Solidária da Universidade de São Paulo. Disponível em: https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2020/09/boletim-pps_22_28agosto.pdf Acesso em: 1 jul. 2021.

O que sempre houve (também na escola/Educação Física) foi a invisibilidade histórica desses sujeitos. Bastou que passassem a usufruir de alguns direitos... e veio a reação de setores oligárquicos acostumados com as benesses de um Estado que sempre os viu e sempre atendeu a seus interesses: golpes em sequência nos direitos sociais, golpe na Democracia, golpe na vida – está aí o negrogoverno da devastação que o representa, que nasceu deles e por eles é sustentado.

Direitos sociais duramente conquistados por gerações estão em permanente ameaça, muitos já destruídos. Retrocessos em nosso processo civilizatório. Sob ataque, correm “risco de extinção” os direitos de cidadania já estáveis em sociedades complexas como a nossa, que respeitam a diversidade das experiências humanas. Nada disso decorre diretamente da pandemia, mas de políticas postas em andamento por um governo–demolição.

Estão especialmente vulneráveis e sob permanente ameaça as populações minorizadas¹²; as comunidades indígenas e quilombolas; os jovens negros/as (morre um jovem negro a cada 23 segundos no Brasil); as crianças do campo e das periferias das cidades; a população LGBTTQIA+; as pessoas com deficiência. Pessoas, sujeitos coletivos, que ainda não têm garantidos os seus direitos como cidadãos e cidadãs.

Que impactos têm a experiência desses sujeitos coletivos antes e durante a pandemia na Educação Física da escola? Que impactos podemos pensar na Educação Física depois da pandemia, no tempo que virá?

Destaco como risco grave a evasão escolar. A que estudantes esse risco ronda? A quem o abandono da escola ameaça, antes, agora, depois? Sabemos bem. E sabemos também que a interdição da escola para crianças, adolescentes, jovens e adultos da “gente humilde” deste País é a interdição da “oportunidade”, talvez única: é a “viagem” de nossos/as Estudantes, de um porto a outro, que estará sendo interrompida. E não se trata “apenas” da interdição do acesso aos saberes, aos conhecimentos que a escola proporciona, fato já muito problemático. Trata-se de algo ainda mais decisivo: é a interdição do compartilhamento da vida com colegas, com professores/as, que se realiza no contato diário nos espaços escolares sempre ricos em trocas, em encontros e desencontros, em parcerias, em amizades e amores. Duras perdas – e as vidas de nossos/as Estudantes se empobrecendo... de seus/suas professores/as, também.

12 Cf. o texto “Política Linguística”, de Marcos Bagno (UnB), publicado em 9 nov. 2017 no www.parabolablog.com.br, disponível em <https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/politica-linguistica-1> Acesso em: 5 jul. 2021.



Educação Física da escola: uma polifonia para o dia que nascerá

O presente é dilacerante e nos indaga, nos desafia e nos convoca: “Defender a Vida”¹³ e construir um mundo comum. Há escolhas a fazer, há respostas a ousar. Retomo aqui a segunda reflexão que escolhi para este ensaio.

“Ninguém sabe o dia que nascerá”¹⁴. O dia nascerá da experiência aberta que é a vida. Oportunidades podem ser criadas, ou desperdiçadas. A reflexão de Morin é uma pista. Perguntado sobre em quê acreditava, respondeu:

Certo, nem tudo está perdido. O pior não é certo. Creio no improvável. Não é uma fé ingênua. Creio no improvável porque houve épocas... a palavra ‘provável’ só tem sentido para as informações de que alguém dispõe, num dado momento, num dado lugar. Em 1940-41, sob a ocupação alemã, quando os exércitos nazistas dominavam do Atlântico ao Cáucaso, era ‘altamente improvável’ que essa potência fosse destruída! E ela o foi! No momento em que os soviéticos entraram como em manteiga no Afeganistão, quando eles detinham a metade do mundo árabe e do Terceiro Mundo, quem teria pensado que eles iam desmoronar? Quem podia pensar, há dois milênios, que o enorme exército persa que atacou a pequena Atenas por duas vezes iria ser rechaçado? Que aquela cidadezinha miserável, uma vez salva, iria instituir a democracia e a filosofia, a herança sobre a qual vivemos hoje? Creio no improvável, porque, se acreditarmos nas probabilidades, vamos rumo ao caos demográfico, aos caos econômico, ao caos ecológico, ao caos nuclear... Mas o improvável pode acontecer (MORIN, 2002, p. 67).

Essa crença de Morin no improvável me faz pensar em nossas potências, mais que em nossos limites. Outras inspirações compõem o alento que desejo compartilhar com Professores e Professoras de Educação Física. Trago sempre comigo uma frase de Marcel Proust (1871-1922): “Se sonhar um pouco é perigoso, a solução

13 Tema que o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte definiu para o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, em 2021: “Defender a Vida, afirmar as Ciências: Educação Física e Ciências do Esporte no tempo presente”, e de sua ementa destaco este fragmento: “A complexidade do tempo presente vem acompanhada de um mal-estar civilizatório sempre cedentes, abarcando questões éticas, morais, políticas, sociais, econômicas, culturais e, com grande visibilidade midiática, dilemas relacionados à saúde do planeta e à sobrevivência das múltiplas manifestações de vidas que o habitam. Trata-se de um conjunto de problemas relacionados à experiência coletiva que envolve a sociedade contemporânea, com efeitos destrutivos nas Culturas, nas Ciências, na Educação, na Saúde, no Esporte e no Lazer. Defender Vidas e Afirmar as Ciências constituem exigências do tempo presente, tempo em que ações de ensino, de pesquisa e de extensão necessitam estar plenamente comprometidas com a preservação da Vida”. Disponível em: <https://conbrace.org.br/> Acesso em: 5 jul. 2021.

14 Cf. Morin (2002, p. 6). Ele completou 100 anos em 8 de julho de 2021, desejando o improvável.

não é sonhar menos, é sonhar mais”¹⁵. Eis um bom perigo: sonhar mais. Também a poesia de Manoel de Barros (1993, p. 7) me encanta: “As coisas que não existem são mais bonitas. Felisdônio”. É a sua “Didática da Invenção”.

O que inspiram Morin, Proust e Manoel de Barros? Inspiram a pensar que temos horizontes, que temos potência para agir, que temos escolhas. Uma escolha da Educação Física é ousar expandir sua própria experiência estética: ir onde ainda não foi, pensar o que ainda não pensou, buscar quem ainda não buscou, acolher culturas que ainda não acolheu para então fazer o que ela ainda não fez na escola. Poderosa potência nessa permanente travessia rumo ao dia que nascerá: correr o perigo de sonhar mais, crer no improvável, desejar as coisas bonitas que (ainda) não existem. Com essa potência, podemos ousar “pensar a prática” da Educação Física em meio à vida que acontece agora, que continuará... e alargar fronteiras.

Algo muito interessante e promissor está em emergência no ensino de Educação Física: movimentos muito potentes de aproximação de seu ensino com saberes ancestrais de povos que constituíram as culturas do Brasil. Que esse movimento cresça vertiginosamente, expandindo seus interesses culturais de modo a enriquecer seu programa de ensino, reconhecendo, acolhendo e tratando de saberes de tantos povos que constituem o povo brasileiro: os saberes ancestrais e contemporâneos dos povos originários, dos povos afro-ameríndios, dos povos latino-americanos, dos povos do campo e das culturas produzidas em espaços diversos das cidades, ocupados e frequentados pelos sujeitos da Educação Física de todas as idades.

De outro modo: tornar presente na Educação Física o que sempre presente esteve e está na história cultural do povo brasileiro. Confrontar e superar sua dívida histórica, o seu “desperdício de experiências” culturais: o seu racismo e o seu epistemicídio cultural. Um desafio (diria uma exigência) da história do passado e do presente para a Educação Física. Não se trata de “agora” considerá-las dignas de compor o seu programa de ensino na Educação Básica e nas licenciaturas. Dignas, elas sempre foram, com suas ricas histórias de tantas práticas corporais. O limite sempre foi da própria Educação/Educação Física, reverberando a invisibilidade a que foram condenadas nas narrativas da história do país e, por extensão, nos programas de ensino de tantas disciplinas.

Reconhecer os impactos da pandemia em suas vidas não basta. É tempo de produzir na Educação Física outros impactos, outras histórias. Abrir nosso ensino: que esses povos e suas culturas ocupem nossos programas, que enriqueçam nossas práticas pedagógicas, que nos eduquem o olhar, que encham nossos corpos (de estudantes e de docentes) de toda a sabedoria, de toda a cantoria, de toda a alegria que eles conseguiram preservar com sua resistência, sua resiliência e seu permanente desejo de continuar a viver.

Avançar para além do que era antes da pandemia – porque já não mais é eticamente possível permanecer no mesmo lugar, seria uma afronta à dor do outro, todos

15 Frase de seu livro já lembrado, *Em busca do tempo perdido*.

os outros. É essa a experiência estética que, mais que “possível”, é necessária, um compromisso político: superar-se, indo além de sua história até aqui, o usar outras histórias: – outro impacto possível. A presença da experiência de viver desses povos como um “problema” da e para a Educação Física – um problema, quer dizer, uma tópica de seu programa de ensino na escola e na formação docente em Educação Física, nas universidades.

É mesmo tempo de outras histórias: nenhum argumento sustentará doravante o silêncio, a ausência, o apagamento dessas culturas tantas. A história passada-presente-futura exige: confrontar o racismo e o epistemicídio que empobrecem o nosso trabalho de formação cultural dos sujeitos da Educação Física.

Diante de tanta dor – dor de longa duração e dor de hoje – retomo a pergunta sobre o que pode a Educação Física diante desses povos que são povo brasileiro. E penso que uma resposta histórica é esta: acolher e tratar suas culturas e seus saberes, assumindo a escolha política e pedagógica de fazê-las presentes, vivas, para que sejam conhecidas, para que sejam praticadas, para que sejam fruídas e apropriadas por Estudantes em suas aulas – que recebam o respeito e o reconhecimento da Educação Física, tornando-as objetos de estudos, de pesquisas e de ensino em suas aulas da escola. Contra o apagamento da história (da Educação Física, inclusive), contra as políticas de morte, que a Educação Física seja tempo e lugar para a existência dessas culturas. Nada menos que isso. Tributo histórico da Educação Física a todos esses povos – na licenciatura e na Educação Básica. Tributo que podemos, que nos é totalmente possível, fazendo uma escolha política necessária, imprescindível: mais, muito mais, radicalmente mais presença dessas culturas na Educação Física. Escolhamos estar e ficar com elas, reconhecendo ainda que tarde a sua presença na invenção e na constituição desse país, com suas “culturas corporais” – com as histórias que seus corpos carregam, expressam e mantêm vivas. Com as histórias que seus corpos são.

Seja a Educação Física da escola mais um lugar para celebrar essas histórias, a existência dessas culturas que nos fizeram ser o que o somos como país – e podem nos ajudar a ser o que ainda não somos. As coisas bonitas que não existem (na Educação Física...).

Podemos, sim, uma Educação Física¹⁶ com capacidade de outrar-separar e conhecer culturas tantas constitutivas do Brasil desde “Pindorama”. Para trazer para a Educação Física da escola coisas bonitas que sempre existiram para esses povos, mas que ainda pouca chance tiveram (se tiveram) de existência em nossas aulas, ainda não se tornaram “temas clássicos” de nossos projetos de pesquisa e de ensino para a fruição estética, a apropriação cultural e o enriquecimento da experiência dos sujeitos da Educação Física. E são tantas culturas!

16 Retomo neste tópico algumas reflexões que apresentei em palestra no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, em Natal (RN), setembro de 2019: “Democracia e Educação do corpo em tempos de (contra) reformas educacionais”. Disponível em: https://bit.ly/ebook_tmvgao-2020. Acesso em: 5 jul. 2021.



Os saberes ancestrais dos povos originários que existem desde antes do “Brasil”; os saberes ancestrais dos povos negros de matriz-africana¹⁷; os saberes dos povos latino-americanos, buscando identidades com culturas de povos irmãos.

Tirar de nosso esquecimento essas culturas imensas e belas, essas tantas “culturas corporais de movimento”, com as quais a Educação Física tem tanto a aprender – certamente elas têm muito a educar a Educação Física: em suas práticas de pesquisa, de estudo e de ensino que se desdobra no enriquecimento da formação de seus/suas Professores/as e seus sujeitos-Estudantes.

Podemos, sim, uma Educação Física que seja “território indígena” – uma Educação Física “indígenocêntrica”. Podemos, sim, uma Educação Física que seja lugar da “mama-África” – uma Educação Física afrocêntrica. Podemos, sim, uma Educação Física que seja um “quilombo”: uma Educação Física “quilombocêntrica”. Reconhecendo e acolhendo saberes ancestrais, abrindo-se às práticas corporais dessas epistemologias “afro-brasileiras-ameríndias”. Podemos, sim, o ensino de Educação Física de colonial, que confronte seu histórico racismo cultural, estrutural e acadêmico, tanto na formação docente como na realização de seu ensino nas Escolas¹⁸.

O Brasil tem as “quebradas” e suas culturas: seja a Educação Física uma “quebrada” (uma Educação Física “quebradocêntrica, favelocêntrica”).

O vasto mundo tem as Américas: podemos, sim, uma Educação Física que seja “território latino-americano”: uma Educação Física “latinocêntrica”, abraçando as culturas corporais de tantos povos em suas “veias abertas”¹⁹. Seja a Educação Física “una canción por la unidad de latino América”²⁰.

O mundo tem a África: que a Educação Física abrace as culturas corporais de África. O mundo tem também a Ásia e a Oceania: que a Educação Física abrace as culturas corporais da Ásia e da Oceania. Para que então a Educação Física seja tempo e lugar do direito à fruição estética das criações culturais de humanos de tantos mundos deste vasto mundo.

17 Em sintonia com o avanço da Lei nº 10.639, de 2003 (que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394/1996) para incluir o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos.

18 Sonhar mais é também isso: o desafio de enfrentar e de superar o próprio racismo acadêmico da Educação Física, como área de pesquisa, de conhecimento e de ação pedagógica. Um racismo que atravessa suas escolhas e suas práticas acadêmicas e de ensino, que se expressa no apagamento e na invisibilidade de tantas culturas ancestrais de matriz indígena e africana que nos constituem como povo, mas ainda não reconhecidas e não presentes em nossos programas – tanto nos programas de formação acadêmica (Licenciatura e Bacharelado) como nos programas de ensino para a formação cultural de nossos/as estudantes, nas Escolas.

19 Referência ao imprescindível livro de Eduardo Galeano, *Veias Abertas da América Latina*, de 1970.

20 “A história é um carro alegre, Cheio de um povo contente, Que atropela indiferente Todo aquele que anegue... / Quem vai impedir que a chama saia iluminando o cenário, saia incendiando o plenário, saia inventando outra trama... / Já foi lançada uma estrela, pra quem souber enxergar, pra quem quiser alcançar e andar abraçado nela...” Estrofes de *Cancion por la unidad de Latino America*, de Pablo Milanese Chico Buarque de Holanda (1980).

O mundo tem a Europa: que a Educação Física abrace as culturas corporais da Europa também, sem se deixar reduzir à cultura corporal europeia, que marcou sua história. Porque o mundo é mais e tem mais que Europa.

Currículos das licenciaturas docentes e da Educação Básica encarnados em histórias de povos diversos: que nomes aprenderemos, que práticas corporais realizaremos, que culturas fruiremos? A Educação Física da escola (formação e a atuação) constituindo outros “temas clássicos”, aprendendo e ensinando outras maneiras de jogar, de brincar, de se divertir, de dançar, de cantar... de tanto mais.

Porque todas as culturas dos povos que continuam inventando o Brasil importam. Porque todas as culturas latino-americanas importam. Porque todas as culturas do mundo interessam à Educação Física. Alargar fronteiras da Educação Física: do esquecimento cultural ao enriquecimento cultural – um posicionamento político e pedagógico promissor. Polifonia da Educação Física: todas as vozes de todos os corpos de todas as culturas.

E podemos tudo isso em uma Educação Física acolhedora: que respeite, reconheça e proteja a maravilhosa diversidade de pessoas com seus corpos – seus corpos negros; seus corpos quilombolas; seus corpos indígenas; seus corpos femininos; seus corpos masculinos; seus corpos trans. Porque são seus corpos, suas experiências de estar no mundo – e na Educação Física. Que a todas e a cada uma dessas pessoas em posse de seus corpos, a Educação Física ofereça reconhecimento, respeito, dignidade, afeto, afeição, alegria, empatia, doçura – porque são pessoas, e é o que basta.

Podemos isso em uma Educação Física que declare amor a todos os corpos: aos corpos infantis; aos corpos adolescentes; aos corpos jovens; aos corpos adultos; aos corpos envelhecidos. Que declare amor aos corpos dos vulneráveis; aos corpos minorizados; aos corpos subalternizados; aos corpos periféricos; aos corpos das quebradas; aos corpos indóceis; aos corpos insubmissos; aos corpos transgressores.

Podemos isso em Educação Física que reconheça e acolha as pessoas com deficiência, e fortaleça suas lutas por direito à acessibilidade e inclusão. Podemos isso em uma Educação Física que reconheça as pessoas LGBTQIA+ e suas lutas por equidade de direitos, dialogando com suas maneiras de estar no mundo.

Podemos isso em um programa de Educação Física que acolha todas as culturas e todos os corpos – os corpos culturais (confrontando a tirania de “corpos esculturais”). Que todos possam ser vistos, reconhecidos e acolhidos na Educação Física da escola – porque todos os corpos interessam à Educação Física, quando ela é tempo e lugar de inclusão de mais sujeitos para contribuir em seus projetos de vida, em seus projetos de emancipação, em suas expectativas devida presente-futuro.

A polifonia de uma Educação Física com fronteiras alargadas e permanentemente abertas se traduz e se expressa também em um imperativo ético, inescapável à condição docente: produzir, na formação e na atuação, uma Educação Física antirracista e de colonial; antidemofóbica; antimachista; antimisógina; antissexista, antihomofóbica; anticapacitista; antietarista, confrontando as opressões presentes nas práticas sociais, na escola e na própria Educação Física.



Esperançar as disputas que nos definem: insubmissão estética e insurgência na travessia

A condição docente exige posicionar-se disputas sociais diversas. As lutas que lutamos nos definem. Posicionar a Educação Física nas lutas permanentes da sociedade civil pela Democracia, pelos direitos sociais duramente conquistados, pela igualdade e pela equidade de direitos.

Disputar a vida, disputar os sentidos do presente e do futuro; disputar o Brasil como país justo e democrático, em insubmissão estética²¹ e insurgência ao Brasil brutal. A desobediência é um direito quando o que se quer impor é a brutalidade, a incivilidade, a barbárie. Não sucumbir nem tampouco aceitar a servidão voluntária. Desobedecer é também uma experiência estética. Temos o direito de defender a vida em comum.

Disputar o mundo para construir um mundo comum. Disputar os sentidos da Educação e da escola pública – a permanente batalha pela Educação de que somos herdeiros/as. Disputar a formação de professores/as de Educação Física, comprometida com princípios e projetos de emancipação humana.

Continuaremos aceitando um mundo em que 1% das pessoas concentra quase a totalidade da riqueza por todos/as produzida? Essa pergunta não é nova. A pandemia radicalizou a necessidade de responder a ela – ou então, de nada terá valido essa experiência de tantas dores.

Os excluídos de sempre são os que mais morreram nesta pandemia, como foram os que mais morreram na pandemia de cem anos atrás, e pela história... Não é bem que “a história se repete”: é mais que “a história não mudou em nada” para os excluídos de sempre. Porque as exclusões nunca foram superadas na história. Dolorosamente, simples assim. Nas condições sociais, culturais, econômicas, ambientais produzidas pelo capitalismo devastador, quem está sendo exposto à contaminação? Quem está morrendo?

Já sabíamos que o modo de produção capitalista é predador e produz degradação humana e degradação do planeta; já sabíamos que se nos mantivermos nesse caminho não teremos nunca a chance de uma vida em comum em um mundo comum. No capitalismo, acontecerá o provável de que nos falou Edgar Morin, o caos multiplicado em todas as dimensões da vida.

Porque a vida em comum em um mundo comum não é possível, simplesmente não é possível, quando 1% da população concentra quase toda a riqueza produzida como suor – o suor do corpo – de todos/as. Sim, já sabíamos, mas os “senhores donos do mundo”, os donos das grandes corporações, ainda estão no poder, e são eles que vêm determinando as políticas públicas dos governos dos países, subjugando-os, submetendo-os, tornando-os vassallos (CHOMSKY, 2018).

Sim, nós já sabíamos disso. Veio a pandemia, e penso que ela radicalizou a escolha ética de superação do capitalismo como modo de produzir a vida. Ailton

21 “Insubmissão estética” é expressão inspirada no memorialista Pedro Nava (1978).



Krenak disse em palestra na UFMG:²² “a gente acha mais fácil acabar com o mundo do que acabar com o capitalismo”. E provocou o pensamento: “não é bem assim, pode ser o inverso...”. Sim, pode. Sejamos o inverso.

Concluí a escrita deste ensaio em julho de 2021, em um período que para mim é o mais alegre do ano, de tantos festejos nos arraiais, de belas fogueiras e de balões coloridos... mas, ao contrário, estamos chorando milhares de vidas interrompidas, tantas famílias marcadas e arrasadas para sempre. Tanta dor... em Jacarezinho, na Aldeia dos Xacriabá, em tantas aldeias, nos Quilombos, nas cidades...

Comecei com uma epígrafe de Edgar Morin que falava de incertezas, mas que o improvável pode acontecer. Como ele, creio também no improvável: a construção de um mundo comum é minha crença, meu desejo.

Aqui estamos, nessa permanente travessia em busca do improvável... Não aceitamos o fato consumado: a história (nela, a Educação Física) está aberta para o dia que nascerá.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia / Poema de sete faces* [1930]. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BARROS, Manoel. *Livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 1993.

BOLETIM Desigualdade nas metrópoles, Porto Alegre, n. 2, 2020. Disponível em : <https://www.observatoriodasmetrolopes.net.br>

CHOMSKY, Noam. *Réquiem para o sonho americano*: os 10 princípios de concentração de riqueza e poder. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO, ETIMOLOGIA E ORIGEM DAS PALAVRAS. Matosinhos, PT: 7 Graus, 2008. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br>. Acesso em: 1 jul. 2021.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Porto Alegre: L&PM, 1970.

MORIN, Edgar. *Ninguém sabe o dia que nascerá*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

MORIN, Edgar. *Rumo ao abismo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

22 Em 17 de agosto de 2020 a UFMG realizou o Seminário “Tempos Presentes: a negação da ciência”, com palestra de Ailton Krenak. Disponível no canal no *YouTube* da Coordenaria de Assuntos Comunitários da UFMG, em <https://www.youtube.com/watch?v=9TOvKwQV-Ss> Acesso em: 6 jul. 2021.



NAVAS, Pedro. *Beira-mar*: memórias 4. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

QUINTANA, Mário. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.

VAGO, T. M. Democracia e educação do corpo em tempos de (contra)reformas educacionais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 21.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 8., 2019, Natal. [Trabalhos apresentados ...]. Natal, 2019. Disponível em: https://bit.ly/ebook_tmvago-2020. Acesso em: 18 jul. 2021.

Vago, T. Mauro. Uma polifonia da educação física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. *Pensar a Prática*, Goiânia, n. 25, fev. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v25.70754>.



VIDAS PRECÁRIAS, SAÚDE E EDUCAÇÃO FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE A DETERMINAÇÃO SOCIAL DA ATIVIDADE FÍSICA

Alexandre Palma
Giovana Barbosa de Paiva
Mariane Ferreira dos Santos Araújo

Introdução

“Atividade física” tem sido definida como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulta em gasto de energia. Além disso, é assumido que a quantidade de energia necessária para realizar uma atividade pode ser medida em quilojoules (kJ) ou quilocalorias (kcal)¹ (CASPERSEN; POWELL; CHRISTENSON, 1985).

Para Caspersen, Powel, Christenson (1985), o termo “exercício” tem sido usado indistintamente como “atividade física”. De fato, ambos têm vários elementos comuns. Porém, “exercício” se refere à atividade física planejada, estruturada, repetitiva e intencional com o objetivo de melhorar ou manter um ou mais componentes da aptidão física. Por sua vez, “atividade física no lazer” diz respeito àquela atividade realizada durante o exercício, recreação ou quaisquer outros momentos que não sejam associados à ocupação regular, trabalho doméstico ou transporte. Como o exercício e outras formas de treinamento físico têm sido realizadas como atividades físicas recreacionais, os termos “atividade física no lazer e exercício” têm sido utilizados muitas vezes como sinônimos (ITOH *et al.*, 2017).

É possível, ainda, conceituar as “atividades físicas ocupacionais e domésticas”. A primeira pode ser entendida como todas aquelas atividades físicas realizadas durante o exercício profissional, enquanto “atividade física doméstica” pode ser compreendida como a totalidade de atividades físicas, pertinentes às tarefas domésticas, que são realizadas em seu próprio ambiente residencial, sem objetivo de auferir ganhos financeiros (PAIVA; PALMA, 2021).

Um último domínio de atividade física concerne ao deslocamento e é possível entendê-la como a totalidade de atividades físicas realizadas como meio de transporte ou deslocamento, tais como caminhadas ou deslocamentos de bicicleta, por exemplo, para deslocar-se para a escola, trabalho, academia, mercado ou quaisquer outros lugares.

A compreensão genérica de atividade física, trazida por Caspersen, Powel, Christenson (1985), apresenta uma perspectiva positivista fundada nas ciências biomédicas e em sua mensuração objetiva. Os parâmetros são notadamente fisiológicos e

1 4,184 kJ equivale a 1 kcal.



biomecânicos. Nesse sentido, alguns autores buscaram outras noções e romperam com essa concepção hegemônica². Piggin (2020) entende que a atividade física envolve pessoas se movendo, agindo e atuando em espaços e contextos culturalmente específicos e influenciados por uma gama única de interesses, emoções, ideias, intenções e relacionamentos. Portanto, não se poderia ou deveria, para compreender o que seja atividade física, ficar aprisionado à caracterização biomédica. Entretanto, no Brasil, muito tempo antes de Piggin, a percepção daquilo que se apresenta como “práticas corporais”, igualmente já havia rompido com a lógica dominante. Práticas corporais são “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)” (BRASIL, 2013, p. 28). Salienta-se, ainda, que as práticas corporais são “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” (BRASIL, 2013, p. 28), as quais podem ser recreativas, esportivas, culturais e cotidianas.

Essas compreensões, que rompem com o conceito hegemônico de Caspersen, Powel e Christenson (1985), assumem uma posição para além da racionalidade biomédica/ epidemiológica, buscam trabalhar com a ideia de complexidade que envolve o fenômeno, além de tentarem incorporar aspectos políticos, sociais, culturais e emocionais. Por outro lado, a formulação de Caspersen, Powel e Christenson (1985) estabelece um parâmetro fisiológico, pautado no gasto energético, passível de ser mensurado. Desse modo, o não cumprimento dos valores recomendados, em síntese, implicaria em “sedentarismo”³ ou comportamento “sedentário”, definido por Thivel e outros. (2018), como quaisquer comportamentos de vigília caracterizados por um gasto de energia igual ou inferior a 1,5 METs⁴, durante a postura sentada, reclinada ou deitada.

As relações entre atividades físicas e saúde nos parecem exaustivamente debatidas, muito embora o sejam pelo ponto de vista das ciências biomédicas. Para aqueles afeitos à perspectiva biomédica, a consequência do referido comportamento “sedentário” está fortemente associada à ocorrência de doenças, como doenças cardiovasculares, diabetes, osteoporose etc., de tal forma que os baixos níveis de

2 O artigo de Caspersen, Powel, Christenson (1985), tem o mérito de ser, de certo modo, pioneiro na conceituação do que seja atividade física e se tornou um dos mais importantes sobre o tema. Em 2 de outubro de 2021, o artigo já havia sido citado por 1.299 outros artigos publicados na base de dados Pubmed/ Medline.

3 Entende-se, em concordância com Palma e Vilaça (2010), que o vocábulo “sedentarismo” carrega em si uma conotação moral. Contudo, por vezes, optaremos por mantê-lo, seja porque a citação de uma referência se utilizou do termo, seja porque procuramos manter o sentido da concepção hegemônica. Ainda assim, o faremos colocando a palavra entre aspas para destacar nossa oposição.

4 MET (Equivalente Metabólico) se refere à quantidade de energia necessária para manutenção das funções do organismo. Em repouso, o valor médio estimado é de 3,5ml O₂.kg⁻¹.min⁻¹.

realização de atividades físicas se tornam um importante fator de risco para estas (WARBURTON; BREDIN, 2017).

É na esteira desse entendimento que pesquisadores e gestores públicos têm demonstrado preocupação com as taxas de “sedentarismo”. O objetivo do presente texto, por outro lado, é trazer à tona algumas reflexões sobre tais taxas, bem como, sobre os discursos de verdade produzidos a partir desses valores numéricos.

Reflexões sobre as taxas de “sedentarismo” ou a frieza dos números que não querem “falar” sobre desigualdades

O Vigitel⁵ (Vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico) é um importante levantamento epidemiológico realizado, anualmente, desde 2006 com pessoas de idades iguais ou acima de 18 anos; residentes nas capitais brasileiras, além do Distrito Federal; através de contato telefônico; com o propósito de conhecer sobre os fatores de risco e de proteção para doenças crônicas não transmissíveis.

A atividade física (ou inatividade física) é verificada de diferentes formas no Vigitel. Entre essas formas, aparece como a quantidade de adultos que praticaram “atividades físicas no tempo livre”, em quantidade equivalente a, pelo menos, 150 minutos semanais de intensidade moderada ou 75 minutos semanais de intensidade vigorosa. Outra forma diz respeito ao quantitativo de adultos que realizaram “atividades físicas para se deslocar”, a pé ou de bicicleta, para escola/curso ou trabalho, despendendo ao menos 150 minutos de atividade semanal. Há, também, a compreensão de se observar a “prática insuficiente de atividade física”, considerada a partir do número de pessoas cuja soma de tempo em minutos gastos em atividades físicas no tempo livre, no deslocamento para o trabalho ou escola/curso e na atividade ocupacional, não alcançou, pelo menos, o equivalente a 150 minutos semanais de atividades de intensidade moderada ou 75 minutos semanais de atividades vigorosa. Adultos “fisicamente inativos”, por fim, seriam aqueles que não praticaram quaisquer atividades físicas no tempo livre ao longo dos últimos três meses e que não realizaram esforços físicos intensos no trabalho, não se deslocaram para o trabalho ou escola caminhando ou de bicicleta e não foi responsável pelas tarefas domésticas pesadas relacionadas à limpeza de sua residência.

Tomando-se como exemplo o Vigitel 2019 (BRASIL, 2020a), verifica-se que 39,0% dos participantes manifestaram praticar atividades físicas no tempo livre. A taxa parece baixa. Contudo, talvez seja preciso desnudar o que a frieza dos números não revela.

Um primeiro aspecto diz respeito às desigualdades, de algum modo apresentadas no documento, mas pouco exploradas. Nota-se que as taxas se distinguem, de forma considerável, entre pessoas do sexo masculino e feminino (46,7% e 32,4%,

5 Durante a escrita do presente texto, o último Vigitel havia sido publicado em 2020, com os dados referentes ao ano de 2019. Nesse levantamento, foram entrevistados 52.443 brasileiros.

respectivamente), evidenciando uma relevante diferença entre os gêneros. Uma possível explicação sobre tal resultado está relacionada à dupla (ou tripla) jornada de trabalho realizada pelas mulheres (MOURÃO, 1999; PAIVA; PALMA, 2021; VIEIRA; SILVA, 2021). A Pesquisa Nacional por Amostra de Dados (BRASIL, 2019), por exemplo, permite verificar que a taxa de realização de afazeres domésticos no próprio domicílio ou na residência de parentes, em 2018, foi de 92,2% entre as mulheres e 78,2% entre os homens. Em síntese, a realização do trabalho dentro da própria residência, ainda hoje, tem sido destinada às mulheres. Vieira e Silva (2021), ao objetivarem investigar as barreiras à prática de atividades físicas no lazer em usuários de transporte público na cidade de Campo Grande (MS), observaram que as principais barreiras, entre todos os participantes da pesquisa, foram: “jornada de trabalho extensa” (55,53%); “ambiente insuficientemente seguro (criminalidade)” (47,82%); e “tarefas domésticas em sua própria casa” (46,53%). Todavia, entre as mulheres, as “tarefas domésticas em sua própria casa” representaram uma barreira para 52,48% delas; enquanto 36,73% dos homens as mencionaram. Outras importantes barreiras, identificadas no estudo, foram os “compromissos familiares”, reportados por 40,63% das mulheres e 29,93% dos homens.

O Vigitel não apresenta os dados estratificados por situação econômica. Mas, uma informação que se relaciona à classe socioeconômica se refere aos anos de escolaridade. Mais uma vez as diferenças são gritantes. Quanto maior o nível de escolaridade, maiores são as taxas de práticas de atividades físicas no tempo livre, tanto entre os homens quanto entre as mulheres. Entretanto, ao se utilizar a ferramenta da interseccionalidade para análise dos valores percentuais, verifica-se que mulheres com tempo de escolaridade entre 0 a 8 anos apresentam taxa de 21,8%, enquanto homens com escolaridade de 12 ou mais anos exibem taxa de 60%.

Os dados do Vigitel 2018 (BRASIL, 2019) mostram situação semelhante para a prática de atividades físicas no tempo livre, ainda que com os valores pouco reduzidos. Contudo, para esse ano é possível fazer comparações com aqueles que possuem planos de saúde privados (Saúde Suplementar) (BRASIL, 2020b) e, possivelmente, têm situação financeira mais elevada. A Tabela 1 apresenta essas diferenças para o ano de 2018.

Tabela 1- Percentual de indivíduos que praticam atividades físicas no tempo livre equivalentes a pelo menos 150 minutos de atividade de intensidade moderada por semana, por sexo e anos de escolaridade

Anos de escolaridade	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
Vigitel 2018			
0 a 8 anos	24,6	28,9	21,0
9 a 11 anos	40,4	49,3	32,4
12 e mais	48,1	56,7	41,2
Total	38,1	45,4	31,8

Continua ▼

Continuação ▼

Vigitel 2018 - Saúde Suplementar

0 a 8 anos	25,8	29,4	23,7
9 a 11 anos	39,5	46,7	33,2
12 e mais	48,8	57,0	42,5
Total	42,7	50,3	36,8

Fonte - BRASIL (2019; 2020b).

Desse modo, a pergunta que se precisa fazer é: os níveis de atividades físicas no lazer estão baixos para quem? Para homens de elevado nível social ou para as mulheres socialmente mais vulneráveis?

Considerem-se, ainda, outros aspectos. No ano de 2018, o Brasil possuía aproximadamente 13,5 milhões de pessoas em situação de pobreza extrema, apresentando renda mensal *per capita* inferior a R\$ 145,00⁶. Tal quantidade de pessoas representaria, à época, em torno de 6,5% da população brasileira. Somado a isso, poder-se-ia analisar a quantidade de pessoas que teriam enormes dificuldades em realizar atividades físicas no tempo de lazer, como aquelas com doenças em estágios avançados, subnutridas, que vivem em regiões de elevada violência, apresentam dificuldades físicas de locomoção etc.

Quando se pensam, portanto, os números de “ativos” ou “inativos” nada disso tem sido considerado, de fato. O valor bruto esconde todas e quaisquer desigualdades. Parece que se está considerando que todas as pessoas partilham das mesmas possibilidades de escolhas e condições sociais, econômicas, políticas e culturais, o que não é verdade.

A análise epidemiológica, em sua perspectiva tradicional, como bem destacou Breilh (1991), tem procurado se debruçar sobre os fatores isolados e reificados para ter a possibilidade de manejá-los e convertê-los em “entidades causais”. Em sequência, são estabelecidas medidas e realizados cálculos matemáticos para demonstrar associações, de tal forma que a “variável” assume *status* de causa⁷. Em outras palavras, o cálculo matemático tem dominado a interpretação dos estudos, em detrimento à compreensão acerca da produção social dos baixos níveis de atividades físicas/ práticas corporais. Por outro lado, seria o momento de se explicar

6 Cf. Agência IBGE de notícias: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>. Nos últimos meses (entre meados de 2020 e final de 2021), inclusive, temos assistido muitas imagens chocantes de pessoas em busca de restos de comida ou de ossos de animais em caminhões de lixo ou lixeiras de supermercados. A “vida nua”, como mencionou Agamben (2007), isto é, a experiência de viver em um estado de exceção, desprotegido de direitos, em condições precárias.

7 Ainda que o estudo seja transversal, não é raro que as variáveis estudadas adquiram o *status* de causa. O discurso de verdade advindo dos estudos epidemiológicos, frequentemente, tem conduzido a essa interpretação.

as causas mais profundas dessa situação. Mas, para tanto, como ensinou Breilh (1991), seria preciso compreender os processos de reprodução social. A partir da apreensão da reprodução social é possível analisar o movimento da vida social, em determinado contexto histórico, e viabilizar o entendimento do sistema de contradições que impactam esse movimento.

A denominada “epidemiologia social” se distingue de uma “epidemiologia tradicional” na medida em que procura investigar as determinações sociais do processo saúde-doença, não apenas considerando os aspectos sociais como simples variáveis a associar com estabelecidos desfechos. Ao contrário, a distinção ocorre no plano teórico, ao buscar reconhecer as determinações sociais que podem explicar o processo saúde-doença (BARATA, 2005; KRIEGER, 2001). Dentro dessa perspectiva, poder-se-ia compreender, por exemplo, as expressões biológicas da desigualdade social, às quais se referem a como as pessoas incorporam e expressam, biologicamente, experiências de desigualdade socioeconômica, desde antes do nascimento até a morte; ou as discriminações, entendidas como o processo pelo qual um indivíduo ou grupo social é tratado de forma diferente e injusta, e que reproduzem padrões de dominação e opressão como expressões de poder e privilégio (KRIEGER, 2001).

Em estudo realizado com 1.720 pessoas entre 20 e 59 anos de idade residentes na cidade de Florianópolis, Santa Catarina, Del Duca e outros (2013) observaram, ainda que não fosse o propósito dos autores investigarem a produção social dos baixos níveis de atividades físicas, diferenças importantes no envolvimento com os distintos domínios de atividades físicas (de lazer, de deslocamento, ocupacional e domésticas).

Um primeiro aspecto relevante diz respeito às diferenças de gênero. Os homens faziam mais atividades físicas no lazer quando comparados às mulheres. Por outro lado, estavam menos envolvidos com as atividades físicas de deslocamento e domésticas (DEL DUCA *et al*, 2013).

A cor da pele foi outro aspecto analisado. Os autores verificaram que as pessoas brancas realizavam mais atividades físicas no lazer e menos no trabalho. Por outro lado, as pessoas pretas realizavam menos atividades físicas no lazer do que as brancas e pardas e mais no trabalho. Ainda que estatisticamente não tenha sido significativo, houve uma tendência de se verificar que as pessoas de cor preta realizavam mais atividades físicas domésticas que as brancas (DEL DUCA *et al*, 2013).

O nível educacional e a renda seguem semelhante condição, de tal modo que pessoas com os menores níveis educacionais e menor renda realizavam menos atividades físicas no lazer e mais no trabalho e no trabalho doméstico. Ademais, aqueles com menor renda ainda realizavam mais atividades físicas de deslocamento (DEL DUCA *et al*, 2013).

Em investigação na Argentina abrangendo 34.732 pessoas com idades iguais ou superiores a 18 anos e tendo como fonte de informação o ENFR 2009 (Encuesta Nacional de Factores de Riesgo), Ballesteros e Freidin (2019) observaram padrão bastante semelhante aos resultados de Del Duca e outros (2013), embora já tivesse

de antemão o plano teórico de se investigar os determinantes sociais da atividade física. Dessa forma, os autores verificaram que as atividades físicas domésticas e de deslocamento apresentavam maior envolvimento de pessoas com menores níveis educacionais, menores níveis de renda familiar *per capita*, caracterizadas no grupo com “necessidades básicas insatisfeitas” e do sexo feminino. A atividade física ocupacional mostrou característica similar, com a diferença que os homens realizam mais esse tipo de atividade física.

Por outro lado, nas atividades físicas destinadas à melhoria da aptidão física ou prática esportiva (atividades físicas de lazer), identificou-se absoluto predomínio de categorias sociais mais privilegiadas, como os grupos com pessoas de maior nível de escolaridade, maior ganho financeiro familiar *per capita*, sem “necessidades básicas insatisfeitas” e do sexo masculino (BALLESTEROS; FREIDIN, 2019).

Há, portanto, que se fazer nova pergunta: a quem se destinam as atividades físicas de lazer e a quem se destinam aquelas realizadas no trabalho, nas tarefas domésticas e no deslocamento? Seguramente, há algo muito desigual na sociedade que nos leva a esses números e não parece obra do acaso. Alguns corpos têm seu lazer negado; outros, para servir como trabalhadores explorados. E aí, quando se entende (ou se produz um discurso de verdade) que as pessoas precisam somar uma quantidade de minutos de atividades físicas moderadas e/ou vigorosas por semana, sem distinção do domínio (lazer, trabalho, doméstica e deslocamento), como se todos esses domínios resultassem em um mesmo desfecho “saudável”, talvez se esteja negando à grande parte das pessoas a possibilidade de melhor saúde e/ou mantendo-as exploradas.

Há nesse discurso, ao nosso ver, uma concepção de colonialidade. Primeiro, porque se assume o saber produzido nos países desenvolvidos, desconsiderando nossa conjuntura social, econômica, cultural e política. Segundo, porque não se procura enxergar para além dos números que as pesquisas epidemiológicas revelam.

Ademais, como destacam Knuth e Antunes (2021), essa narrativa que advoga a realização de uma quantidade de minutos de atividades físicas por semana, com o propósito de melhoria da saúde, traz consigo uma ideia de medicalização das práticas corporais ou atividades físicas, além de manifestar uma posição moralizante, na medida em que imputa ao indivíduo a responsabilidade por sua própria saúde, ao mesmo tempo em que exime o Estado dessa obrigação.

Reflexões sobre a determinação social da atividade física

Entende-se, face ao anteriormente exposto, que seja necessário ter a percepção de que o sistema capitalista envolve uma complexidade de relações sociais, as quais abrangem situações de exploração e dominação. Ademais, a produção instituída pela classe dominante não se resume à produção de coisas, mas, antes, à produção de significados e desejos, que se traduzem em consumo (BREILH, 1991). O sistema capitalista, em sua perspectiva neoliberal, impõe ainda, ao indivíduo, a responsabilidade por gerir sua própria saúde, financiando-a, prevenindo-se e acessando os serviços quando necessário (PALMA *et al.*, 2021).

Outro aspecto relevante se refere ao regime colonial, que há séculos atrás institucionalizou, não somente a exclusão social, mas trouxe consigo e impôs uma forma única de pensar, baseada no patriarcado, no sexismo, na supremacia branca, no racismo, entre outras tantas formas de opressão, as quais ainda perduram até os dias atuais. Não obstante as raízes do pensamento remontem aos períodos coloniais, a perspectiva “eurocêntrica” não se resume às ideias geograficamente oriundas desse espaço geográfico, mas, às ontologias e epistemologias dominantes presentes na produção científica conservadora que acompanhou a expansão do domínio europeu. Assim, estabeleceu-se uma relação assimétrica entre os paradigmas científicos hegemônicos e aqueles subalternizados. As tradições biomédicas e de saúde pública dominantes têm sido concebidas como verdadeiras e mais adequadas para abordar a questão da saúde, enquanto outras formas de produção científica e, especialmente, outros conhecimentos são sistematicamente desconsiderados (BREILH, 2021).

Essa herança colonial tem procurado invisibilizar ou extinguir toda e qualquer manifestação contra-hegemônica; aquelas que reivindicam, para si, a luta pelos direitos das “maiorias” excluídas. Destarte, a leitura dos dados epidemiológicos, sem a devida contextualização do cenário político, social, econômico e cultural, tem proporcionado a naturalização do envolvimento das pessoas com a prática de atividades físicas.

Dessa forma, a abordagem sobre o processo saúde-doença, ou no presente caso, atividade física-inatividade física, precisaria considerar as construções sociais de gênero e seus impactos nas ações e comportamentos, os quais possibilitam distintos graus de acesso e uso dos serviços, e representam riscos de adoecimento e morte. Em uma determinada sociedade, homens e mulheres internalizam formas heterogêneas de experienciar o ser e agir socialmente, que se reflete em diferentes práticas e modos de comportamentos (HORMIGA-SÁNCHEZ, 2015).

As diferenças de poder que envolvem as relações, social e historicamente construídas, entre homens e mulheres têm promovido, por exemplo, uma característica divisão sexual do trabalho, com importante repercussão sobre, obviamente, o envolvimento com as tarefas domésticas e compromissos familiares, diferentes práticas, comportamentos, privilégios e impossibilidades de escolhas (HORMIGA-SÁNCHEZ, 2015). Alguns estudos têm apontado que, comparadas aos homens, as mulheres se deparam com mais obstáculos à prática de atividades físicas no tempo de lazer. Além da divisão sexual do trabalho e das demandas patriarcais, anteriormente citadas, há questões relacionadas à falta de independência financeira e à imagem corporal. Além disso, a relutância em se exercitar sozinha, o medo de ficar sozinha depois de escurecer, enfim, aspectos relacionados à segurança se tornam fundamentais às mulheres, especialmente, para realização em ambientes abertos (ao ar livre; fora de academias de ginástica, clubes, estúdios etc.) (KILGOUR; PARKER, 2013).

Há, ainda, evidências suficientes na literatura científica indicando que os grupos sociais mais vulneráveis, seja por questões étnico-raciais ou por *status* socioeconômico-

mico, estão menos propensos à realização de atividades físicas, na medida em que se deparam com barreiras estruturais, institucionais, sociais e ambientais as quais dificultam o envolvimento com tais práticas. Algumas dessas barreiras incluem: o acesso à informação (associado às desigualdades educacionais); o acesso aos cuidados com a saúde; as restrições financeiras; os problemas ambientais em localidades pobres; normas sociais e responsabilidades familiares ou de trabalho; níveis de saúde etc. Ademais, a realização de atividades físicas de lazer parece estar inversamente associada à fadiga relacionada ao trabalho entre trabalhadores com elevada exigência laboral, de tal forma que quanto maior a fadiga, menor a participação em atividades físicas de lazer (BANTHAM *et al.*, 2021; BLÁSFOSS *et al.*, 2019).

Como destacam Knuth e Antunes (2021), compreende-se que a realização de práticas corporais ou atividades físicas no lazer caracteriza-se como um privilégio, ao contrário de uma posição dominante que entende ser uma escolha para, responsavelmente, cuidar de sua saúde.

Pensar a saúde, ou a prática de atividades físicas, no Brasil de hoje, nesse sentido, requer compreender a sistemática perda de direitos; o desmonte nos serviços públicos, como no caso do Sistema Único de Saúde; as condições sócio-político-econômicas vigentes; os nefastos retrocessos em relação aos preconceitos e discriminações; entre outros tantos aspectos.

À guisa de fechamento e abertura a novas reflexões

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro
 Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro
 Sujeito de sorte (Belchior)

Ao fim desse texto procuramos reafirmar a necessidade de se investigar a prática de atividades físicas para além da bioestatística. Para tanto, faz-se necessário nos debruçarmos sobre outros conhecimentos, sejam aqueles científicos de outros campos, sejam aqueles “tradicionais”, populares.

Além disso, precisamos reconhecer que um sistema político baseado na desigualdade comporta uma governança pública e, portanto, a gestão pública da saúde, despreocupada com as iniquidades em saúde e todas as formas de discriminações e opressões, como o sexismo, racismo, pobreza, homofobia etc. Particularmente, entendemos que o Brasil vinha, ainda que lentamente, avançando em alguns aspectos relacionados ao tema e que, provavelmente, uma onda conservadora e de extrema-direita que se instaurou no país adveio de uma reação às conquistas de direitos por parte desses grupos sociais. Nesse sentido, mais do que “despreocupados”, grupos reacionários/ conservadores lutam exasperadamente para destruir algumas dessas conquistas. Não à toa, manifestações fascistas têm sido bastante frequentes nos últimos três anos e não são raras as apologias à estética ou a personagens nazistas.



A despeito de suas limitações, o termo “neoconservadorismo” permite identificar algumas das articulações e padrões que caracterizam a mobilização política de determinados grupos de religiosos. O termo “neoconservadorismo” tem sido adotado com o propósito de não só revelar a ideologia conservadora por trás dos conflitos emergentes, mas também lançar luz sobre os tipos de coalizões políticas entre diferentes atores – religiosos e não religiosos – que querem manter a posição patriarcal, uma dada ordem social, além da economia capitalista, em particular, a política neoliberal (VAGGIONE; MACHADO, 2020).

Um dos aspectos centrais dessa “onda conservadora”, como nos mostra Almeida (2017), diz respeito ao envolvimento de determinados grupos religiosos com a política. Essa relação tem sido importante para barrar ou tentar barrar, no Congresso, algumas pautas ligadas aos direitos das mulheres ou LGBTQIA+ a partir da moral religiosa, ou ainda oporem-se a políticas redistributivas, como o Bolsa Família, igualmente baseada na compreensão de que o esforço individual é religiosamente valorizado e estimulado.

Assim, entendemos que, ao tratar das relações entre atividades físicas e saúde ou mesmo sobre o envolvimento com tais atividades, em seus diferentes domínios, é preciso refletir sobre as conjunturas sociais, econômicas, culturais e políticas. É papel primordial dos pesquisadores, acreditamos, conhecer as contradições da sociedade e do modo de produção vigente para que possa interpretar os fenômenos sociais delas decorrentes.

Por fim, acreditamos que em futuro bem próximo possamos nos livrar de toda essa onda fascista e conservadora que nos aflige atualmente e voltar a sorrir... porque não podemos morrer novamente.

Referências

AGAMBEN, G. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

ALMEIDA, R. A onda quebrada: evangélicos e conservadorismo. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, v. 50, p. e175001, 2017.

BALLESTEROS, M. S.; FREIDIN, B. Desigualdades sociales en la realización de distintas modalidades de actividad física em Argentina. *Educación Física y Ciencia*, Buenos Aires, v. 21, n. 1, p. e067, ene./mar. 2019.

BANTHAM, A. *et al.* Over coming barrier stop physical activity in under served populations. *Prog Cardiovasc Dis*, Philadelphia, v. 64, p. 64-71, Jan./Feb. 2021.

BARATA, R. B. Epidemiologia social. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 7-17, mar. 2005.



BLÁSFOSS, R. et al. Is fatigue afterwork a barrier for leisure-time physical activity? Cross-sectional study among 10,000 adults from the general working population. *Scand J Public Health*, Stockholm, v. 47, nº 3, p. 383-391, May, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria-Executiva. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Glossário temático: promoção da saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/glossario_tematico_promocao_saude.pdf. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos não Transmissíveis e Promoção da Saúde. *Vigitel Brasil 2018: vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico: estimativas sobre frequência e distribuição sociodemográfica de fatores de risco e proteção para doenças crônicas nas capitais dos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal em 2018*, Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos não Transmissíveis e Promoção da Saúde. *Vigitel Brasil 2019: vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico: estimativas sobre frequência e distribuição sociodemográfica de fatores de risco e proteção para doenças crônicas nas capitais dos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal em 2019*, Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos não Transmissíveis e Promoção da Saúde. *Vigitel Brasil 2018 Saúde Suplementar: vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico: estimativas sobre frequência e distribuição sociodemográfica de fatores de risco e proteção para doenças crônicas nas capitais dos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal em 2018*, Secretaria de Vigilância em Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020b.

BREILH, J. *Critical epidemiology and the people's health*. New York: Oxford University Press, 2021.

BREILH, J. *Epidemiologia: economia, política e saúde*. São Paulo: Unesp: Hucitec, 1991.

CASPERSEN, C. J.; POWELL, K. E.; CHRISTENSON, G. M. Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Rep*, Hyattsville, v. 100, nº 2, p. 126-131, Mar./Apr. 1985.

DEL DUCA, G.P. et al. Prevalence and sociodemographic correlates of all domains of physical activity in Brazilian adults. *Prev Med*, Baltimore, v. 56, nº 2, p. 99-102, Feb. 2013.



HORMIGA-SÁNCHEZ, C. M. Perspectiva de género em el estudio de la práctica de actividad física. *Cienc Salud*, Bogotá, v. 13, n. 2, p. 233-248, may./aug. 2015.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de dados – 2018. Suplemento outras formas de trabalho*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads>. Acesso em: 14 ago. 2021.

ITOH, H. et al. Leisure-time physical activity in youth as a predictor of adult leisure physical activity among Japanese workers: a cross-sectional study. *Environ Health Prev Med*, Sapporo, v. 22, nº 1, p. 37, apr. 2017.

KILGOUR, L.; PARKER, A. Gender, physical activity and fear: women, exercise and the great outdoors. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, Basel, v. 5, nº 1, p. 43-57, 2013.

KNUTH, A. G.; ANTUNES, P. C. Práticas corporais/atividades físicas demarcadas como privilégio e não escolha: análise à luz das desigualdades brasileiras. *Saúde Sociedade*, São Paulo, v. 30, n. 2, p.e200363, 2021.

KRIEGER, N. A glossary for social epidemiology. *J Epidemiol Community Health*, London, v. 55, nº 10, p. 693-700, oct. 2001.

MOURÃO, L. Representação social da relação do trabalho feminino da diarista com as opções de lazer na comunidade de Queimados. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 52-72, nov. 1999.

PALMA, A.; VILAÇA, M. O sedentarismo da epidemiologia. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, SP, v. 31, n. 2, p. 105-119, jan. 2010.

PALMA, A. et al. Neoliberalismo, promoção da saúde e atividade física. In: PALMA, A.; RODRIGUES, P.; REIS, E. C. (org.). *Práticas corporais & atividades físicas: saúde e sociedade*. Curitiba: CRV, 2021. p. 267-316.

PAIVA, G. B.; PALMA, A. O paradoxo da atividade física: esquadrinhando as atividades físicas ocupacionais e domésticas. In: PALMA, A.; RODRIGUES, P.; REIS, E.C. (org.). *Práticas corporais & atividades físicas: saúde e sociedade*. Curitiba: CRV, 2021. p. 111-132.

PIGGIN, J. What is physical activity? a holistic definition for teachers, researchers and policy makers. *Front Sports Act Living*, Lausanne, v. 2, art. 72, 2020.

THIVEL, D. et al. Physical activity, inactivity, and sedentary behaviors: definitions and implications in occupational health. *Front Public Health*, Lausanne, v. 6, art. 288, 2018.

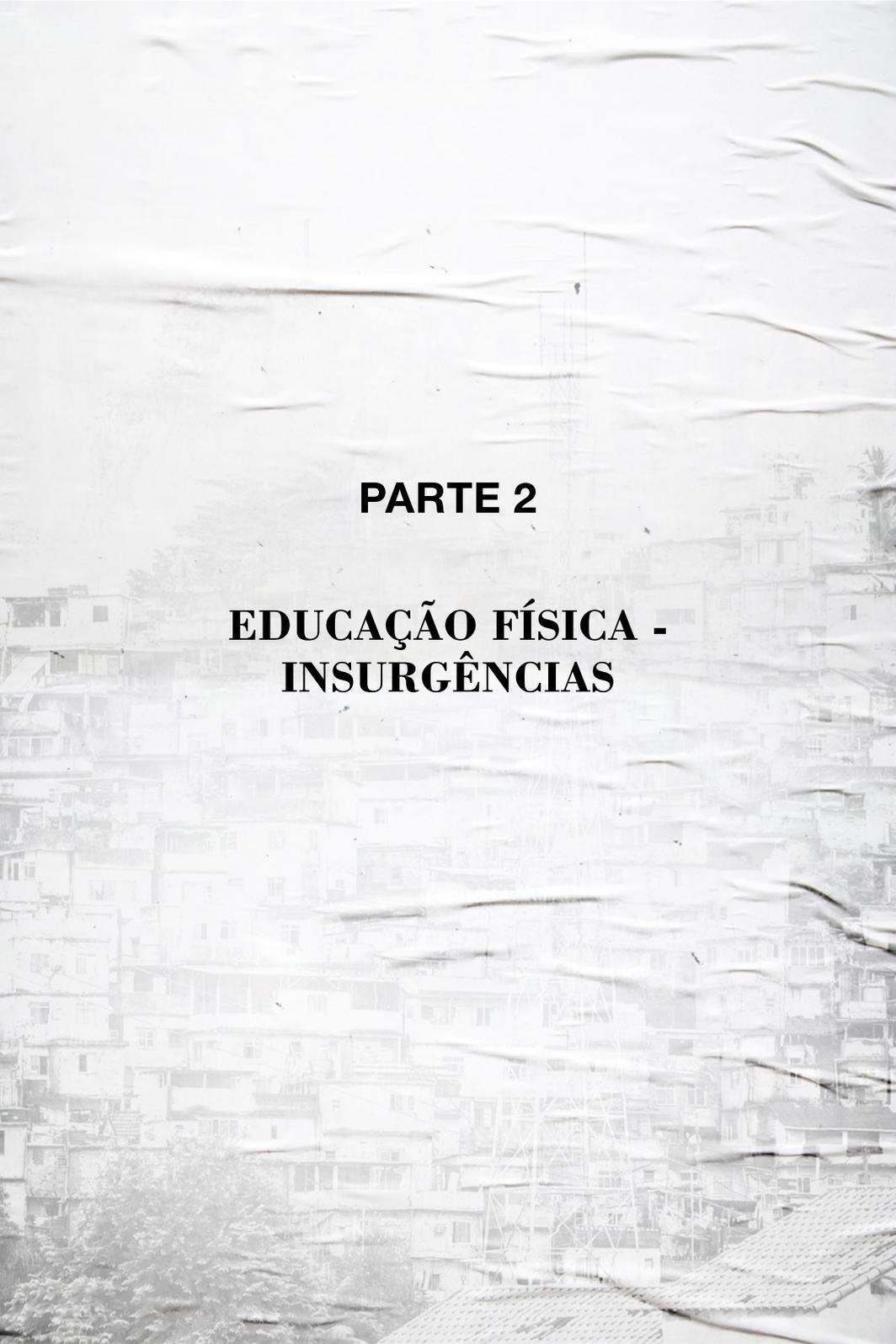


VAGGIONE, J. M.; MACHADO, M.D.D.C. Religious patterns of neoconservatism in Latin America. *Politics & Gender*, Cambridge, v. 16, nº 1, p. 6-10, mar. 2020.

VIEIRA, V. R.; SILVA, J.V.P. Barreiras à prática de atividades físicas no lazer em usuários de transporte público de Campo Grande/MS. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, DF, v. 43, p. e005821, 2021.

WARBURTON, D.E.; BREDIN, S.S. Health Benefits of Physical Activity: a systematic review of current systematic reviews. *Curr Opin Cardiol*, London, v. 32, nº 5, p. 541-556, sep. 2017.



The background of the cover is a faded, high-angle photograph of a densely packed urban settlement, likely a favela, built on a hillside. The buildings are multi-story and closely packed together. In the center of the image, a tall, lattice-structured tower, possibly a telecommunications or power tower, rises above the rooftops. The overall tone is light and somewhat desaturated, with a visible texture that resembles crumpled paper or a similar material.

PARTE 2

**EDUCAÇÃO FÍSICA -
INSURGÊNCIAS**

POR UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Michele Pereira de Souza da Fonseca
Leandro Teófilo de Brito

Introdução

Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política (AvtarBrah)

Sabe-se que na contemporaneidade um suposto sujeito unitário, racional, branco, cristão, cisgênero e heterossexual foi questionado pelos movimentos feministas, LGBTI+, raciais, anticoloniais, pelas mobilizações estudantis, pelos movimentos da contracultura e de luta pelos direitos civis, além dos movimentos revolucionários dos países neocolonizados e em desenvolvimento. Essa contemporaneidade é protagonizada por uma diversidade de atores sociais que, por meio da emergência das políticas de identidade e diferença e pelo reconhecimento de múltiplos pontos de vista e múltiplos sistemas epistemológicos, contestam o universalismo iluminista da modernidade (CAETANO; SILVA JUNIOR; HERNANDEZ, 2015).

O teórico cultural Stuart Hall nomeou como crise da identidade parte desse processo, que deslocou as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas, que fragmentou os sentidos estáveis nas paisagens culturais de classe social, gênero, sexualidade, raça, nacionalidade, entre outras identificações (HALL, 2006) constituindo assim um processo potente, abrangente e fundamental para as mudanças da sociedade.

Entretanto, quando se menciona a enunciação cultura é necessário atenção para não cair nas armadilhas do discurso da cultura universal, que busca domesticar a diversidade por um viés da tolerância, invisibilizando as múltiplas possibilidades de expressão das diferenças ao apagar, sobretudo, as inúmeras manifestações culturais de grupos minoritários (MACEDO, 2010). Nesse sentido, uma noção universalizante de cultura, conseqüentemente, reforça os processos de exclusão e de não reconhecimento da diferença.

Destacando a relação entre escola e cultura, Macedo (2010) também aponta que foi na contemporaneidade que o campo da Educação propôs uma discussão mais sistemática sobre o tema da cultura, quando justamente as críticas ao universalismo a colocaram como central no debate educacional. Parte dessas críticas denunciavam que crianças e jovens iam para a escola para “tornarem-se” sujeitos



educados e cultos, por meio da visão de que a escola seria a única instância que poderia oferecer cultura. Essa concepção de cultura – universal – era questionada pelo privilégio de uma cultura branca, masculina, de classe média e heterossexual que hierarquizava meninas, crianças e jovens negros, pessoas com deficiência, pessoas LGBTQI+ e das classes populares, entre outras identificações não hegemônicas em seus espaços.

Nesse debate, a Educação Física escolar também foi afetada. Em sua história, a disciplina teve forte influência da medicina e do militarismo, reproduzindo sentidos higienistas, eugênicos e esportivizantes nos espaços escolares (CASTELLANI FILHO, 2013; SOARES, 2006). Entretanto, na década de 1990, os currículos tradicionais da Educação Física, dominados por abordagens pedagógicas desenvolvimentistas, foram questionados e se colocou em xeque o paradigma da aptidão física (SOARES; TAFFARE; VARJAL; CASTELLANI; ESCOBAR; BRACHT, V., 1992) Mais recentemente, outras propostas pedagógicas que mobilizam o reconhecimento de uma política de diferença no âmbito da cultura corporal, isto é, por meio da articulação entre linguagem, poder, identidade/diferença e inclusão na Educação Física escolar tem sido discutida e materializada na área (AUAD; CORSINO, 2018; BRITO; LEITE, 2017; FONSECA, 2021; NEIRA, 2018) trazendo novos elementos para o debate.

Contribuindo para a continuidade desse debate, este texto objetiva discutir uma perspectiva inclusiva para pensar a Educação Física escolar ao articular uma noção ampla de inclusão à categoria diferença, com vistas ao reconhecimento de sujeitos segregados e excluídos nos espaços escolares e promover a participação de todos e todas nas aulas.

Partindo de uma perspectiva ampla de inclusão, esse estudo pretende dialogar com referenciais teóricos que até podem divergir entre si em alguns aspectos pontuais, entretanto identificamos que há diálogo entre os campos críticos e pós-críticos na direção de princípios democráticos, acolhedores às diferenças e suas potencialidades. Assim, este texto propõe ser um exercício de reflexão, se distanciando de uma visão mais conservadora, elitista e excludente de pensar a Educação e a Educação Física.

Articulando inclusão e diferença

O sentido de inclusão que defendemos é significado como um conceito amplo, dialético, processual e infundável ao propormos sua articulação à categoria diferença. Nesse sentido, inclusão é um processo ligado a princípios como democracia e alteridade, reconhecendo que marcadores sociais da diferença como deficiência, gênero, orientação sexual, classe, racialidade, etnia, idade, entre outros, podem estar suscetíveis a situações de exclusão na sociedade (BRITO; SANTOS, 2018; FONSECA, 2021; SAWAIA, 2017).

A noção de diferença teve grande desenvolvimento na teoria feminista, sobretudo no debate igualdade versus diferença, muito presente nas formulações teóricas

da terceira onda do movimento de mulheres. Nessa discussão, igualdade não é a eliminação da diferença e a diferença não exclui a igualdade, pois considera-se que a noção política de igualdade mobiliza a existência da categoria diferença. Tal noção de diferença fundamentou-se pelas perspectivas pós-estruturalistas, ao interpretar as estruturas como descentradas, sem um centro de necessidade que as conforme e estabilize e que é produzida no âmbito da linguagem, da cultura e das relações de poder, além de seu sentido ser constituído por um processo de alteridade, ou seja, o reconhecimento do “outro” como parte de nós mesmos (SCOTT, 1994).

Nessa discussão, Avtar Brah (2006) propõe pensarmos a diferença como categoria analítica e destaca quatro possibilidades para essa interpretação: diferença como experiência; diferença como relação social; diferença como subjetividade; e diferença como identidade. Na diferença como experiência, a autora chama atenção para os limites da enunciação da experiência para marcar seu significado, argumentando que é mais produtivo conceber a experiência na diferença como processo e não como entidades unificadas, fixas e já existentes. Ao pensar a diferença como relação social, Brah (2006) refere-se à maneira como a diferença é constituída e organizada em relações sistemáticas por meio de discursos econômicos, culturais, políticos e práticas institucionais. Destaca que essa categoria sublinha a articulação historicamente variável de micro e macro regimes de poder, dentro dos quais modos de diferenciação como gênero, classe e raça são instituídos em termos de formações estruturadas, porém entendidos como sistemas de significação que se constroem como categorias culturais e contingentes.

Ao discutir a diferença como subjetividade, Brah (2006) destaca as molduras conceituais que discutem os processos de formação da subjetividade, que são ao mesmo tempo sociais e subjetivos, e que podem contribuir na articulação entre psiquismo e uma noção de sujeito descentrado. Os importantes debates entre as teorias feministas pós-estruturalistas e os estudos freudianos são potentes nesse projeto. Por fim, a diferença como identidade é explicitada pela autora:

Questões de identidade estão intimamente ligadas a questões de experiência, subjetividade e relações sociais. Identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais. A subjetividade – o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo – é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do sujeito-em-processos ganha significado ou é experimentada como identidade. As identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa e nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança (BRAH, 2006, p. 371).

Por essa mesma direção, a diferença também se opõe ao termo diversidade. Miskolci (2016, p. 48) destaca que o viés da diferença recusa, por exemplo, uma educação por meio da “tolerância”, comumente enunciada em diversos documen-

tos sobre políticas públicas no campo da Educação. Conforme o autor, o termo diversidade tem sua construção histórica pautada nos conflitos étnico-raciais e culturais, vividos nos Estados Unidos e Europa entre as décadas de 1980 e 1990, a partir de ações políticas conciliatórias. Nesse contexto, a noção de diversidade buscava atender a solicitações de respeito e acesso a direitos por pessoas excluídas historicamente como negros/as, povos indígenas e pessoas LGBTI+, porém dentro de princípios universalistas, ou seja, por um viés da diversidade e da tolerância, que trabalhava com uma noção de poder horizontal.

Em termos teóricos, diversidade é uma noção derivada de uma concepção muito problemática, estática, de cultura. É uma concepção de cultura muito fraca, na qual se pensa: há pessoas que destoam da média e devemos tolerá-las, mas cada um se mantém no seu quadrado e a cultura dominante permanece intocada por esse Outro (MISKOLCI, 2016, p. 50).

Já a perspectiva da diferença busca a compreensão mais profunda dos processos de subalternização e exclusão, visando mudar a ordem hegemônica dada, uma transformação das relações de poder que não foge das tensões existentes entre assimetrias e hierarquias, mas que também reconhece tais divergências como parte de um processo social democrático, uma vez que nos convida a descobrir a alteridade como parte não reconhecida do que somos: “Em uma perspectiva das diferenças, [...] ao invés de permitir que o processo educacional continue a usar essas ferramentas para forçar as pessoas a entrarem nos eixos, pode-se pensar na possibilidade de usá-las para modificar o processo educacional” (MISKOLCI, 2016, p. 51).

Bastante próxima a essa discussão sobre o dualismo diversidade e diferença, há também o questionamento do que se chama política de identidade. Nessa discussão, Colling (2015) destaca uma concepção muito comum, em geral, entre ativistas e pessoas ligadas aos movimentos sociais, que defendem que todas as pessoas são ou deveriam ser iguais e, por isso, devem ter os mesmos direitos. Conforme coloca o autor, tal ponto se mostra como um paradigma reducionista nas lutas identitárias, pois a afirmação identitária muito rígida, pautada nos discursos em torno da igualdade, recai no que se reconhece como essencialismo identitário: uma concepção perigosa de que um grupo de pessoas que possuem a mesma identidade (por exemplo, pessoas com deficiência, e aqui não se destacam as múltiplas classificações de deficiência) deve ter e afirmar as mesmas demandas, pois todas essas pessoas devem se identificar com as mesmas características, inerentes àquela identidade comum, na luta por direitos. Tal estratégia rendeu conquistas, isso é inegável, mas também causou exclusões dentro dos próprios grupos identitários, pois nem todas as pessoas se enquadram nas características tidas como “comuns” atribuídas a tais grupos.

Colling (2015, p. 410) então defende a potencialidade de uma política de diferença:



Para enxergar e aceitar as diferenças precisamos estar abertos para ver que as pessoas diferentes não podem ser divididas entre binarismos e dicotomias. Não temos um conjunto pequeno de diferenças. [...] Como podemos dizer então que somos todos iguais, reunidos em torno de número pequeno de identidades? Os pensamentos binários, muito utilizados, tentam a todo custo trabalhar apenas com duas categorias, como se elas fossem, inclusive, absolutamente puras.

Candau (2011, 2016, 2020) aponta em seus estudos sobre diferenças culturais, amparando-se em Emília Ferreiro, sobre a urgência de se assumi-las como vantagem pedagógica, ou seja, como potencialidades e riquezas que ampliam as experiências cotidianas no âmbito educacional. Porém, a palavra diferença ainda não é bem entendida no senso comum ou mesmo no meio acadêmico entre os que não se debruçam sobre essa temática, pois ainda há uma associação sinonímia com diversidade (como vimos anteriormente) e com relação à desigualdade. Sawaia e Figueiredo (2019, p. 664) apontam sobre a concepção de desigualdade social e expõem algumas reflexões para que “não se torne um conceito bonde que facilite sua redução a diferenças e diversidades” e ressaltam ainda para a necessidade de pensar o conceito considerando sua complexidade ético-política.

Candau e Leite (2011) há 10 anos já abordavam problematizações a partir de suas pesquisas com docentes sobre considerar desigualdade e diferença como termos sinônimos. Candau (2020, p. 39) complementa que: “O termo diferença, em depoimentos de educadores em várias das pesquisas que tenho realizado, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade”. Miskolci (2016, p. 63) também se preocupa em desconstruir a ideia de “diferença como algo a ser sanado”. Há que se ter cuidado, portanto, com uso da palavra diferença como sinônimo de desigualdade ou como algo problemático, inferior, subalterno e menor, percebido por uma lente homogeneizadora, hegemônica e etnocêntrica.

Historicamente, povos indígenas, pessoas com deficiência, mulheres, negros e negras são invisibilizados na sociedade por opressões de variadas ordens. Importa apontar que esses grupos sociais não são inferiores, são inferiorizados; não são subalternos, são subalternizados por pensamentos, políticas e ações eugênicas. Além disso, muitas vezes não são minorias, mas são minorizadas.

Por exemplo, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS)¹, estima-se que 15% da população mundial (mais de um bilhão de pessoas) têm alguma deficiência. No Brasil, isso equivale a 46 milhões de brasileiros, cerca de 24% da po-

1 Baseado em estimativas da população mundial de 2010. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70670/WHO_NMH_VIP_11.01_por.pdf;jsessionid=E5B2558D820A53C-8C8FD6102BC873939?sequence=9



pulação total, segundo dados do último (e em defasagem) censo de 2010². A título de ilustração para reflexão, podem até ser consideradas minorias quantitativamente, porém são cidadãos e cidadãs que têm direito à participação plena na sociedade e ao exercício das liberdades fundamentais, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). Por outro lado, a população autodeclarada negra (preta ou parda) no Brasil equivale a 55,8%³, e as mulheres correspondem a 52,2% da população residente no Brasil⁴. Tais dados não representam minorias quantitativas, mas ainda assim são grupos sociais minorizados em suas características. O que explica tamanha opressão e discriminação nos casos apontados?

O que queremos afirmar é que não se pode medir pessoas com réguas quantitativas, em que grupos sociais se sobrepõem a outros por razões de racialidade, etnia ou qualquer outro marcador social da diferença, envolvendo relações desiguais de poder. É necessário a valorização dessas pessoas em suas singularidades, tendo reconhecidos seus direitos e diferentes modos de ser e estar no mundo. O olhar excludente para grupos minoritários na sociedade, portanto, remete a uma lógica opressora de desvantagem e vulnerabilidade social, política e econômica. Sawaia e Figueiredo (2019, p. 667) apontam características fundamentais relativas à desigualdade social na contemporaneidade:

a) ela não é produto da escassez, mas da concentração cada vez maior de riqueza e poder;

b) a divisão da humanidade em servos e senhores, superiores e inferiores, criando a categoria dos indesejáveis que podem ser reduzidos ao sobrevivencialismo;

c) a desumanização que não reconhece a dor, o desrespeito e a supressão de direitos justificando sua exploração, servidão e até a eliminação.

O discurso do atual presidente da República do Brasil em vídeo⁵ amplamente divulgado durante sua já anunciada campanha eleitoral em fevereiro de 2017, afirmou categoricamente: “Vamos fazer um Brasil para as majorias. As minorias têm que se curvar às majorias. As minorias se adequam ou simplesmente desaparecem”, em um evidente ataque aos direitos humanos, políticos, sociais e inequívoca ameaça ao direito à vida.

2 IBGE. Conheça o Brasil - População - pessoas com deficiência. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>

3 IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. Estudos e Pesquisas • Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

4 IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde 2019 (PNS), divulgada em 26/08/2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-08/ibge-mulheres-somavam-522-da-populacao-no-brasil-em-2019>

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BCKEwP8TeZY>

Essa retórica beligerante, muito representativa das políticas atuais, denota que grupos vulneráveis têm o direito de existir maculados por relações desiguais e violentas de poder. O que marca essa hierarquização autoritária e tirana? Até quando esses grupos sociais citados continuarão a ser discriminados e invisibilizados? Até quando a desigualdade estará presente nas relações? O que justifica e como reagir a tamanha arbitrariedade? Miskolci (2016, p. 65) se apoia em Spivak para denunciar que “o subalterno não pode falar não apenas porque sua voz é inaudível no sistema capitalista, mas também porque ele ou ela não encontram palavras disponíveis para as formas de opressão e de desigualdade em que se encontram”. É contra isso que nos posicionamos cotidianamente.

Reconhecemos que “a educação ainda é despreparada para lidar com as diferenças” (MISKOLCI, 2016, p. 62) e que [...] “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161). Miskolci (2016, p. 56) assinala ainda a escola com um papel historicamente usado como “tecnologia de normalização” e como “aparato educacional sob o controle do estado” (MISKOLCI, 2016, p. 57), o que nos remete também aos estudos foucaultianos, que aponta como sendo um contexto biopolítico poderoso de normalização coletiva (FOUCAULT, 2011) e às elaborações de Althusser (1985) ao afirmá-la como um aparelho ideológico do estado.

Na escola descobria-se/descobre-se que se é “acima do peso, magro, feio, baixo, negro, afeminado”, isto é, no ambiente escolar que os ideais coletivos impunham de forma muitas vezes violenta as normas hegemônicas da sociedade. Na contemporaneidade, arriscamos dizer que a escola ainda carrega esses rastros segregadores, com maior ou menor força, dependendo do contexto. Porém, se por um lado ainda vemos ameaças reais como as citadas acima, que legitimam e fomentam o ódio às “minorias”, além de exclusões de toda ordem nas escolas e na Educação Física, há contemporaneamente um movimento contra hegemônico de resistência a essas opressões históricas.

Assim, [...] “para que a Educação buscasse deixar de ser um dos braços de normalização biopolítica para o Estado e passasse a ser um veículo social de desconstrução de uma ordem histórica de desigualdades e injustiças”, é fundamental compreender a “educação para muito além da escola, em suas relações profundas – apesar de frequentemente pouco exploradas – com os interesses coletivos sociais e políticos” (MISKOLCI, 2016, p. 55-56).

Ao trazermos esses princípios para articulação com a noção de inclusão que defendemos, faz-se mister reconfigurar a escola tradicional oxigenada por essas discussões contemporâneas, com um evidente posicionamento democrático pela diferença ao perceber o outro e a afirmação de seus direitos, mas, sobretudo reconhecer a processualidade dialética das relações entre inclusão e exclusão. Nesse sentido, Sawaia (2017) ressalta o caráter relacional, processual e dinâmico dessa dialética, bem como as contradições e complexidades das inclusões e exclusões cotidianamente presentes na sociedade e no âmbito educacional, e não a essencia-

lidade dessas expressões, justamente porque é contrária à ideia de inclusão como normatização, homogeneização ou adaptação.

A perspectiva inclusiva na Educação Física escolar: a diferença em pauta

O Movimento Renovador da Educação Física, que ganhou força nas décadas de 1980 e 1990, teve um papel fundamental para mexer com as bases biológicas e médicas que historicamente pautavam a área naquele momento e assim caracterizar as mudanças ocorridas a partir de então (SOARES; TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI; ESCOBAR; BRACHT, 1992).

Ao longo desse tempo, até os dias atuais, apesar dos avanços produzidos por novos discursos e referenciais teóricos que forjaram transformações na Educação Física, as influências biologizantes, médicas, eugênicas e higienistas ainda se fazem presentes, marcando a área com seu histórico excludente e que ainda precisa ser problematizado cotidianamente.

Todas essas discussões, preocupações e elaborações apresentadas na seção anterior encontram eco na Educação Física escolar, considerando a formação e a ação docente na perspectiva inclusiva, baseada numa abordagem não padronizada e mecanicista do corpo e do movimento, posto que o conceito de inclusão dialético, processual e infundável, que aqui nos embasamos, não é ingênuo e está permeado por dimensões materiais, políticas, sociais, culturais, relacionais e subjetivas.

Na legislação brasileira, pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista⁶ e altas habilidades/superdotação são consideradas como público-alvo da educação especial e historicamente a inclusão é vinculada, sobretudo, a esse campo (BRASIL, 2008). Há muitas produções importantes na área da Educação Física tratando o conceito de inclusão voltadas às questões envolvendo a deficiência e o transtorno do espectro autista (CHICON; RODRIGUES, 2013; CHICON; SIQUEIRA, 2020; OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017), embora haja lacuna no que tange às produções na área envolvendo altas habilidades/superdotação, conforme aponta estudo de Fonseca, Silva e Peres (2021). Assim, considerando as influências históricas excludentes da Educação Física, pensar as possibilidades de ação voltadas a esse público-alvo é contribuição fundamental para desconstrução de práticas capacitistas pautadas em padronizações e impossibilidades, especialmente na escola comum.

Porém, ao pensar a diferença como categoria de análise no campo da Educação Física na perspectiva inclusiva, consideramos o público-alvo da educação especial, mas também uma gama de outras identificações, posto que as exclusões

6 Em 2008, ainda citado como Transtorno Global do Desenvolvimento, mas atualizado em pelo DSM-V como Transtorno do espectro autista.



que ocorrem na Educação Física são interseccionais⁷ e abarcam questões como gênero, sexualidade, racialidade, etnia, religiosidade, entre outras, muitas vezes de forma integrada.

Mesmo nas abordagens crítico-superadora (SOARES; TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI; ESCOBAR; BRACHT, 1992) e crítico-emancipatória (KUNZ, 1994), que não abordam especificamente as diferenças ou a perspectiva inclusiva, reconhecemos que repensam a EF para além da fronteira marcada pelas influências excludentes já citadas. Assim, de alguma maneira, na nossa análise, essas abordagens vão ao encontro de pensar processos de inclusão, pois marcam uma posição fundante para considerar a Educação Física em relação à compreensão crítica da realidade, ao contexto vivido e sua transformação. Kunz (1994) na abordagem crítico-emancipatória se volta a desenvolver o trabalho político-pedagógico e a construção de um sujeito crítico, autônomo e reflexivo; a crítico-superadora (SOARES; TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI; ESCOBAR; BRACHT, 1992) aborda a perspectiva dialógica, comunicativa e interativa nas decisões em conjunto, a valorização de outros elementos da cultura corporal, emancipação e principalmente denuncia a ênfase na aptidão física que provoca (ainda hoje) a exclusão de muitos estudantes das aulas de Educação Física, desrespeitando o direito à participação, a aprendizagem, a escolarização.

No campo da Educação Física, diversos autores a partir de diferentes correntes teóricas orientadoras de suas produções (Filosofia, Sociologia, Educação, Psicologia, dentre outros) buscam refletir sobre as diferenças. Aparentaremos alguns.

Jocimar Daolio embasa suas elaborações no campo da Antropologia Social, com um profundo diálogo com Mauss e Geertz abordando o conceito de cultura na EF. A compreensão de diferença, portanto, não abrange uma visão estereotipada de desigualdade ou inferioridade, e tem a alteridade como princípio, considerando uma perspectiva intercultural de educação (DAOLIO, 2003; OLIVEIRA; DAOLIO, 2010).

A nosso ver, as diferenças envolvem não somente as características mais visíveis dos sujeitos, mas também sua subjetividade, a forma como se relacionam, suas visões de mundo, enfim, conforme Gusmão (2003), em todas as dimensões da vida vivida, do nosso cotidiano e, até mesmo, onde sequer suspeitamos de sua existência (OLIVEIRA; DAOLIO, 2010, p.160)

Valter Bracht, importante agente no movimento renovador da EF, entende a noção de diferença como categoria de análise importante para pensar as possibilidades da emancipação, a partir do livro *Emancipação e Diferença na Educação*, em que se fundamentam em Bauman e Adorno, criticando práticas homogeneizadoras que obstam a construção da autonomia (BRACHT; ALMEIDA, 2006). Gomes, Almei-

⁷ A noção de interseccionalidade, cara à teoria feminista contemporânea, aponta que os marcadores da diferença podem se integrar e se afetar mutuamente, gerando situações de desigualdades e de exclusões de modos específicos e complexos, indo além de um simples somatório de experiências de opressão (BILGE, 2020).

da e Bracht (2010, p. 11) afirmam ainda que “o desafio que se lança às perspectivas progressistas da área passa, então, pelo reconhecimento de todas as diferenças sem, com isso, prescindir da reflexão sobre os distintos modos de se colocar no mundo” e complementa que, “não basta que a escola assuma o discurso da diferença, mas precisa colocar a própria diferença em discussão”, pois novas formas de inclusão podem estar acompanhadas de práticas pedagógicas de exclusão, na direção do que Sawaia (2017) aponta como inclusão perversa.

Marcos Neira fundamenta seus estudos e produções numa interlocução entre estudos culturais, multi/interculturalidade, decolonialidade, pós-estruturalismo e pós-colonialidade – o que ele nomeia de teorias pós-críticas – ao defender a centralidade da cultura para compreender a diferença:

A diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. [...]. São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente em relação ao “não-diferente” (NEIRA; NUNES, 2008, p. 150).

A partir do que denomina currículo cultural da Educação Física, Neira (2020) se posiciona a favor do direito às diferenças e principalmente de abordar essa questão nas aulas considerando a contribuição para a formação de identidades democráticas e da defesa de grupos minoritários. Nas elaborações do autor, é fundamental a atuação docente ao tematizar práticas corporais contra hegemônicas, problematizando visões preconceituosas de brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas ou dos seus participantes, e ao descolonizar o currículo, “quando reconhecem as singularidades que povoam a sala de aula e atuam de modo a incluí-las segundo suas possibilidades” (NEIRA, 2020, p. 54).

Gostaríamos de mencionar ainda um grupo de docentes/pesquisadores/as que nas suas produções, apoiados nos referenciais de Paulo Freire, tem valorizado relatos de experiências vividos no chão das escolas por docentes da educação básica, abordando uma Educação Física progressista com princípios éticos, críticos, políticos e democráticos, considerando as diferenças e centrando a reflexão na autonomia como diretriz pedagógica para uma educação libertadora (MALDONADO et al., 2021; MALDONADO; NOGUEIRA, 2020; NOGUEIRA et al., 2018; SOUSA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019).

A partir dessas contribuições, pensar em uma Educação Física escolar na perspectiva inclusiva, que valorize as diferenças, perpassa a ampliação do conceito de inclusão entendendo o direito de participação plena dos/as estudantes, considerando suas condições, singularidades e necessidades específicas. Passa, portanto, pela diversificação de conteúdos como potencial estratégia pedagógica inclusiva, não só abordando e valorizando todos os elementos da cultura corporal, mas também suas inúmeras variações, bem como metodologias e avaliações construídas

de modo crítico, reflexivo coletivo, atendendo interesses discentes e engajamento nas propostas, contemplando a multiplicidade de corpos presentes na Educação Física, sem excluir por habilidade, rendimento ou qualquer outra razão (FONSECA; RAMOS, 2017).

Perpassa também um sentido colaborativo, não diretivo e não hierarquizado de propor as ações pedagógicas construídas “com” os/as estudantes e não somente “para” eles e elas, com inspirações Freireanas de valorização do diálogo, da horizontalidade, da autonomia e do pensamento crítico (FREIRE, 2013). Perpassa, ainda, uma concepção de formação docente na e para perspectiva inclusiva que considere como fundamental, não só formar docentes “para lidar com as diferenças em suas ações profissionais futuras, mas também se eles, enquanto seres singulares, são considerados na formação” (FONSECA, 2021, p. 47).

A luta por uma perspectiva inclusiva na Educação Física escolar, passa, em suma, por construções coletivas, por transformações significativas na Educação Física no campo escolar, por reflexões sobre as posições dos sujeitos envolvidos nessas construções, pela realidade vivida e contextos específicos, pela luta e reconhecimento de direitos, mas, sobretudo, por um entendimento de que não basta adjetivar a Educação Física ou a Educação como “inclusiva” se não há mudança nas concepções e propostas políticas, pedagógicas e metodológicas. Por isso, importa pensar no uso da palavra “perspectiva”, como um outro modo de olhar as aulas na Educação Física, ainda reconhecendo que são impregnadas pelo histórico excludente, mas ressignificando-as processualmente na direção da construção colaborativa de ações democráticas, participativas e acolhedoras aos diversos modos de ser e estar no mundo.

Considerações finais

Este estudo objetivou discutir uma perspectiva inclusiva para pensar a Educação Física escolar ao articular uma noção ampla de inclusão à categoria diferença com vistas ao reconhecimento de sujeitos segregados e excluídos nos espaços escolares e promover a participação de todos e todas nas aulas.

Para isso, inicialmente articulamos o conceito amplo de inclusão à noção de diferença a partir da contribuição de autores como Brah, Miskolci, Colling e Candau. Ademais, propusemos um debate acerca da perspectiva inclusiva na Educação Física escolar tendo a diferença como pauta a partir de diferentes autores/as do campo. Não pretendemos esgotar o debate, nem citar todos/as que estudam essas questões, apenas os/as que, mesmo em campos distintos, observamos certa aproximação no tema para robustecer as discussões e apontar caminhos para pensar as possibilidades de ampliar o olhar acerca do conceito de inclusão na Educação Física escolar.

Nesses tempos sombrios em que vivemos uma crise sanitária, econômica, social e política sem precedentes, encontrar pontos de convergência e diálogo a partir da fronteira que nos separa do retrocesso, da opressão e da barbárie é nossa tarefa



cotidiana considerando processos inclusivos/excludentes no exercício democrático de reflexão e proposição de novos tempos.

Cada autor/a ou corrente teórica carrega consigo ideologias e intencionalidades e cada pessoa/docente/pesquisador/a escolhe se apoiar em referenciais teóricos-metodológicos que, na sua percepção, melhor respondem a suas inquietações. Amparados/as em Paulo Freire concordamos que não existe imparcialidade e por isso, todas as pessoas são orientadas por uma base ideológica. A questão continua sendo se a base ideológica é inclusiva ou excludente! Assinalamos, portanto, para a importância de uma formação técnica, acadêmica, científica para reconhecer e problematizar as imensas e profundas demandas sociais do nosso tempo, mas, sobretudo uma formação crítica, humana e política de forma a refletir sobre a dialética inclusão/exclusão.

Em tempos de barbárie cabe um texto multirreferencial e pluriépistêmico, que a partir da divisa que nos separa epistemologicamente, propõe refletir juntos/as sobre caminhos que, mesmo divergentes entre si, se distanciam do obscurantismo, do negacionismo e da exclusão, e convergem para uma Educação Física, uma escola, uma Educação e uma sociedade mais justa socialmente e menos desigual.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 26, n. 3, 2018.

BILGE, Sirma. Panoramas recentes do feminismo na interseccionalidade. *Escritas do Tempo*, Marabá, v. 2, n. 6, p. 238-256, 2020.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. *Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, p. 329-376, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.



BRITO, Leandro Teófilo de; LEITE, Miriam Soares. Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 481-500, 2017.

BRITO, Leandro Teófilo; SANTOS, Mônica Pereira dos. Sexualidade e inclusão no espaço escolar: um debate com base na perspectiva omnilética. *Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero*, Ponta Grossa, v. 9, p. 51-71, 2018.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; SILVA JUNIOR, Paulo Melgaço da; HERNANDEZ, Jimena de Garay. Ninguém nasce homem, torna-se homem: as masculinidades no corpo e o corpo nas práticas curriculares das masculinidades. *Revista Periódicus*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 8 - 18, 2015.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa* São Paulo, v. 46, n. 161, jul.-set. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. *Revista Cocar*, Belém, n.8, p. 28-44, jan./abr. 2020. Edição Especial.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. Diferença e desigualdade: dilemas docentes no ensino fundamental. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v.41, n.144, p. 948- 967. set./dez. 2011.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CHICON, José Francisco.; RODRIGUES, Graciele Massoli (org.). *Educação Física e os desafios da inclusão*. 1. ed. Vitória: Edufes/Ufes, 2013. v. 1.

CHICON, José Francisco.; SIQUEIRA, M. F. *Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica*. 1. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2020. v. 1.

COLLING, Leandro. *Que os outros sejam o normal: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer*. Salvador: EDUFBA, 2015.

DAOLIO, Jocimar. A ordem e a (des)ordem na Educação Física brasileira. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, Campinas, SP, v. 25, n. 1, p. 115-127, set. 2003.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação docente em Educação Física na e para perspectiva inclusiva: reflexões sobre Brasil e Portugal. *Revista Aleph*, Niterói, v. 1, p. 42-74, 2021.



FONSECA, Michele Pereira de Souza da; RAMOS, Maitê. Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar. In: PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas (org.). *Conhecimentos do professor de educação física escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. P. 184-208.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SILVA, Samara; PERES, Mariana. Mapeamento das produções científicas sobre altas habilidades/superdotação na educação física: identificando lacunas e potências. *Revista Aleph*, Niterói, p. 175-208. jul. 2021. Número Especial.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. 21. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 2011. v.1.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Ivan Marcelo; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter. O local da diferença: desafios à educação física escolar. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 115, jan./abr. 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

MACEDO, Elizabeth. A cultura e a escola. In: MISKOLCI, Richard (org.). *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 11 - 26.

MALDONADO, Daniel Teixeira *et al.* Tematização dos jogos e brincadeiras nas aulas de educação física no ensino médio: experiências educativas em uma perspectiva intercultural e antirracista. *Corpoconsciência*, Cuiabá, v. 25, n. 1, p. 39-63, jan./abr. 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Educação física no ensino médio: experiências educativas inspiradas pelos ensinamentos freireanos. *Caderno de Educação Física e Esporte. Physical Education and Sport Journal*, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 49-54, 2020.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 2. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MOREIRA, Antônio F. B; CANDAU, Vera. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23. p. 156-168, mai./jun./jul./ago. 2003.



NEIRA, Marcos Garcia. A abordagem das diferenças no currículo cultural da educação física. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v.7, n.10, p. 39-56, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-Curriculum*, v. 16, n. 1, p. 4-28, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2008.

NOGUEIRA, Valdilene Aline. Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265, out./dez. 2018.

OLIVEIRA, Patrícia Santos de; NUNES, João Paulo da Silva; MUNSTER, Mey de Abreu Van. Educação Física Escolar e Inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na Pós-Graduação brasileira. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 570-590, maio/ago. 2017.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Educação Física, cultura e escola: da diferença como desigualdade à alteridade como possibilidade. *Movimento*. Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 149-167, jan./mar. 2010.

SAWAIA, B (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2017.

SAWAIA, Bader Burihan; FIGUEIREDO, Eugenia Bridget Gadelha. Psicologia social e o estudo da desigualdade: reflexões para o debate. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 659-670, ago. 2019.

SCOTT, Joan. Deconstruir igualdad-versus-diferencia: usos de La teoría pos-estructuralista para el feminismo. *Revista Feminaria*, Buenos Aires, v. 7, n. 13, p. 1-9, 1994.

SOARES, Carmem Lúcia. Pedagogias do corpo: higiene, ginásticas, esporte. *In: RAGO, Margareth; VEIGA NETO, Alfredo (org.). Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 75-85.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C; VARJAL, E; CASTELLANI L, F; ESCOBAR, M. O, BRACHT, V.. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. *Educação física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo*. Curitiba: CRV, 2019.



UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM DEFESA DA VIDA, DA CIENTIFICIDADE E DA CULTURA DA POPULAÇÃO NEGRA NO VALE DO JEQUITINHONHA

Marcelo Siqueira de Jesus

Valorizar o bom sentido freireano... das primeiras palavras

Este texto tem inspiração na linha do pensamento de Paulo Freire na busca pela prática da liberdade, na qual, julgo a capacidade intelectual e criativa como sendo as maiores referências, dentre as quais, o sentido libertário se manifesta. A Secretaria Estadual do Rio de Janeiro, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, organiza este livro, cuja temática vida, ciência e movimentos sociais são de ampla relevância, sobretudo, após a negação à ciência; à violação da cidadania e do direito à vida; da revogação da demarcação da posse da terra; do autoritarismo amparado na norma jurídica da soberania nacional, da segurança pública e da ordem; dados que simbolizam um estado de exceção (SIMON, 2016).

A defesa pela vida, pela ciência e pelos movimentos sociais é tão necessária na atual agenda política brasileira em razão do dismantelamento de conquistas sociais recentes: erradicação da fome, ampliação do acesso aos cursos de graduação nas universidades públicas, entre outras ações progressistas que visam garantir igualdade de oportunidades.

Os movimentos sociais e as classes populares buscam resistir a esses ataques, e, no caso do povo negro brasileiro, há uma história de luta pelos direitos fundamentais e reivindicação de oportunidades. As populações negra e indígena têm sido as principais vítimas do racismo estrutural, que os tornam a ralé brasileira, sobremaneira, quando ampliado neste tempo de redução das políticas públicas que visam promover equidade, e a consequente redução das desigualdades sociais (SOUZA, 2009).

No âmbito da Educação Física brasileira, os temas relacionados às populações negras e indígenas circulam por diferentes fóruns e eventos científicos da nossa área, por exemplo, em setembro de 2021, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) aprovou a criação do Grupo de Trabalho Temático – GTT, Relações Étnico Raciais¹ durante assembleia geral do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace).

Considero a criação desse GTT – Relações Étnico-Raciais na Educação Física – um marco na área que explicita o sentido da intelectualidade autêntica ou genuína, pela qual Milton Santos (1997) descreve como sendo aquela que requer

1 O GTT Relações Étnico Raciais no CBCE, incorpora a outras iniciativas consolidadas em entidades científicas, tais como: ANPOCS, ANPED, ANPUH, ABA, OAB e ABRASCO, na premissa de elaborar caminhos na luta contra o racismo.



conhecimentos sobre os dados que compõem a totalidade. A criação do GTT Étnico-Raciais possibilitará agregar diferentes produções, que, particularmente, associam as questões sobre raça e racismo, condicionantes fenotípicos e sociais que determinam seletividade, alteridade e subalternidade na estrutura social brasileira.

Inflexões sobre a questão racial e a Educação Física brasileira

As questões relacionadas aos problemas de natureza étnica e racial no Brasil têm o seu início no cerceamento da liberdade, em razão da escravidão de indígenas e de negros, e se as populações dos povos autóctones buscaram o isolamento e outras, ceifar a própria vida, por outro lado, a população negra na história de nossa sociedade, foi deixada ao próprio destino.

Uma demonstração dessa situação pode ser indicada no arranjo da possibilidade de liberdade aos escravizados, seja no evento do recrutamento desta população para o conflito que resultou na expulsão de holandeses do nordeste brasileiro no século XVIII, em outra, da promessa de liberdade aos escravizados que se alistassem para defender o Brasil na Guerra do Paraguai, no século XIX (O Mito do Africano Livre, ABDIAS DO NASCIMENTO, 2016, p.79-82).

Estes eventos das artes guerreiras revelam que nas duas situações descritas acima, a liberdade estava subjugada ao risco da própria vida, e se observarmos na história linear, revelam-se fatos que esclarecem a situação desigual entre brancos e negros no Brasil. Entre fatos históricos, cito a ascensão burguesa e liberal no Brasil, através dos eventos do fim da escravidão e da mudança do regime monárquico para o republicano.

Nessa transição entre sociedade de casta/escravista para classista/republicana/burguesa, ampliaram-se as distinções que envolvem brancos e negros². Florestan Fernandes (2008) revela uma acomodação racial igualitária, na qual, os privilégios das camadas altas foram mantidos na revolução burguesa no Brasil; essa transição tem similitude com os eventos de guerra citados em dois parágrafos anteriores, devido a situação na qual os negros foram entregues ao seu próprio destino, o que causou uma anomia social.

As questões que concatenam o problema racial no Brasil e a hegemonia eurocêntrica na Educação Física podem ser materializadas através de fatos, linhas epistemológicas e conteúdos da cultura corporal. Por exemplo, na obra Educação Física Progressista: a crítica Social dos conteúdos, de Paulo Ghiraldelli Júnior (1998), com base na Pedagogia Histórico-Crítica, que busca caracterizar as fases, em que práticas corporais foram incorporadas no currículo dos espaços de escolarização no

² Considero por relações raciais a perspectiva sociológica de análise das desigualdades de oportunidades entre brancos e negros, e raça e racismo são categorias centrais dessa investigação (OCTÁVIO IANNI, 2004). Esclareço que por relações étnico-raciais compreendo como aquelas que envolvam questões de raça e de racismo, entre grupos étnicos distintos, analisados pelo viés da histórica e da antropológica na sociedade moderna (BOAS, 2010; BANTON, 1977).

Brasil. Sobremaneira, durante o período denominado Higienista e Eugenista, entre o final do século XIX até os anos 1930 do Século XX, a prática corporal da ginástica, entre outras finalidades, atendeu ao processo de transformação da sociedade brasileira, na busca da civilidade e preparação da juventude para a guerra. Este sentido político e científico eliminou a participação de negros e mulatos, em razão da intencional culpabilidade direcionada à população negra, quando homens da ciência creditavam o atraso social e civilizatório do Brasil aos modos de vida dos descendentes de africanos³.

Este período eugenista e higienista é marcado pela produção científica de intelectuais racialistas no Brasil, e entre esses, cito dois, devido a sua influência na ciência moderna brasileira no início do Século XX, Nina Rodrigues, na Faculdade de Medicina da Bahia, e Silvio Romero na Faculdade de Direito do Recife. Estes cientistas eram favoráveis à imigração de trabalhadores europeus, por acreditar que seria a saída para o atraso social e civilizatório no Brasil, e como embasamento teórico adotavam dados da antropologia física, da frenologia, dos estudos de criminalística e do código civil (SCHWARCZ, 1993).

Na segunda linha expositiva da relação racial e Educação Física brasileira, recorro a Lino Castellani Filho (2010), quando descreve a cena de proibição de acesso ao Clube Guanabara, nos anos 1950, em que um discente do curso de Licenciatura Plena em Educação Física, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, da Universidade do Brasil (atual Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro), em razão da sua condição fenotípica, esse jovem negro não teve o direito pleno de realizar neste parque aquático as suas atividades formativas na unidade curricular natação.

Este foi um dos motivos que gerou a greve de discentes na ENEFD. No capítulo que sinaliza essa passagem na história, Castellani Filho (2010) discorre com maior ênfase sobre a mobilização estudantil devido a insatisfação com a nomeação do então diretor João Peregrino Júnior da Rocha Fagundes. Considero o fato da discriminação no Clube Guanabara um ato de ampla relevância social, em razão de ser uma leitura da realidade racial no Brasil. Na Educação Física, entre casos e casos experimentados na modernidade brasileira, a situação vivida pelo jovem Floriano Manhães merece sempre ser revisitada em razão da presença do racismo na estrutura social e nas relações microsociais, ou seja, das quais a Educação Física não deve se isentar de debater e de promover ações antirracistas.

A terceira exposição para situar as vicissitudes da questão racial na Educação Física brasileira, relaciono ao aspecto das abordagens epistemológicas de caráter crítico e pós-crítico, que sinalizam a possibilidade de inserção dos conteúdos de relevância social e potencializam oportunidades aos egressos de camadas populares.

3 Ciência racialista no Brasil buscou legitimar a eliminação de pretos e mulatos através do processo de miscigenação. Na tese de João Batista de Lacerda, em 1911, em Londres, no Congresso Mundial de Raças, emitiu prognóstico demográfico, que em cem anos ou em três gerações, com a política da mestiçagem, a população brasileira alcançaria em torno de 97% de brancos, estudo contou com dados levantados por Edgard Roquete-Pinto (SCHWARCZ, 1993).

Entre as diferentes linhas epistemológicas que compõem a área da Educação Física Escolar, vou me referir a apenas duas: Abordagem Crítico Superadora e Abordagem Cultural. Em ambas, há uma significativa presença de produções acadêmicas que relacionam essas linhas teóricas com os conteúdos afro-brasileiros na prática da Educação Física escolar. Entre as diversas manifestações da cultura corporal, a capoeira e o maculelê estão inseridas como conteúdos das práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física na Educação Básica, e nos currículos dos cursos de formação: Bacharelado, Graduação e Licenciatura Plena.

Na linha epistemológica crítico superadora, que situa-se na linha crítica da educação, e a Capoeira é um dos conteúdos da cultura corporal que estão mencionados para o planejamento de aulas de educação física escolar. Entre as suas finalidades, essa abordagem pedagógica relaciona o aspecto cognoscente do sujeito egresso da classe trabalhadora na elaboração dos planejamentos de aula e de ensino (SOARES; TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI; ESCOBAR; BRACHT, 1992). Compreendo nessa tendência pedagógica uma visão eurocêntrica, e a manifestação da cultura de matriz africana está subsumida a condição social de classe, devido a sua demonstração de construir ações pedagógicas a partir do que atende aos interesses do proletariado. Entendo que essa percepção de subsunção da raça pela classe, pode se tornar uma hierárquica disposição de saberes, das quais, deslocam a construção identitária e a valorização da cultura de matriz africana para posições secundárias.

A segunda linha epistêmica, da abordagem cultural, tem a premissa de analisar as relações do corpo e o movimento através da antropologia, sinalizada em linhas gerais por uma ciência eurocêntrica de observação, interpretação e compreensão sobre os sujeitos e os fenômenos da vida humana, em diferentes espaços e representações sociais. Essa linha epistemológica inicia-se na produção de Jocimar Daolio (2004), e tem como base epistêmica a percepção das técnicas corporais, em Marcel Mauss; o conceito de cultura, em seu sentido denso, simbiótico, embasado em Clifford Geertz. Nessa linha pedagógica o sentido eurocêntrico é evidenciado, em razão dos autores de base e os conceitos relacionados permeiam aos conhecimentos dessa epistemologia na Educação Física. Essa linha epistêmica cultural tem sido seguida por Marcus Garcia Neira (2020), que busca revelar múltiplas ações dessa epistemologia através do que representa relevância para construção e valorização das diferentes identidades culturais.

As escriturências na Educação Física Escolar sinalizada por Neira (2020) tem revelado um caminho na Educação Física para discutir questões relacionadas à diferença étnico-racial, que circulam em ambientes urbanos, rurais/campo, periferias, entre outros. Sobremaneira, a presença de conteúdos afro-brasileiros nas ações acadêmicas desenvolvidas no interior das universidades, em especial, nos cursos de Educação Física, revela-se o caráter da identidade e da alteridade.

Sobre alteridade recorro à exposição da capoeira, que desde a década de 1920, tem sido objeto de investigação, e acumula interpretações seja devido a prática corporal e rituais que relacionam a sua ancestralidade em África. Entre os mate-

riais científicos produzidos na Educação Física brasileira sobre capoeira, cito Inezui Penna Marinho (1944), no premiado trabalho monográfico *Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem*, que na parte I, traz uma significativa revisão das produções sobre capoeira e capoeiragem no Brasil. Nesta obra há citações dos intelectuais Edison Carneiro e Arthur Ramos, que buscam relacionar capoeira ao povo Bantu ou Banto, considerados aqueles negros egressos da diáspora africana, vindos da África Subsaariana. O que chama atenção nessa revisão do trabalho de Marinho é um trecho, que está presente no anexo, entre as páginas 22 e 23 (no formato digitalizado), que traz uma afirmação de 1928, elaborada por Aníbal Burlarmaqui, que sinaliza regras e métodos de uma capoeiragem, que eleva a condição da capoeira como uma autêntica ginástica brasileira (Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/127477/0capoeira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 out. 2021).

Tal dado revela uma alteridade de subsumir uma prática corporal de matriz africana a uma tradição corporal inventada de caráter eurocêntrico, isso demonstra uma ação de legitimar um fenômeno social, enquanto objeto investigado sob o prisma de uma ciência eurocentrada. Essa característica de referenciais eurocêntricos na Educação Física brasileira é uma herança do cientificismo nacional, e a considerar tempo e espaço social, pelo qual ocorre a subsunção da capoeira pela ginástica, assim, é preciso situar ao leitor que se trata de um contexto em que o código penal de 1890 ainda estava em vigor, que criminalizava práticas relacionadas às manifestações de matriz africana, Samba, Capoeira, Jongo e Candomblé são vítimas dessa norma do direito penal.

Então a Educação Física brasileira, *ipso facto*, incorporou raízes europeias, que corroboram para promoção das práticas corporais que representavam civilidade e virilidade, e por outro lado, entre as diferentes manifestações de práticas corporais de povos indígenas e negros, a capoeira reuniu interesse dos homens de ciência, porém, foi subsumida a ginástica quando denominada como aquele que representa o estilo gímnico brasileiro. Carmem Lúcia Soares (2004), em sua análise sobre a influência dos movimentos gímnicos europeus que deram início à formação de corpos civilizados no Brasil é uma significativa leitura que tem sido reverenciada e adotada nos cursos de formação de profissionais em Educação Física. Não tenho intenção de fazer resenha crítica desta obra neste texto, apenas situo o leitor a refletir sobre o que configura a defesa da vida através da valorização da cultura dos afro-brasileiros, que na hipótese de um determinado ambiente escolar, qual é a relevância social das práticas corporais eurocêntricas para vida de infantis e jovens negros egressos dos terreiros do axé?



Das Epistemologias que circulam em torno de raça⁴ e racismo

Indico epistemologias que inserem raça e racismo como centrais para analisar as desigualdades raciais no Brasil. Na exposição até aqui, seja pela hegemonia eurocêntrica das linhas epistêmicas, e na subsunção da capoeira pela ginástica, busquei revelar que há uma necessidade da Educação Física incorporar uma pedagogia que visa combater o racismo. Essa necessidade de inserção se deve à presença de preconceito e discriminação racial inserida na estrutura social brasileira, e a dominação de corpos/sujeitos através de uma biopolítica (FOUCAULT, 1999; MUNANGA, 2013).

Nessa tentativa de revisar epistemologias⁵, buscarei indicar aos leitores, aquelas das quais tenho recorrido para compreender a complexidade do racismo estrutural no Brasil. Porém, essas linhas epistêmicas foram ampliadas a sua circularidade de acesso no meio acadêmico e na formação de professores a partir da legislação antirracista, que se tornou uma norma legislativa e jurídica que visa o enfrentamento ao racismo institucional.

As Leis Federais nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que obrigam os currículos escolares a inserir conteúdos sobre história de África, cultura afro-brasileira e indígena, são marcos fundamentais que visam garantir a oportunidade para todos os sujeitos em situação de escolarização, seja na Educação Básica e no Ensino Superior, a ter acesso aos conhecimentos que promovam uma educação antirracista.

Os conhecimentos relacionados à história de África, da cultura afro-brasileira e do que resulta do processo da Diáspora africana, são orientados pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013, p. 52-53). Este marcador do direito fundamental é fruto de um amplo mo-

4 Recorro ao uso da categoria raça no sentido sociológico, devido a presença do racismo, fruto deste determinismo científico. No Brasil não se sustenta o sentido de democracia racial, sinalizado no ideário de Gilberto Freire, no Recife, dos anos 1930, os conflitos raciais revelam um *modus operandi* sutil que preserva privilégios dos brancos (GUIMARÃES, 2003).

5 Gostaria de justificar o uso da denominação epistemologias antirracistas. Justifico essa posição pelo reconhecimento ao acúmulo de produções nas ciências sociais e humanas. Boaventura Sousa Santos (2017) tem reavivado a teoria crítica, através de epistemologias que visa desestabilizar a ordem colonialista. Essas epistemologias circulam por África do Sul, Colômbia, Índia, Equador, Brasil, Moçambique, Portugal, entre outros países do hemisfério sul, denominadas de Epistemologias do Sul. Na América Latina tem sido recorrente o diálogo entre os pesquisadores na tentativa de unidade epistemológica, entre nós encontramos a denominação epistêmica da decolonialidade, que reúne autores como Catherine Walsh, Walter Dignolo, Anibal Quijano, entre outros, que compõe o coletivo Modernidade/Colonialidade, e tem a proposição de descolonializar as relações de poder, do ser, do saber e da natureza, devido a coercitividade estatal promover sujeitos subalternizados. Tal similitude da decolonialidade é encontrado junto ao grupo indiano, denominado *SubalternStudies*, sinalizados nas obras de autores, como Homi Bhabha e seus estudos identitários e da cultura; e Gayatri Spivak, na prerrogativa do pode o subalterno falar? Entendo a relevância da percepção epistemológica da decolonialidade, no entanto, a complexidade do racismo no Brasil tem acumulado uma tradição científica brasileira, em que a gênese do conceito moderno de raça é essencial para compreensão dos nossos problemas sociais.

vimento de luta pela inserção de conteúdos afro-brasileiros nos currículos escolares, como medida de superação do sentido monocultural eurocêntrico. Tornou-se numa conquista histórica dos movimentos sociais, e faço menção aos Abolicionistas, a Frente Negra brasileira, ao Teatro Experimental do Negro, ao Movimento Negro Unificado, a comitiva brasileira na Conferência de Durban, na África do Sul, em 2001, sinalizam experiências empíricas na luta contra o racismo no Brasil e pela valorização da vida de pretos e pardos.

As percepções políticas e empíricas que caracterizam os movimentos sociais nessa trajetória de luta do povo negro no Brasil, também encontra na ciência uma aliada pela superação do sentido colonialista, de promover aculturação e de assimilação ao saber eurocêntrico. São produções científicas das quais a população negra deixa de ser objeto e passa a ser sujeito, e em algumas investigações são protagonistas da sua própria ação. Apresentarei nos próximos parágrafos, linhas epistemológicas que têm situado a minha trajetória intelectual relacionada à Educação das Relações Étnico-Raciais: Estudos Culturais e Pós-coloniais; Quartier Latin e o sentido da negritude; Interseccionalidade e o Movimento de mulheres intelectuais negra; e Relações Étnico-Raciais no Brasil.

Os estudos culturais e estudos pós-coloniais concentram-se, boa parte, na linha anglo-saxônica, e faço menção a Peter McLaren e Stuart Hall. Em Peter McLaren tenho adotado o conceito de multiculturalismo crítico, em razão da tentativa de desestabilizar a percepção monocultural eurocêntrica, ao inserir, por exemplo, no currículo escolar outras vozes, identidades e saberes que representam a diversidade étnico-racial (NASEEM, 2012, p. 27-28). Em Stuart Hall, tenho dialogado com o conceito de hibridismo cultural, na compreensão da dinamicidade e múltiplas referenciais que constituem identidades de sujeitos negros (HALL, 2005). Em sociedades multirraciais, semelhante a brasileira, é essencial compreender o lugar do negro no processo da Diáspora, que me fez compreender a ampla necessidade de promover oportunidades para as juventudes negras (HALL, 2005).

Na linha francófona situada no grupo de pensadores da QuartierLatin, cito os nomes de Aimé Césaire e Senghor, e o conceito de negritude, que faz parte de minha práxis educativa antirracista, devido aos princípios de valorização da cultura africana, da solidariedade ao irmão negro e da memória da ancestralidade (MUNANGA, 2009). Considero essencial a categoria negritude para realização de ação pedagógica antirracista, materializada no planejamento de atividades, que inserem conteúdos afro-brasileiros, com a finalidade de superar o aspecto monocultural eurocêntrico do currículo escolar.

Ainda nessa linha francófona destaco as percepções pós-coloniais de luta pela liberdade e descolonização de territórios em África, e Franz Fanon (1968), na sua obra *Condenados da Terra*, relata os danos provocados pelo colonialismo para psique de sujeitos em condição de subalternidade e colonialidade. Fanon (1968) clama pela prática da liberdade, através da conquista por sua autonomia e emancipação, seriam percepções freireanas no pensamento de Fanon ou vice-versa? Esse diálogo entre ambos foi analisado por Inés Fernández Mouján (2021) através



da revisão e leitura das obras Educação como prática de liberdade (FREIRE, 1967), Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1970) e Os condenados da terra (FANON, 1968), e a autora percebe nessas obras o quanto há de colonialismo entre nós, e o diálogo entre Freire e Fanon potencializa superar a condição de alienação para alcançar a emancipação.

Esse sentido da negritude tem sido um marcador identitário e epistêmico nas ações que desenvolvo na UFVJM. Também incorporo nesse trabalho, epistemologias de mulheres insurgentes a partir de uma interseccionalidade. Essa intelectualidade das mulheres negras, das quais, busco dialogar, apresentam conexões entre racismo, sexismo, classismo, religiosidade, territorialidade e regionalismo.

Nessa linha da interseccionalidade tenho dialogado com produções de intelectuais que nos revela o sentido da permanente vigilância e resistência frente às práticas racistas inseridas na estrutura de sociedades capitalistas e multirraciais. Patrícia Hill Collins (2017) é uma referência da interseccionalidade, e sua premissa de investigar fenômenos sociais, tais como os marcadores de raça, classe, gênero, sexualidade e religiosidade, sem desempenhar a tática linha hierárquica, e ainda, amplia a compreensão sobre estas variáveis qualitativas.

Uma segunda referência entre essas pesquisadoras negras é Chimamanda Adiche (2015), através do sentido de nos tornamos feministas, busquei embasamento para compreender a importância do sentido de valorizar as questões do papel protagonista das mulheres em diferentes espaços sociais, e na percepção pela qual homens em idade escolar devem ter a oportunidade de construir um cuidado em si para promover igualdade de gênero.

A relação entre raça, gênero e classe tem sido um expoente na formação identitária e política juvenil, e tal percepção evidencia-se na produção intelectual de Angela Davis (1981), que do ativismo político ao acadêmico científico, potencializa juventudes negras a anúncio e militância, em razão do racismo estrutural na sociedade capitalista.

Tenho recorrido à produção das intelectuais brasileiras sobre a interseccionalidade, sobretudo no tema liderança de mulheres na tradição dos terreiros, e Helena Theodoro (2008) faz justa reverência a nossa ancestralidade e a liderança de mulheres do Axé, que assumem o seu protagonismo e são espelhos para futuras gerações de jovens mulheres negras. A mobilização de grupos juvenis e adultos em torno da política de valorização dos modos civilizatórios africanos e da estética corporal e fenotípica de mulheres negras apresentadas nas produções reflexivas e insurgentes elaboradas no interior do grupo Enegrecer/Geledes, criado por Sueli Carneiro (2013), tem sido um exemplo de participação política, organizada na sociedade civil, na qual, o acesso as suas produções e vigilâncias sobre as práticas recorrentes do racismo, tornam-se elementares na tentativa de compreensão da identidade racial das juventudes negras egressas das comunidades populares do Vale do Jequitinhonha.

Compreender a realidade social da população negra no Brasil é um exercício reflexivo sobre a complexidade do racismo na estrutura social e produtiva em nosso



país. Assim, entre as pesquisas que relacionam as variáveis qualitativas e quantitativas para entender a relação entre raça e classe na sociedade brasileira, tenho me apoiado em autores que destacam as desigualdades raciais, e elejo aqueles que fazem parte do campo da sociologia das relações étnico-raciais, em destaque, Florestan Fernandes (2008) e sua análise sobre a população negra em São Paulo, na expectativa de integrar-se à sociedade classista.

Os mecanismos que geram as desigualdades, a partir da seletividade da cor ou da raça, adotados para gerar oportunidades, são materializações do racismo estrutural na sociedade brasileira. Octávio Ianni (2004) em sua dialética das relações raciais, revela que os conflitos gerados pelo capitalismo tem correlações aos problemas étnicos e raciais. Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2003) afirma que os problemas sociais no Brasil devem ter o prisma de análise na categoria raça, na perspectiva sociológica de compreender a realidade das desigualdades entre brancos e negros em nosso país.

Carlos Hasenbalg (1988) compreende que a relação entre brancos e negros está marcada por *prestígio/status versus cor/raça*. A população negra não havia sido integrada à sociedade classista, e ainda, sofremos com efeitos da sociedade escravista. Guerreiro Ramos (1996) compreende que para superar essa condição é preciso que a população negra assuma uma consciência crítica da liberdade imanada. Clóvis Moura (1988) em sua análise sobre o lugar do negro numa sociedade do capitalismo dependente, revela que a condição fenotípica negra é essencial para manutenção da ocupação em funções braçais e manuais.

Essas percepções revelam a necessidade de realizar uma catarse da questão racial, e na implementação de políticas públicas educacionais antirracistas, na guisa da superação do racismo institucional no ensino superior e na educação básica, Kabengele Munanga (2013) e José Jorge de Carvalho (2006) sinalizam sobre a importância dos modos civilizatórios africanos para formação cultural brasileira, e a inserção de saberes populares de comunidades tradicionais e urbanas, para ampliar a diversidade no ambiente universitário brasileiro.

Nesse exercício de ampliar a diversidade étnico-racial, em particular a questão dos afro-brasileiros, considero essencial a imersão de uma pedagogia da pretidão na perspectiva das africanidades brasileiras relacionadas por Petronilha Silva (2005), que envolvem as diferentes manifestações culturais brasileiras de matriz africana e inseridas no currículo escolar da educação básica. Essa inserção de conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar é uma reivindicação do movimento negro, que tem o seu sentido educador relacionado por Nilma Lino Gomes (2017). Iolanda de Oliveira (2006), que através do Programa de Educação sobre Negro e Educação na Sociedade Brasileira – PENESB, na Universidade Federal Fluminense, revela a materialidade da construção de ações pedagógicas antirracistas, sobremaneira, promover ação progressista na educação e considerar saberes acumulados em experiências e vivências das populações negras e indígenas no Brasil, e assim, a didática e o currículo buscam desenvolver um modelo de educação antirracista.



Anotações da guisa para novos diálogos

Adotei a palavra vida em seu sentido etimológico (disponível em: <https://www.dicio.com.br/vida/>. Acesso em 19 set. 2021), em linhas gerais, reúne experiências, historicidade, relações sociais, sensações, diálogos, culturas e compromissos e busquei iniciar cada subtítulo desse ensaio com as iniciais da palavra V-I-D-A.

A defesa pela vida, pela ciência e pela representação identiária e social requer trazer para o debate da agenda pública brasileira a experiência de resistir aos ataques que buscam anular a existência de sujeitos e sujeitas que são indesejáveis na sociedade do capital. Nesse exercício epistemológico e existencial é preciso aprender junto com os povos autóctones, tradicionais, indígenas e quilombolas, e dos residentes em comunidades e periferias, de como manter se na luta pela vida e pela dignidade em seguidas tentativas de subtrações?

Busco aprender com a ancestralidade das nossas oralidades e ciências, sobretudo, revisitar nossos clássicos literários e dialogar com epistemologias antirracistas sem promover qualquer dogma científico. Encerro esse texto com o pensamento da necessária vigilância epistemológica, material e do pensamento que deverá centrar as nossas ações educativas em progressistas, que visam atender a soberania popular, a oportunidade de promover sujeitos emancipados e emancipadores, com autonomia, dignidade, democracia, intelectualidade e criatividade.

Referências

ADICHE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Tradução Cristina Baun, 1ª ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2015.

BANTON, Michel. A ideia de racismo. In: BANTON, M. *A ideia de raça*. Tradução de Antonio Marques Bessa. Lisboa: Edições 70; São Paulo: Martins Fontes, 1977. p.174-191.

BOAS, Franz. O problema racial na sociedade moderna. In: BOAS, Franz. *A mente do ser humano primitivo*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 172-184.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Lei de obrigatoriedade de inserção de conteúdos de História de África, e Cultura dos afro-brasileiros. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Lei de obrigatoriedade de inserção de conteúdos da cultura das diferentes populações indígenas no Brasil. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.



BRASI. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, SECADI, 2013.

CARNEIRO, Sueli. *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. São Paulo, 2013. Disponível em: https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375003/mod_resource/content/0/Carneiro_Feminismo%20negro.pdf. Acesso em: 26 set. 2021.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 88-103, Dez./Fev. 2005-2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485>. Acesso em: 27 out. 2021.

CASTELANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Interseccionalidade e política emancipatória. *Revista Parágrafa*, São Paulo, v.5, n.1, p. 6-17, 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>. Acesso em: 27 set. 2021.

DAOLIO, Jocimar. *Educação Física e o conceito de cultura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 1981.

FANON, Franz. *Os condenados da terra*. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Disponível em: http://www.kilombagem.net.br/wp-content/uploads/2015/07/Os_condenados_da_Terra-Frantz-Fanon.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: ensaio de interpretação sociológica*. São Paulo: Globo, 2008. v. 1.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhe. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, Nilma Lino. *Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.



GUERREIRO RAMOS, Alberto. A consciência crítica da realidade nacional. *In: GUERREIRO RAMOS, Alberto. A redução sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996. p. 45-52.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. A mentalidade colonial em liquidação. *In: GUERREIRO RAMOS, Alberto. A redução sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996. p. 67-70.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com raça em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxSGJgkwVyFJ8jFT8wxWxC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2021.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação Física Progressista: a pedagogia crítica social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998. v. 10.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura negra? *In: SOVIK, Liv (org.). Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Tradução Resende et. al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 335-349.

HASENBALG, Carlos. Desigualdades raciais no Brasil. *In: HASENBALG, C.; VALLE, Nelson de. Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988. p. 115-143.

IANNI, Octávio. Dialética das relações raciais. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.18, n. 50, p. 21-30, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/78rQndTBbYLB-zHMdc3ygj4w/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 out. 2021.

MOUJÁN, Inés Fernández. Notas sobre uma relação intelectual: Paulo Freire e Franz Fanon. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v.17, n. 47, p.1-20, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8457/6115>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MOURA, Clóvis. O negro como grupo específico ou diferenciado em uma sociedade do capitalismo dependente. *In: MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988. p. 109-123.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil Contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira Faculdade de Educação – UFF. Cadernos Penesb, Niterói, n. 12, p. 163-197, 2013.



MUNANGA, Kabengele. *Negritude usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. *Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo declarado*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 79-82.

NASEEM, M. Ayaz. Perspectivas conceituais sobre o multiculturalismo e a educação multicultural: uma investigação do campo. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 23-36, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ztm8V8jpyfUJ:https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3409/1508+&cd=13&hl=pt-BR&ct=clink&gl=br&client=firefox-b-d>. Acesso em: 27 out. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia (org.). *Escrevivências da Educação Física Cultural*. 2020. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/491/442/1706-1> Acesso em: 19 jan.2021.

OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Cor e magistério*. Niterói: EDUFF; Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SANTOS, B. S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2017.

SANTOS, Milton. O intelectual e a universidade estagnada. *Revista ADUSP*, São Paulo, p. 16-20, 1997. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/11/r11a03.pdf> Acesso em: 17 out. 2021.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.155-172.

SIMON, Henrique Smidt. A tensão entre constitucionalismo e exceção: a ordem estatal sobreposta aos direitos fundamentais. *Direito, Estado e Sociedade*, Rio de Janeiro, n. 49, p. 43 - 85, jul/dez 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315369439_A_Tensao_entre_Constitucionalismo_e_Excecao_a_Ordem_Estatal_sobreposta_aos_Direitos_Fundamentais_The_Tension_between_Constitutionalism_and_Exception_when_the_State_Order_Preavils_over_Fundamental_Righ. Acesso em: 20 out.2021.



SOARES, Carmen Lúcia. *Raízes europeias e Brasil*. Prefácio Denise Bernuzzi de Sant'Anna & Dulce Maria Pompêo de Camargo, 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C; VARJAL, E; CASTELLANI L, F; ESCOBAR, M. O, BRACHT, V.. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Jessé. Senso comum e justificação da desigualdade. *In: SOUZA, Jessé et al. A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. p. 41-49.

THEODORO, H. Mulher negra, cultura e identidade. *In: NASCIMENTO, E. Guerreiras da natureza mulher negra, religiosidade e ambiente*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 85 – 96.

Site visitado:

Definição de Vida, Disponível em: <https://www.dicio.com.br/vida/>. Acesso em: 19 set. 2021.



POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA OUTRA: DISCUSSÕES A PARTIR DA DECOLONIALIDADE

Rita de Cassia de Oliveira e Silva

Introdução

Este texto parte das reflexões apresentadas no IV Encontro Estadual do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte do Rio de Janeiro por ocasião da mesa “Diferentes epistemologias e Educação Física no contexto da (pós) pandemia¹”.

Nos parece urgente pensar em novos rumos, novos caminhos para a superação de tempos tão difíceis como estes vividos atualmente. A cada dia nasce a esperança da retomada da vida presencial², da superação da crise sanitária pelo COVID-19, no entanto, as notícias veiculadas, a falta de vontade do poder público e o sentimento coletivo de “normalidade” têm nos mantido ainda em situação pandêmica.

Neste momento pandêmico, a disputa de narrativas segue mais acirrada e o campo da educação vem sofrendo ataques de todos os lados: os/as profissionais de educação que atuam nas escolas seguem sendo acusados/as de não quererem trabalhar, de serem “privilegiados/as”, enquanto que as universidades públicas têm suas verbas reduzidas e cortadas no sentido de inviabilizar um retorno seguro do seu corpo social. Como lutar por uma sociedade mais justa e igualitária diante deste cenário? Como desvelar as armadilhas impostas pelo capitalismo que invade a escola e a universidade? De que forma estes dois campos podem contribuir para a construção de uma “sociedade outra”?

Pensando na Educação Física como uma grande área de intervenção pedagógica, uma vez que esta é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação como disciplina obrigatória em toda Educação Básica (BRASIL, 1996), propõe-se neste texto, a partir dos estudos do campo da decolonialidade, uma discussão que nos faça refletir acerca do movimento necessário de des/decolonização desta área, tanto na prática pedagógica do/a professor/a que atua na escola, tanto na formação de professores/as. Há de se pensar em uma Educação Física “outra” que contribua para a desconstrução da sociedade colonial, ou seja, essa sociedade marcada pela estrutura patriarcal, racista e capitalista na qual estamos imersos hoje. O projeto colonial já está posto desde os episódios de invasão, (aqueles que aprendemos na escola como “descobrimto”), episódios esses de aniquilamento de povos originários e sequestro, escravização e morte dos povos negros, africanos. Cabe salientar que a pandemia do Covid-19 não gerou a desigualdade social que

1 O IV Encontro Estadual do CBCE-RJ ocorreu no mês de julho de 2021 e teve como subtema “Educação Física, soberania popular, ciência e vida”.

2 Por não entender que antes da pandemia vivíamos em um contexto de normalidade em uma sociedade com tantas desigualdades, utilizamos o termo “vida presencial”.



presenciamos hoje, mas aprofundou-a, fazendo-nos enxergar tantas questões antes invisibilizadas historicamente e nos fazendo entender que a Educação Física não pode ficar alheia a estas problemáticas.

A partir da problemática apresentada, este texto tem como objetivo discutir de que forma a Educação Física pode construir estratégias de/descolonizadoras não só na prática pedagógica na escola, mas também na formação inicial de seus/suas professores/as e estará organizado em 4 seções. Na primeira, discutiremos como o campo da Educação Física, há tempos, já nos vem oferecendo pistas para refletirmos sobre a des/decolonização da sociedade e da área. Na segunda seção intitulada “Conceitos-chave da decolonialidade” serão trazidos elementos importantes para a reflexão acerca da sociedade na qual estamos inseridos/as e as estratégias modernas e coloniais que invadem nossas formas de ser, sentir e agir. A terceira seção trará uma discussão acerca dos elementos da Educação Física escolar e a formação inicial destes/as professores/as, refletindo sobre o “Des/decolonizar a Educação Física: enxergando as brechas decoloniais” e finalmente a última seção apresenta a conclusão ou o apelo “Rumo a uma Educação Física outra”.

Quem tem olhos de ver? Esta discussão é de agora? As pistas que já nos foram oferecidas. Quem percebeu?

Incorporar a discussão decolonial ao campo da Educação Física trata-se de um esforço muito recente. Alguns estudos são pontualmente identificados nos últimos anos onde tal articulação torna-se evidente (OLIVEIRA E SILVA, 2015, 2018, 2020, 2021). Tais esforços não defendem a criação de uma nova abordagem de Educação Física escolar ou tendência, mas procuram unir forças rumo à construção de uma Educação Física que possa contribuir para um cenário social mais potente e transformador, que seja uma aposta positiva frente aos povos e identidades culturais silenciadas e subjugadas historicamente. Neste sentido, não vislumbramos superar e/ou abandonar as abordagens que tanto contribuíram para o desenvolvimento do campo da Educação Física, mas sim, encontrar pontos de contato entre elas, pontos estes que nos ajudem a refletir de onde partir e para onde ir.

Três grandes abordagens de Educação Física escolar e suas importantes contribuições datam dos anos 1990: abordagem crítico-superadora, abordagem crítico-emanipatória e abordagem plural (DARIDO; RANGEL, 2008). Estas abordagens trazem de diferentes formas a discussão acerca do termo “cultura”.

A abordagem crítico-superadora é inaugurada pela publicação da obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”, o chamado “Coletivo de Autores”. A obra é apelidada desta forma, pois é assinada por seis grandes nomes da área: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Michelli Ortega Escobar e Valter Bracht.

A obra tem visível inspiração marxista e levanta questões inéditas para o campo da Educação Física até então, que vão desde a discussão do projeto político peda-



gógico até a avaliação do processo ensino-aprendizagem em Educação Física. Os/As autores/as trazem o conceito de “cultura corporal” e atualmente não é possível falar em Educação Física escolar sem falar em cultura corporal (SOARES; TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI; ESCOBAR; BRACHT, 1992).

No item 1 do capítulo 3 do livro, os/as autores/as salientam:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de *cultura corporal*. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (SOARES; TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI; ESCOBAR; BRACHT, 1992, p. 6, grifo nosso).

Os/As autores/as discorrem sobre a intencionalidade da cultura corporal não só para os indivíduos que a praticam, mas para a sociedade como um todo, expressando diferentes sentidos e significados. Neste sentido, adicionam:

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social (SOARES; TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI; ESCOBAR; BRACHT, 1992, p. 62).

A partir do extrato acima percebemos que a discussão acerca das questões sociais e culturais já vinham sendo ancoradas por esta abordagem, entendendo que a cultura corporal não se tratava de um amontoado de elementos práticos e corporais, mas de produções humanas repletas de sentidos e significados potencializadores para a transformação da sociedade desde há muito desigual. Mesmo datada da década de 1990, a discussão segue muito atual e necessária.

Na mesma década Elenor Kunz inaugura a abordagem crítico-emancipatória e traz a crítica acerca do termo cultural corporal, fazendo uma defesa do termo “cultura do movimento”, baseado nos estudos de Merleau-Ponty e nos autores da escola de Frankfurt.

Na obra *Transformação Didático-pedagógica*, Kunz (2004) reforça tal discussão já iniciada na obra anterior de sua autoria *Educação Física ensino & mudanças* (1991), mesmo ano da publicação da 1ª edição do “Coletivo de Autores”:



A preocupação neste trabalho é com relação às questões epistemológicas e metodológicas da Educação Física, ou seja: que conhecimento deve compor o conteúdo e como transmiti-lo? Nesse sentido, propõem os autores que o conteúdo da Educação Física é o conhecimento de uma área que denominam de ‘Cultura Corporal’ onde se incluem, entre outras práticas, o jogo, o esporte, a ginástica e a dança. Notem que os autores utilizam-se do conceito de “Cultura Corporal” para definir uma “área de conhecimentos” específicos da Educação Física. O interessante é que isso pode significar que esses autores estejam reforçando o velho dualismo de corpo e mente, muito discutido no contexto da Educação Física. Porém, com toda certeza esses autores sabem que, pela concepção dualista do homem, se existe uma cultura humana que é apenas corporal, devem existir outras que não o são, que devem ser então mentais ou espirituais e, certamente, não incluiriam a cultura corporal do jogo, do esporte, da ginástica e da dança como cultura “corporal” na concepção dualista. Embora esse conceito de “cultura corporal” esteja sendo utilizado por muitos teóricos da Educação Física e dos Esportes, parece-me destinado apenas a reforçar uma cultura desenvolvida pela via do movimento humano. É, de qualquer forma, um conceito tautológico, uma vez que *não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal*. O homem como um “ser-no-mundo” é sempre a presença de um corpo fenomenológico, na concepção de Merleau-Ponty. Nesse conceito de corpo o pensar é tão corporal como o correr, não podendo, então, haver essa distinção como muitos pretendem mostrar, ou seja, que atividades lúdicas como o jogo tenham de pertencer à chamada “cultura corporal” e a leitura tenha de pertencer à “cultura intelectual” (KUNZ, 2004, p.19, grifo nosso).

Tivemos a preocupação em trazer literalmente o que os/as autores/as já nos apresentaram na década de 1990, evitando assim distorções. A discussão acima trazida por Kunz foi pouco refletida pela área, que segue até os dias de hoje com o termo “cultura corporal”. Outra contribuição importante para a reflexão defendida neste texto vem a ser quando Kunz (2004) aponta que a Educação Física deveria se ocupar pedagogicamente com as situações em que o se movimentar se configure como relação de experiência sociocultural com o meio circundante, de forma enriquecedora e relevante para o desenvolvimento do ser humano.



A obra *Da cultura do corpo*, de autoria do professor Jocimar Daolio teve sua 1ª edição publicada em 1995, inaugurando assim a abordagem Plural (DARIDO; RANGEL, 2008).

Nessa obra, Daolio (2010), ancorado nos estudos da Antropologia, questiona a dificuldade da área em superar a ideia de um corpo meramente biológico. O autor explicita que toda técnica corporal é também cultural e adiciona:

Em razão do seu desenvolvimento como área específica desde finais do século XIX, a Educação Física teve e tem uma dificuldade histórica em pensar a diferença, ou seja, aquilo que destoa de uma expectativa universal do comportamento corporal. Se, por um lado, a Educação Física coloca-se como diferente das outras disciplinas escolares, assumindo um caráter especial, por outro lado, sua prática curricular cotidiana parece apresentar dificuldades em lidar com as diferenças apresentadas pelos alunos. Uma *Educação Física escolar que considere o princípio da alteridade saberá reconhecer as diferenças – não só físicas, mas também culturais – expressas pelos alunos, garantindo assim o direito de todos à sua prática*. A diferença deixará de ser critério para justificar preconceitos, que causam constrangimentos e levam à subjugação dos alunos, para se tornar condição de sua igualdade, garantindo, assim, a afirmação do seu direito à diferença, condição do pleno exercício da cidadania. Porque os homens são iguais justamente pela expressão de suas diferenças (DAOLIO, 2010, p. 93).

Daolio (2010) articula diferença e igualdade e chama atenção para o princípio da alteridade. Desta forma, podemos perceber que desde a década de 1990 a Educação Física já tem elementos próprios, produções do campo que nos permitiam pensar em questões caras para as teorias críticas, pós-críticas e decoloniais. Será que estas discussões já eram contempladas nos cursos de formação de professores/as de Educação Física? Será que são contempladas nestes cursos atualmente? E na formação continuada dos/as professores/as da Educação Básica?

Conceitos-chave da decolonialidade

Sem a pretensão de inaugurarmos uma Educação Física decolonial, acreditamos que estes estudos possam nos oferecer pistas para o alargamento dos debates acerca dos efeitos da modernidade/colonialidade e sobre as diferenças na formação de professores/as de Educação Física e no “chão da escola”.

O grupo modernidade/colonialidade é composto por intelectuais que investigam os mecanismos de opressão a partir da realidade da América Latina. Anibal



Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Arturo Escobar são alguns nomes. Para este grupo a colonialidade é o legado do colonialismo e desta forma os estudos decoloniais se apresentam não apenas como um conjunto de teorias, mas também de estratégias de desconstrução desta lógica na qual a nossa sociedade está imersa. Os estudos decoloniais não se encontram só na academia, mas desejam fomentar o diálogo “com” e não “sobre” os grupos historicamente subalternizados e escravizados. A ideia de raça, é muito importante nesta discussão, pois foi a construção da ideia de raça superior, europeia, branca, que permitiu que os outros, os *outsiders* fossem vistos como inferiores, naturais, primitivos e por conta disso mereciam ser dominados, colonizados, modernizados.

Desta forma, pensar em decolonialidade é pensar em luta constante e em insurgência, não é possível se pensar em vida digna apenas pelo viés da resistência, é preciso insurgir. A partir do conceito de diferença colonial refletimos sobre o que pode ser construído nas ruínas que a colonialidade formou ao longo da nossa história, o que podemos construir, criar, que propostas outras podemos oferecer como subversão à lógica racista, capitalista e moderna da sociedade hodierna. Esta construção de lógicas outras traz o debate da importância dos movimentos sociais para a transformação da sociedade e como estes movimentos devem estar mais próximos da educação formal (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

A colonialidade/modernidade se sustenta por meio de três grandes dimensões: colonialidade do poder, do ser e do saber.

De acordo com Oliveira e Candau (2010), a colonialidade do poder vem a ser toda a estrutura de dominação que se sobrepõem aos povos colonizados. Trata-se da invasão do imaginário do/a colonizado/a por parte do colonizador; a partir da conquista. O colonizador destrói o imaginário do/a outro/a, subalternizando-o/a, enquanto legitima e reafirma seu próprio imaginário.

A colonialidade do ser traz a introdução da lógica colonial nas concepções de tempo e espaço dos/as colonizados/as interferindo em suas experiências, invadindo e forjando sua subjetividade. Esta dimensão da colonialidade convence o/a subalternizado/a de sua inferioridade, natureza e primitivismo, negando-o/a, o estatuto de “ser humano” (MALDONADO-TORRES, 2019).

Não menos importante do que as dimensões anteriores, na colonialidade do saber há a repressão de formas não ocidentais de conhecimento, como por exemplo, a negação de todo legado intelectual indígena e africano. Ela invade a universidade e se configura nas leituras que são concentradas de autores/as brancos/as europeus e também autores/as norte-americanos/as, deixando explícita as marcas do imperialismo que nos atravessam.

De acordo com Castro-Gomez (2005, p. 84), colonialidade do saber e colonialidade do poder nascem de uma mesma “matriz genética”, pois

Não é difícil ver como o aparelho conceitual com o qual nascem as ciências sociais nos séculos XVII e XVIII se sustenta por um imaginário colonial de caráter ideológico. Conceitos binários tais como barbárie



e civilização, tradição e modernidade, comunidade e sociedade, mito e ciência, infância e maturidade, solidariedade orgânica e solidariedade mecânica, pobreza e desenvolvimento, entre tantos outros, permearam completamente os modelos analíticos das ciências sociais. O imaginário do progresso, de acordo com o qual todas progridem no tempo de acordo com leis universais inerentes à natureza ou ao espírito humano, aparece assim como um produto ideológico construído do dispositivo de poder moderno/colonial. As ciências sociais funcionam estruturalmente como um aparelho ideológico. que, das portas para dentro, legitimava a exclusão e o disciplinamento daquelas pessoas que não se ajustavam aos perfis de subjetividade de que necessitava o Estado para implementar suas políticas de modernização; das portas para fora, por outro lado, as ciências sociais legitimavam a divisão internacional do trabalho e a desigualdade dos termos de troca e de comércio entre o centro e a periferia, ou seja, os grandes benefícios sociais e econômicos que as potências europeias obtinham do domínio sobre suas colônias. A produção da alteridade para dentro e a produção da alteridade para fora formavam parte de um mesmo dispositivo de poder.

A partir do conceito de colonialidade do saber, pode-se identificar o que Sueli Carneiro (2005) chama de epistemicídio: a desqualificação da racionalidade e da produção de conhecimentos dos povos colonizados, deslegitimando-os e instaurando um modelo de conhecimento dito único que nada mais é do que o conhecimento moderno, eurocêntrico, que pretende ser universal e legítimo.

Um dos convites da decolonialidade é a valorização do estudo e leitura de autores/as e latino-americanos ou como Lélia Gonzalez (2020) argumenta, amefricanos/as. Não se trata da negação de autores/as historicamente consagrados, mas sim o convite do estudo de quem os conhece a partir das questões da nossa realidade.

Tendo em vista a colonialidade do saber que invade a escola e a universidade, no campo da Educação Física, quem são os/as autores/as que são legitimados/as e lidos/as? Quais são as leituras clássicas da Educação Física? Quem são os/as autores/as mais lidos/as? Quais são as temáticas mais contempladas? São obras nacionais? As produções de professores/as que estão no “chão da escola” são lidas ou apenas a universidade é vista como *locus* de produção de saberes? E os saberes outros, historicamente apagados e silenciados, têm sido contemplados?



Des/decolonizar a Educação Física: enxergando as brechas decoloniais

Pensar em uma nova ordem mundial nos parece urgente. O capitalismo invade sobremaneira a educação como um todo, forjando a escola e a universidade. Desta forma, como lutar por vida digna se a escola e a universidade não oferecem à sociedade ferramentas para que os indivíduos se percebam como classe trabalhadora, como pessoas negras, como mulheres inferiorizadas pelas tramas da sociedade patriarcal colonial, como pessoas LGBTQIA+ que precisam lutar por direitos humanos. Como lutar contra o que não se percebe? Contra o que não se enxerga?

Como instrumentalizar os/as estudantes para a luta, para a insurgência se sua cultura não é valorizada, suas produções são invisibilizadas, se esse corpo negro, indígena, trans, com deficiência, é visto como um corpo que precisa ser moldado, enquadrado, educado? Propõem-se abrir uma discussão para um olhar que supera a ideia de diversidade cultural celebratória, folclórica, que precisa ser “respeitada” por ser vista como inferior, para o viés da diferença cultural que amplia o olhar para as possibilidades deste corpo que é produtor de cultura, que é construído e constituído por lógicas outras, que é forjado a partir da diferença colonial (QUIJANO, 2005).

Neste sentido, não basta incluir um elemento de uma cultura subalternizada no currículo da Educação Básica ou no currículo dos cursos de formação inicial e não discutir profundamente sobre as questões de opressão e subalternização que atravessam a sociedade hodierna, se não se abre um debate sobre as condições em que determinados grupos e povos vivem, se estes continuam a ser invisibilizados, assim como as suas lutas. É preciso des/decolonizar os currículos desde a sua estrutura, ocupando ementas e programas das disciplinas, projetos políticos, pedagógicos das instituições, permeando práticas pedagógicas que levem em consideração o conceito de alteridade já defendido por Daolio (2010) nos anos de 1990. Mas como realizar esta des/decolonização dos currículos e das práticas escolares neste momento neoconservador que o país enfrenta?

Catherine Walsh (2016) traz o conceito de brechas decoloniais como uma possibilidade de insurgência e de construção de uma “educação outra”, pois sugere pistas no sentido de desconstruir o olhar moderno e colonial das instituições escolares e da formação de professores/as.

Para Walsh (2016), a transformação estrutural da sociedade só pode acontecer por fora do sistema, por fora do estado, mas a autora traz a possibilidade de insurgência, que não vai ser permitida pelo opressor, mas vai ser produzida pelas brechas, brechas essas que são as fissuras que nós encontramos no sistema. Estas não serão oferecidas pela estrutura opressora, mas serão tomadas como elementos para a transformação, afinal, a todo tempo é preciso estar atento/a as brechas que vão surgindo por dentro dos sistemas de opressão, por dentro das estruturas. De acordo com Walsh (2016, p. 70):

[...] as brechas nas quais estou pensando denotam pouco mais que aberturas ou inícios. Se bem que po-



deriam ter fragilizado e fraturado o todo hegemônico, seu efeito depende do que ocorre dentro das fissuras e das gretas, em como se plantam as sementes, como elas brotam, florescem e crescem, de como estas estendem as rupturas e aberturas. Claro que as gretas também podem ser cobertas, remendadas e preenchidas, desta forma a ruptura – incluindo os horizontes de sentimentos que permite – são fatos que aparecem como menos evidentes, como se simplesmente se houvessem desvanecido.

Walsh (2016) chama atenção para a importância de se “plantar sementes” nas rupturas que vão surgindo nos espaços da estrutura hegemônica. A autora ainda adiciona:

A ideia das brechas ou gretas apresentada aqui tem sua base neste significado vivido do decolonial. As brechas se transformam no lugar e no espaço a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um *modo-outro* que se inventa, cria e constrói. Embora as brechas estejam virtualmente nos âmbitos, instituições, estruturas da razão e do poder moderno/colonial, e continuam crescendo dia a dia, costumam passar despercebidas, sem serem vistas ou escutadas. Isto se deve em grande medida à natureza míope da vida e do viver contemporâneo (WALSH, 2016, p.72).

A partir do conceito de brechas decoloniais, serão trazidas estratégias de insurgência para os currículos dos cursos de formação de professores/as e para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Básica:

- Inserção de autores/as brasileiros/as, latino/a-americanos/as e negros/as nos programas das disciplinas ou nos cronogramas das mesmas como leitura obrigatória e complementar contemplando os mais diversos temas relativos à área.
- Valorização de conhecimentos invisibilizados e resgate da cultura oral – valorização e reconhecimento dos saberes produzidos pelos/as estudantes e seus/suas familiares.
- Utilização de elementos da cultura local para a discussão da realidade social – samba, poemas, *funk*, rap, literatura de cordel – não como elementos folclóricos, ultrapassando a perspectiva da diversidade, mas como elementos culturais históricos e que expressam tradições e apropriações, vendo-os a partir da perspectiva da diferença.
- Fomento do diálogo com movimentos sociais e coletivos, procurando compreender suas lutas, discutindo-as e incorporando-as.
- Valorização das diferentes formas de expressão e linguagem, procurando também desconstruir falas racistas, sexistas, capacitistas, machistas e classistas.



- Abandono do que Boaventura Santos (2018) chama de metodologias extrativistas, ou seja, o pesquisador/a vai a campo, retira o que lhe convém, não procurando entender a lógica daqueles indivíduos, não há contrapartida e pior, muitas vezes não há escuta atenta e diálogo igualitário com o grupo que se investiga.
- Assunção de metodologias de pesquisa “outras” criadas como alternativa à lógica moderna e extrativista (adoção de escrevivência, depoimentos, histórias de vida, metodologia de conversa).
- Aproximação da escola à universidade entendendo que ambas são *locus* de produção de conhecimento a partir de projetos de extensão construídos por várias mãos; criação de projetos de formação continuada que vejam os/as professores/as da Educação Básica como produtores de cultura e como intelectuais transformadores/as.

Tais alternativas visam propor a criação do que Santos (2018) e Walsh (2016) chamam de pluriversidade, como alternativa a universidade moderna e colonial que persiste até os dias de hoje. Que não só o espaço universitário, mas também a escola possa ser transformada no lugar do direito à diferença contribuindo para a luta pela igualdade.

Rumo a uma Educação Física outra

Neste texto pretendemos discutir como a formação inicial de professores/as de Educação Física e a prática pedagógica destes/as pode se apropriar da discussão do campo da decolonialidade para construir propostas insurgentes de transformação rumo a des/decolonização dos seus currículos e lógicas.

Inicialmente foram apontados elementos que contribuem para a argumentação decolonial em abordagens da Educação Física escolar que datam da década de 1990 e que parecem não ocupar as preocupações e discussões concernentes aos cursos de formação de professores/as de Educação Física até os dias de hoje.

Este texto não traz a intenção de propor ou inaugurar uma nova abordagem, mas sim de somar esforços para a construção de uma “Educação Física outra”, que enxergue os indivíduos como atores sociais e culturais dotados de uma história, muitas vezes de exclusão e segregação. Uma Educação Física que contemple os conhecimentos dos povos exterminados e escravizados vendo-os como riqueza cultural e não no sentido folclórico e celebratório, compreendendo que estes conhecimentos são válidos e importantes para o fortalecimento e reconhecimento das diversas identidades culturais.



Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: Seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In: LANDER, Edgar (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- CARNEIRO, Sueli Aparecida. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- DARIDO, Suraya C.; RANGEL, Irene C.A. *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.
- GONZALEZ, Jocimar Lélia. A mulher negra no Brasil. *In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- KUNZ, Eleonor. *Educação física: ensino e mudanças*. Ijuí: Unijuí, 1991.
- KUNZ, Eleonor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. 6. ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2004.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n.1, p.15-40, abr. 2010.
- OLIVEIRA e SILVA, Rita de Cassia de. *Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!*: formação de professores/as de Educação Física e Interculturalidade. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.



OLIVEIRA e SILVA, Rita de Cassia de. Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto! - Educação Física e Interculturalidade. *In: JANOARIO, Ricardo de Souza (org.). Diálogos interculturais*. Rio de Janeiro: Ayyu, 2018.

OLIVEIRA e SILVA, Rita de Cassia de. Formação de professores/as de Educação Física: dialogando com os estudos decoloniais. *In: CANDAU, Vera Maria. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências*. Rio de Janeiro: APOENA, 2020.

OLIVEIRA e SILVA, Rita de Cassia de. Formação de professores/as e racismo: discussões a partir da decolonialidade. *In: RIBEIRO, William G.; OLIVEIRA E SILVA, Rita de Cassia.; DESTRO, Denise S. (org.). Educação Física e diferença: perspectivas e diálogos*. Curitiba: CRV, 2021.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgar (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2018.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C; VARJAL, E; CASTELLANI L, F; ESCOBAR, M. O, BRACHT, V. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In: CANDAU, V. M. (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.



PROJETO “O QUE PODE UM CORPO?”: PERCURSOS, DESVIOS E ENCONTROS COM CORPOS JOVENS

Adriana Martins Correia
Martha Copolillo

O projeto, seus diálogos com a literatura e porque falamos dele aqui

O trabalho que aqui analisamos é fruto de uma série de ações de ensino e extensão que vínhamos realizando no Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense (IEF-UFF) às quais, a partir de 2019, passam a estar vinculadas também ao grupo de pesquisa Expressividades, performances andarilhas e espaços educativos (EXPANDE-UFF)¹. Assim, como coordenadoras desse grupo, podemos afirmar que o ano que antecede a pandemia se caracterizou por um esforço em estreitar, por meio de nossas ações, a tríade ensino, pesquisa e extensão, considerando a interlocução entre nossas temáticas de estudo e de docência, que se organizam em torno do corpo, da expressividade e das juventudes, em diálogo com a escola e a Educação Física.

Dessa forma, o EXPANDE vinha acompanhando e estudando os desdobramentos de dois projetos de extensão e dois projetos de ensino, sendo que um deles, o projeto “O que pode um corpo” (OQPC) é o foco deste texto.

O projeto “O que pode um corpo?”, a partir da pergunta que o intitula, surge com o objetivo de dialogar com jovens do Ensino Médio e tensionar concepções de corpo que se evidenciam na sociedade e, conseqüentemente, circulam entre a escola e a universidade.

Buscamos assim, uma escuta das narrativas das/dos estudantes sobre seus corpos e as redes de reflexões que se tecem com as possibilidades de outras formas de ser, considerando a relevância disso para as/os estudantes da escola e para as docentes em formação inicial e em formação permanente que compõem nosso grupo.

Entendemos que, nesses percursos, escola e universidade se afetam e contribuem para colocar em debate modelos socialmente estáveis a respeito do que pode (limites) um corpo, para então vislumbrar o que podem (potências) tantos corpos jovens que se singularizam a partir do emaranhado de suas marcas de gênero, raça, classe social e outros pertencimentos. Nesse sentido, pensamos o corpo amparadas pela filosofia deleuziana do devir (DELEUZE, 2004). Há um devir-corpo que não se limita ao corpo, nem é imitação ou sujeição, pois, “os devires são actos

¹ Link do grupo no diretório de grupos de pesquisa do Cnpq: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogruppo/7051211253504402.



que só podem ser contidos numa vida e expressos num estilo” e, portanto, o corpo pode ser pensado como o “traçado de um devir” (PARNET; DELEUZE, 2004, p.12).

Transbordam na sociedade contemporânea as falações com foco no corpo. São muitas as razões para isso, mas o que nos importa é ressaltar que, apesar de esse sempre crescente interesse que o toma como uma “verdade tão final”, marcando com a sua presença a nossa existência no mundo, sua composição híbrida tecida por uma multiplicidade de sentidos o faz variar inapreensivelmente. Encolhido, exagerado, esgarçado, fraturado, com suas bordas maleáveis e fluidas, o corpo é um significante em aberto. Pensar, interpretar, compreender e não compreender as potencialidades significativas e as inteligibilidades dos sentidos é, por hora, o que nos impulsiona a mergulhar nessas práticas educativas, entendendo-as como práticas sociais. Em meio a elas, afetamos e somos afetadas por aquilo que nos toca.

Pensamos os “corposentidos” com suas ambivalências e significações, falamos do “corpo alado” (SERRES, 2004), do “corpo rascunho” (LE BRETON, 2007), do “corpo paradoxal” (GIL, 1997), como um e, ao mesmo tempo todos, o “Corpo alado rascunho paradoxal” que viaja por fluidos e fluxos na vida com uma pergunta de imprevisíveis e múltiplas respostas: o que pode um corpo?.

Compartilhamos com Daniel Lins algumas pistas que ele nos dá quando escreve o prefácio de uma das obras de Le Breton, *Adeus ao corpo*. Ele cita outros filósofos e começa por uma ideia de:

Nietzsche, que considera que arrebatador é o corpo: “[...] não nos fatigamos de nos maravilhar com a ideia de que o corpo humano tornou-se ‘possível’. Deleuze, por sua vez na reinvenção de Espinosa, escreve: Espinosa propõe aos filósofos um novo modelo: o corpo... [...] falamos de consciência e de seus decretos, da vontade e de seus efeitos, dos mil meios de mover o corpo, de dominar o corpo e as paixões – mas nós sequer sabemos de que é capaz um corpo. Porque não o sabemos, tagarelamos (LINS, 2007, p. 11).

Ao apostarmos na potência do devir, dialogamos com José Machado Pais para pensarmos nas juventudes e seus fazeres. O autor nos diz que “Há duas diferentes maneiras de olharmos as culturas juvenis: através das socializações que as prescrevem ou de suas expressividades (performances) cotidianas” e sugere que é tempo de um olhar mais atento a essas performances (PAIS, 2006, p.7).

Deleuze, agora com Guatarri, também nos faz refletir nesse sentido, a partir da metáfora sobre o espaço liso e o espaço estriado (DELEUZE; GUATARRI, 2012). As juventudes contemporâneas, mesmo ainda vivendo nas estrias de um mundo prescritivo, onde a ordem e o controle passam a ser auto-impostas no início da vida adulta, encontram uma abertura para uma existência performativa, não só porque não mais se enquadram nas tradicionais prescrições, mas também por se depararem com um espaço cada vez mais liso diante de si, que se revela a partir das estruturas sociais fluidas, passíveis de flutuações, marcadas por descontinuidades



e reversibilidades (CORREIA, 2013). Por um lado, as aberturas para o espaço liso favorecem a agência e os devires jovens. Por outro os colocam cada vez mais diante dos desafios da fluidez das identidades e comportamentos, ao mesmo tempo em que se acirra a precarização dos direitos sociais erigidos na modernidade, como forma de resistência às estruturas estriadas do estado e do mundo do trabalho. Ainda assim, Deleuze e Guatarri (2012, p. 228) celebram o espaço liso, pois, mesmo reconhecendo que estes espaços não são por si só libertadores,

[...] é neles que a luta muda, se desloca, e que a vida reconstitui seus desafios, afronta novos obstáculos, inventa novos andamentos, modifica os adversários. Jamais acreditar que um espaço liso basta para nos salvar.

Considerando esses novos andamentos, podemos buscar também em Certeau inspiração para o diálogo com as juventudes. Esse autor, célebre por destacar as táticas do cotidiano, entende que a narrativização das práticas seria uma “maneira de fazer”, mais do que de descrever o passado. Ao se criar um espaço de ficção, a história narrada é um saber-dizer perfeitamente ajustado ao seu objeto. Assim,

[...] se poderiam compreender as alternâncias e complexidades, as homologias de procedimentos e as imbricações sociais que ligam as “artes de dizer” às “arte de fazer”: as mesmas práticas se produziram ora num campo verbal, ora num campo gestual; elas jogariam de um ao outro, igualmente táticas e sutis cá e lá, fariam uma troca entre si (CERTEAU, 2008, p. 153).

Dessa forma, as escolhas por momentos, movimentos, falas, imagens, presenças e ausências, estão explicitadas nas “escrituras narradas” que fizemos com este projeto, falando do lugar de uma escuta sensível de jovens comuns (CERTEAU, 2008). Essas narrativas são “devir-caminhos “ nos quais se instauram, ao mesmo tempo, movimentos e repousos recheados por velocidades e lentidões (DELEUZE, 2004).

Tecemos essas narrativas também amparadas por aquilo que De Carli (2009, p. 45) chama de episteme emergente.

A episteme emergente não mais está fundamentada nas grandes obras da cultura, escapa das autoridades e dos poderes instituídos e também das pretensões totalizantes. É uma episteme de divergências aberta para uma multiplicidade de olhares. São outras realidades, outras verdades que os filósofos vão reconhecendo e que se impõem, entre elas o corpo, seus desejos, suas experiências, suas sensibilidades, seus aprendizados, seus prazeres, suas variações e intensidades, enfim um corpo de múltiplos sentidos.



Neste trabalho falamos sobre dois grupos jovens, um que cursa o Ensino Médio e outro composto por licenciandas de Educação Física, as idades variam a partir de 17 anos, mas, se encontram todas inferiores a 25 anos. Sabemos que ser jovem não se define por idade cronológica, entendemos as juventudes com toda a complexidade que se tece entorno de questões que ultrapassam os aspectos biológicos e se misturam com os contextos socioculturais vividos. Assim sendo, a maneira de ser jovem já se configura de forma heterogênea no interior de cada grupo, a partir de suas diferentes condições e experiências. Entre as/os escolares há estudantes trabalhadoras/es e estudantes que se dedicam apenas à escola, participam de diferentes arranjos familiares, revelam distintos pertencimentos religiosos, entre outras filiações. Entre as jovens universitárias (bolsistas e colaboradoras do projeto) há alunas que ainda moram com a família, outras que vivem sós, há mães-solo e há aquelas que já possuem formação técnica e atuam profissionalmente em outras áreas.

Assim, descrevemos aqui os diálogos e aprendizagens gerados na fricção entre esses dois universos jovens que se encontram na escola e na universidade, considerando o primeiro ano do projeto (2019) e os desdobramentos dessa ação diante da pandemia do Sars-CoV -2.

O projeto pré-pandemia: percursos e encontros vividos com as juventudes

Inspiradas por estas e outras leituras, nosso projeto se inaugura em 2019 e parte para a aventura do encontro com uma turma do 2º ano do Ensino Médio, do Colégio Universitário Geraldo Achiles dos Reis (COLUNI-UFF), também vinculado à UFF. Desde a fase de planejamento, nosso grupo de coordenadoras e bolsistas do OQPC atuou de forma integrada no processo de criação e discussão das oficinas e na mediação das atividades.

Como escolha metodológica, o planejamento de cada oficina era pautado nos encontros anteriores realizados com o grupo, a partir do que as narrativas dos/as jovens iam nos sinalizando como demandas, desejos e interesses do grupo. Entendemos que essa abordagem dialógica favorecia também uma ampliação dos nossos saberes docentes, deslocando-nos do tradicional lugar de um projeto que “oferece” oficinas.

Os encontros ocupavam dois tempos de aula (em média duas horas). O primeiro encontro tinha como objetivo conhecer a turma, e, ao mesmo tempo, realizar uma apresentação do nosso grupo e da proposta do projeto. Propusemos, então, uma dinâmica de criação de um texto imagético, a partir de uma colagem de imagens de revistas, panfletos e outros materiais impressos, a fim de se produzir uma imagem que os representassem de forma individual. A orientação era não criar um autorretrato, mas sim produzir uma autorrepresentação, evitando o uso de palavras e/ou frases.

Em seguida, perguntamos quem desejaria comentar sobre suas colagens e vimos que a maioria estava disposta a falar e incentivava os/as colegas a falarem



também. Percebemos que muitos se sentiram a vontade de falar sobre si. Uma aluna colocou uma bota em sua colagem e se denominou sapatão de forma convicta perante toda turma, enquanto alguns tentaram eufemizar sua fala dizendo que ela era bissexual. A questão da orientação sexual acabou por desencadear questões políticas, a partir de algumas pautas identitárias, o que gerou embate entre um grupo maior da turma e alguns discursos conservadores em relação ao feminismo.

Um fato que nos chamou à atenção é que, a despeito do discurso progressista que predominava na turma, as imagens criadas pelo grupo mostravam um apego ao consumo, seja através de itens de vestuário, cosmetologia e principalmente *fast-foods*. Vimos aí que, para esse grupo de jovens, os desejos de consumo que são hiperbolizados por culturas midiáticas não guardam uma relação de oposição ou de exclusão com leituras mais críticas da realidade em que vivem, ou até mesmo de posturas militantes. Neste sentido, percebemos reverberar a ideia que as relações com o mundo midiático

[...] oferecem tanto a possibilidade de construção de uma visão crítica e/ou plural do social quanto a sua mediação e administração pelas estruturas que gerenciam os ritmos do espetáculo e do consumo. Em contraste com o que uma perspectiva apocalíptica das velhas e novas mídias poderia sugerir, há, portanto, conforme assinalamos anteriormente, um enorme potencial de luta, na esfera midiática, para os grupos minoritários, desde que eles saibam espetacularizar-se, realizar operações de linguagens, processos de “engenharia midiática” (FREIRE FILHO; HERSCHMANN, 2003, p. 65).

Isso nos leva a dizer que os jovens não são receptores passivos das mídias, como sujeitos do mundo ressignificam as mensagens midiáticas, fazendo usos diversos e distintos a partir de seus pertencimentos e de suas subjetividades. Percebemos que algumas marcas que se inscrevem em seus corpos jovens são também focos de resistências e críticas aos padrões que são propagados nas redes como idealizações de modelos de beleza, saúde e felicidade. A narrativa de uma jovem atleta amadora e praticante de lutas, foi uma das falas que criticou severamente a ideia do senso comum que faz uma ligação linear entre a prática de uma modalidade esportiva e a saúde. Ela nos falou acerca das dietas pesadas (e pouco saudáveis) impostas por seu treinador por conta do peso, especialmente, na época das competições.

Nesses encontros ficou evidente que as meninas dominaram as falas da turma, fazendo um discurso contundente contra o machismo. Vimos que, naquele momento, o embate acabava por se dirigir diretamente aos meninos da turma, ainda que poucos rapazes tenham manifestado ali um posicionamento explicitamente machista ou mesmo neutro. Pelo contrário, a maior parte deles endossava a fala das meninas.



Pensamos então em ações para a segunda oficina, com a proposta de tensionar essa relação conturbada entre as alunas e os alunos. Foram pensadas vivências que envolviam o contato e a confiança, a partir do que somos e com o que nos colocamos no mundo, ou seja, os nossos corpos, suas superfícies de toque, os nossos sentidos e suas falas a partir da gestualidade expressiva.

Contudo, o ambiente escolar possui seus cruzamentos e contratempos. Tivemos um problema de comunicação entre gestores e a turma foi liberada antes do nosso horário de atividade para a segunda oficina. Quando chegamos à escola conseguimos reunir um grupo de metade da turma, que, mesmo liberado pela direção, permaneceu por vontade própria. Esse não-acontecimento da segunda oficina nos abriu possibilidades de conversas que foram trançando os percursos individuais daqueles jovens que, coletivamente, trouxeram à tona questões importantes das suas realidades de vida.

Durante o bate-papo com os alunos surgiram vários temas a partir das condições de vida, de trabalho e estudo que viviam naquele momento. Predominaram falas a respeito da necessidade de conciliar estudo com trabalho ou com cuidados com irmãos menores e serviços domésticos. Surgiram sonhos de ampliação dos estudos, como fazer um curso técnico ou curso de inglês. Falaram também da diferença entre a rede privada e a pública de ensino, dos dilemas e adversidades que a escola pública enfrenta, que acabam por trazer obstáculos no processo de aprendizagem. Nesse momento, as palavras que surgiram com maior evidência foram (falta de) oportunidade e injustiça, principalmente no acesso à universidade pública. A grande ironia aí reside no fato de que esta conversa acontece dentro de um colégio universitário, dentro dos muros da instituição que parecia estar inacessível para estes jovens

Entendemos então a relevância de falar sobre oportunidade e pertencimento na terceira oficina. Não havia a pretensão de tratar de tais assuntos de forma romântica, mas sim trazer a esses alunos a noção de que ocupar a universidade pública é importante e possível ainda que dependa de uma luta coletiva. A partir daí pensamos que esta oficina deveria pular o muro da escola, rompendo a fronteira entre escola e universidade. O próximo encontro, então, se deu no Instituto de Educação Física da UFF.

A oficina se iniciou com estudantes de Licenciatura trazendo relatos sobre sua inserção na universidade, a partir de diferentes histórias de vida. Um deles nos trouxe sua experiência como homem negro e órfão em busca de se inserir no meio acadêmico. Outro discente nos falou o que é ser um estudante de Educação Física após a condição de deficiência adquirida devido a um acidente durante o ensino médio, que, coincidentemente cursou no COLUNI. A terceira convidada falou um pouco da vivência de ser mãe solo e empregada doméstica enquanto prestava o vestibular e ainda no decorrer da universidade.

Ainda tivemos neste encontro a participação de dois grupos artísticos. Um deles foi o Projeto de Extensão em Dança co-Inspirações do Instituto de Educação Física, que apresentou o trabalho *Uma história do funk*. A partir de uma visita à história da



cultura black no Brasil, passando por diferentes momentos do *funk* carioca, o trabalho coreográfico expôs tanto o aspecto da festa, da fruição, da insurgência, quanto o aspecto da violência policial e do estado contra uma juventude preta e pobre.

O outro grupo a se apresentar foi a Wolf Crew, um coletivo de jovens artistas de rua de Niterói, que tem como proposta trazer a cultura *funk* e *hip-hop* através de apresentações e improvisos de dança, *slam* e *rap*. Ao final, com a mediação dos/das artistas que se apresentaram convidamos o grupo para dançar e a ocupar o espaço do IEF com seus corpos embalados pela cultura *funk* e *hip hop*.

Após a apresentação dos relatos e dos trabalhos artísticos, percebemos como o grupo se afetou pela experiência. As falas sobre sentir que pertenciam também aquele espaço surgiram de uma forma mais orgânica, já que viram ali pessoas que os representavam. Para além da questão ao direito de acesso à universidade, também surgiram falas no sentido de que esse não é um caminho único de vida, que há outras formas de saber e de trabalhar, como é o caso das/dos jovens artistas de rua. Porém, o foco de toda narrativa foi trazer a premissa de que é preciso ter oportunidade para que se possa escolher.

Infelizmente cabe destacar que no dia anterior a este encontro do projeto, aconteceu a tragédia de Paraisópolis. Uma ação policial irresponsável no baile *funk* que se dava na comunidade, deixou nove vítimas fatais e diversas pessoas feridas. Esse fato não foi uma mera coincidência, mas sim uma infeliz recorrência, que tristemente reafirma a política de criminalização, genocídio e epistemicídio da população preta e marginalizada. Assim, as cenas trágicas abordadas no trabalho do grupo Conspirações, geraram ainda mais debates sobre a questão do racismo e da violência contra a juventude periférica.

Encerramos o trabalho do projeto em 2019 alimentadas por muitas perspectivas de desdobramentos para o ano seguinte. Sonhamos com novos encontros na universidade e com a continuidade dos papos, das danças e das brincadeiras com a turma que agora irá para o terceiro ano do Ensino Médio.

Um mundo e um projeto contaminados pelo vírus: desvios e tessituras com as juventudes

O advento da pandemia surge para nós, em 2020 antes mesmo que pudéssemos retomar nossas atividades no EXPANDE. Em relação aos projetos de ensino e pesquisa nos encontrávamos em fase de aguardo do resultado dos editais de bolsas.

Durante os meses de março e de abril pudemos apenas viver a incerteza dos desdobramentos da pandemia, mas, naquela época ainda não tínhamos a dimensão dos impactos e da duração do isolamento em nossas vidas. Ainda não sabíamos como iríamos trabalhar no Curso de Licenciatura, muito menos como e se poderíamos retomar as atividades junto às turmas das escolas parceiras. À situação de perplexidade e de medo se somou a nossa frustração no âmbito dos projetos.



A falta de perspectivas era particularmente preocupante para as estudantes em fase final de curso, que além de atuarem no projeto, tinham planejado trabalhos de conclusão que pesquisavam as ações do grupo.

Como coordenadoras entendemos que naquele momento não cabia planejar nada, mas tínhamos a responsabilidade de, na medida do possível e dos desejos das licenciandas, manter nossos vínculos, evitando que o corona vírus desfizesse a rede que vínhamos tecendo nos últimos anos. Naquele momento percebemos que, mais do que nunca, tudo o que estudávamos e falávamos sobre juventudes deveria dialogar com o contexto que vivíamos, partindo inicialmente de um olhar atento àquelas jovens universitárias.

Inicialmente buscamos manter a constância de nossas conversas por *whatsapp*, tentando responder às angústias e inquietações daquele grupo de jovens diante das incertezas de um futuro mais do que nunca incerto. Vamos perder o período? Nossas bolsas serão concedidas? O que faço com o meu TCC? A verdade é que tínhamos poucas certezas para responder a essas perguntas. O verbo freireano esperar era nossa conjugação mais possível. Tínhamos que esperar, manter a esperança, de forma vigilante e ativa. Não sabíamos para onde ir, mas iríamos juntas.

Decidimos então que as juventudes que precisávamos abordar eram aquelas do nosso grupo. Propusemos uma roda de conversa por vídeo-conferência, pedindo a permissão para gravar esse bate-papo e guardar, ainda sem saber o porquê e para que iríamos usar esse material. Precisávamos perguntar: o que podiam aqueles corpos, naquele momento? O que aquelas jovens mulheres tinham a dizer?

As narrativas iniciais sinalizavam o quanto estava sendo sofrido ser jovem na pandemia. Suas falas diziam de corpos cansados, desanimados, aprisionados, carentes de contato, de amigos e de vivenciar novos amores. Apesar de algumas terem apontado para uma aproximação familiar maior, com mais convívio, muito também foi falado acerca da solidão, do quanto sentiam-se sós mesmo com a casa cheia. A ideia de futuro ficou distante pois o tempo presente era imobilizador. Enquanto algumas usavam as redes sociais como fuga para o momento pandêmico, outras optaram em se afastar da internet como forma de sobrevivência, de um “pseudo” afastamento das incessantes notícias tristes da pandemia.

Essas jovens nos davam pistas da ambiguidade do tempo presente, as narrativas desenhavam suas fragilidades em meio as suas capacidades de reflexões críticas. Ao mesmo tempo que se diziam paralisadas seus corpos mostravam potências de criações e resistências nos relatos das dificuldades diárias e da falta de oportunidades nesse momento de vida.

De forma simultânea ao estas jovens nos falavam sobre suas vidas na pandemia, a observação e reflexão acurada de Boaventura de Sousa Santos já nos apontava o que “A cruel pedagogia do vírus” poderia nos ensinar. Nesses depoimentos podemos ver o quanto o grupo se aglutinava no que o autor chamou de “sul da quarentena” (SANTOS, 2020, p. 15). Em grande parte, isso se dava pelo fato de a maioria, em maior ou em menor grau, se encontrar em situação de vulnerabilidade do ponto de vista econômico. Algumas tinham perdido seus empregos ou trabalhos informais,

outras, ainda que acolhidas pelo teto da família de origem, encontravam dificuldades em prover suas necessidades individuais pela não renovação da bolsa de estudos. Outra coordenada que as situava ao sul do mapa pandêmico era o fato de serem mulheres e, no caso de algumas, assumirem a sobrecarga dos cuidados com filhos ou com os cuidados de manter os pais em isolamento, que, pela idade deveriam evitar sair para trabalhar e realizar tarefas da vida cotidiana nas ruas.

Já era o mês de maio e ali já sabíamos alguma coisa. O vírus e o isolamento não terminariam tão cedo. O grupo tinha o desejo de se manter ativo, mas ainda não tínhamos a perspectiva das bolsas. Depois de conversar, fizemos para o grupo a proposta de direcionar nossa força de trabalho para a sistematização da escrita científica a respeito das ações realizadas em 2019, para além dos relatórios que já haviam sido feitos. Nesse momento poderíamos incrementar as ações de pesquisa do expande, pois tínhamos um vasto material acumulado o projeto OQPC e de outros anteriormente desenvolvidos.

Mesmo com todas as dificuldades diante do afastamento presencial, percebemos que esta opção foi frutífera. Conseguimos organizar nosso acervo de vídeos, imagens e anotações. Apresentamos trabalhos em dois congressos e publicamos dois artigos em periódicos científicos. Considerando que o EXPANDE naquele momento contava apenas com estudantes da graduação, percebemos que o trabalho remoto favoreceu a atividade da escrita e da interlocução entre as autorias, coisa que nem sempre é simples para estudantes envolvidas em disciplinas, tarefas dos projetos e, muitas vezes, já inseridas no mundo do trabalho e das responsabilidades domésticas.

Somente em setembro recebemos o resultado dos editais e tivemos a grata surpresa de saber que as sete estudantes do grupo que estavam sem bolsa poderiam voltar a receber o benefício. O projeto OQPC recebeu diretamente 4 bolsas, mas pode contar com a colaboração de duas bolsistas de outro projeto de ensino do grupo e de uma bolsista de uma ação de extensão que também se integrou o trabalho com os jovens, já que seus projetos de origem lidavam com as infâncias, que naquele momento se mostraram inacessíveis para interações online.

A chegada das bolsas e a possibilidade de voltarmos a interagir com a escola nos deu um novo fôlego. Passamos assim a concentrar nossos esforços para retomar o trabalho desenvolvido no ano anterior, agora com o grupo envolvido cursando o 3o Ano do Ensino Médio. O planejamento foi construído por meio de reuniões on-line utilizando a plataforma *Google Meet*. As oficinas se viabilizaram a partir da autorização da escola para a nossa entrada na aula remota e da parceria com a professora de Educação Física, que compartilhou conosco o planejamento das atividades e a mediação das mesmas no horário das suas aulas.

Observando o calendário escolar e o planejamento da professora, vimos que teríamos espaço apenas para dois encontros remotos síncronos e, diferentemente do processo cartográfico que havíamos adotado no ano anterior, dessa vez seria necessário ter um mapa e um trajeto já planejado, ainda que aberto à mudança. Assim sendo, partimos do que ganhou destaque nas falas discentes no ano ante-



rior, ou seja, buscamos problematizar as questões de ausências de oportunidades e injustiças sociais trazidas pelos alunos. Os debates que surgiram anteriormente versaram particularmente sobre as dificuldades de acesso a outros espaços sociais além da escola e também trouxeram a realidade de que para sentir-se incluído não basta estar no espaço acadêmico (COPOLILLO *et al.* 2021, p. 3).

As pedagogias críticas da libertação nos inspiraram para esse primeiro encontro, considerando que estas “atendem a essas preocupações [pertencentes às políticas de identidade] e necessariamente abraçam as experiências, as confissões e os testemunhos como modos de conhecimentos válidos” (HOOKS, 2017, p. 120).

Em 2019 uma fala recorrente no grupo era sobre ser preciso “ter oportunidade para que se possa escolher”, por isso resolvemos iniciar a primeira a oficina por essa discussão para depois explorar os caminhos que poderiam nos levar às questões mais afeitas ao corpo. Exibimos um trecho de uma entrevista feita pelo ator Lázaro Ramos, no programa Espelho do Canal Brasil², com o *rapper* Criolo, em 2013. O cantor traz a tona uma problematização da ideia de classe C, que nos anos anteriores ao da entrevista teria vivenciado, segundo muitas análises políticas e econômicas, um processo da saída das margens da pobreza, chegando a novos patamares, notadamente ao mundo do consumo. Na entrevista Criolo perguntava: “Ascensão da classe C é dinheiro?”, “É tipo leite que a gente comprava, leite tipo C, aí tinha um tipo A... A gente já ficou numa caixinha de novo, entendeu?”, “Classe C de quê, de nota C, que você não tirou nem A nem B”

Ao pedirmos para o grupo comentar o vídeo, vimos que muitos perceberam criticamente a diferença em ascender no mundo do consumo e conquistar o acesso aos direitos fundamentais, quando falaram que: “classe c tem falta de acesso às escolas de qualidade” “acesso bem limitado aos direitos básicos”. Também ganhou destaque uma compreensão da interseção entre a questão de classe social e raça. Foi destacado que, quando se menciona a classe C, “falam dos negros, do povo negro que foi escravizado”, e que essas menções constantemente são pejorativas, como no caso das piadas racistas sobre agora pretos “andarem de avião”. A partir daí o papo enviou para a denúncia de metáforas discriminatórias como “ovelha negra” e “magia negra”.

Diante desses desdobramentos entendemos ser o momento de trazer questões a respeito do que podem os corpos pretos, sempre trabalhando na polissemia da palavra “pode” entre seus sentidos de limite e potência. Assim, no segundo encontro levamos como proposta inicial apresentar um vídeo que traz um trecho do conto “Melô da Contradição” da autora Cidinha da Silva, interpretada por Naruna Costa³. Segue a transcrição de alguns trechos:

O menino negro estava muito triste e contava ao outro que apresentou seguidos atestados médicos à empresa para ser demitido. Assim, pretendia pagar a dívida

2 Disponível em <<https://youtu.be/eP86LuPwUYk>>

3 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DdOrWvoZZE>>

do primeiro semestre na faculdade e trancar a matrícula, para retomar Deus sabe quando. Mas isso é problema de todo jovem pobre que estuda em faculdade particular, não precisa ser negro para passar por isso. Tá certo, mas ocorre que ele trabalha como repositor de mercadorias em uma monumental rede de drogarias da cidade e sente-se humilhado porque a regra é que os repositores ascendam ao posto de vendedor (se forem bons funcionários e ele o era) num período máximo de oito meses. Ele já completou quinze e todos os colegas (brancos) que entraram junto com ele já são vendedores. [...] Não podia se demitir porque perderia o seguro desemprego e aí não teria mesmo como quitar a dívida que o atormentava. Ainda bem que as baladas do final de semana se aproximam e com elas o aconchego das moças brancas que o acham um neguinho bonitinho, gostosinho, de tirar o chapéu. E lhe dão a ilusão de ser menos negro e discriminado, por figurar como um pretinho básico do guarda-roupas.

Abrimos uma roda de conversa. Nesse momento, o silêncio nos fez pensar o quanto esses corpos em isolamento social estavam afetados, e, ao mesmo tempo, quietos e silenciosos. Desafiamos e trouxemos a seguinte pergunta para levantar a discussão como: Que tipo de racismo estava sendo falado?

Surgiu a percepção a respeito da sexualização do corpo negro. Alguns discentes relacionaram contextos histórico-culturais do racismo com o machismo presente na sociedade. Destacamos uma fala: “a mulher negra é vista como objeto sexual, que serve para diversão, porém, não é bem vista para constituir um casamento, por outro lado, o homem negro também é objetificado, mas por mais que seja um corpo objetificado, o machismo possibilita que ele seja “valorizado” no sentido da sua reputação”.

O esporte também foi lembrado como um lugar onde o corpo negro por um lado sofre interdições e, por outro, é incensado a partir de uma pseudo-valorização, que caminha na mesma linha de animalização que se traça a respeito da potência sexual do homem preto. Os alunos citaram tanto atletas que sofreram/sofrem racismo em esportes populares como o futebol, quanto as modalidades esportivas nas quais falta de representatividade negra é evidente, devido à dificuldade de acesso aos meios (econômicos, sociais, estruturais, entre outros) como, por exemplo, o tênis. A pseudo-valorização foi destacada pelos alunos nos exemplos de falas a respeito dos negros serem os melhores nas corridas de “explosão” que são baseadas apenas na força e em uma velocidade de reação instintiva.

Encerramos esses encontros trazendo a experiência vivida no ano anterior como exemplo de que, a despeito de todas as opressões de gênero, classe social e raça, os corpos (seus corpos) são potentes e abrem espaços mesmo nos lugares onde teimam em dizer que não lhes pertencem. Buscando um contraponto a essa ideia,



finalizamos projetando as fotografias da turma no ano anterior, quando o grupo participou de atividades desenvolvidas nos espaços da Universidade Federal.

Algumas considerações

Ao longo desse texto falamos do encontro entre duas juventudes: de um lado uma turma de Ensino Médio de uma escola pública, de outro um grupo de licenciandas em Educação Física de uma universidade pública. Circulando entre esses mundos e buscando mediar essa interlocução, lá estávamos nós, coordenadoras desse projeto, oferecendo nossas experiências na docência e nossos estudos, mas, sobretudo, observando e nos encantando com a beleza desse encontro entre corpos jovens e tão potentes.

Falamos aqui de dois momentos, o antes e o depois, que se distinguem pelo advento da pandemia, mas não podemos dizer que o corona vírus foi uma crise que assolou nossa normalidade. Boaventura Santos nos fala que uma das maiores crueldades do vírus reside no fato de que o mesmo instaura uma crise aguda em um cenário já assolado por uma crise permanente, que vem servindo de argumento para legitimar a desigualdade, a destruição ambiental e a primazia do mercado como única saída para a vida na terra (SANTOS, 2020, p. 6).

Nesse sentido, essas juventudes, a universidade pública, a ciência e todos os saberes “desnorteados” que provêm dos corpos, já vinham sendo alvo dessa crise permanente, que tem como objetivo não ser resolvida. Além disso, como Santos também destaca, o vírus vem para dar lições para todos os vivos, mas não atua tão indiscriminadamente assim. As mazelas se multiplicam para os que estão ao sul da pandemia e, nesse sentido, o grupo de jovens do Ensino Médio com o qual vimos dialogando estão entre os que ocupam esse lugar.

Em 2019 esses meninos e meninas já denunciavam serem alvos dessa crise permanente e buscavam abrir brechas nesse cenário. Em 2020 encontramos o grupo assolado por desfalques e diante de obstáculos que se agigantaram. Podemos destacar como exemplo marcante, de uma aluna que nos contou que argumentava com a mãe que não queria parar no final do ensino médio para ficar em casa e cuidar de irmãos menores porque seu desejo era fazer um curso de inglês e estudar na universidade pública. Essa aluna foi uma das que não retornou ao ensino remoto e a sua fala marcante, empoderada e com garra para prosseguir não foi mais ouvida, tampouco seu rosto apareceu nas poucas, ou quase nenhuma câmera que de vez e quando se abria.

Mas acreditamos no poder criativo das performances desses corpos jovens. Se não podem traçar planos a longo prazo, seguem esboçando novos caminhos. O esboço é algo que não possui metas, mas prima pela clareza, pois mapeia um entorno, com suas possibilidades, restrições e objetos de desejo (EUGÊNIO, 2012, p. 235). A nós, que falamos de um lugar ainda relativamente estável dentro da universidade pública, cabe o compromisso de lutar para que as estrias institucionais não se organizem para impedir a chegada ou expulsem essas juventudes, que não sirvam



de legitimação para a crise permanente ou para crises agudas, como no caso da pandemia. Dessa forma perseguimos uma docência que faça sentido, ou melhor dizendo, uma docência “que mergulhe com todos os sentidos” (ALVES, 2008), na formação humana, ao mesmo tempo em que nos contaminamos, aprendemos e rejuvenescemos nesse diálogo.

Referências

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (org.). *Pesquisa nos/dos/ com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COPOLILLO, M. *et al.* Corpos jovens em evidência no contexto da pandemia: o que pode um corpo? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9, *Anais ...* 2021. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/15835/783>
- CORREIA, Adriana Martins. *Entre o liso e o estriado: percursos dos jovens dançarinos urbanos do Rio de Janeiro*. 2013. Tese (Doutorado)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- DE CARLI, Ana MerySehbe. *O corpo no cinema: variações do feminino*. Caxias do Sul: Educs, 2009.
- DELEUZE, G. *A lógica dos sentidos*. Tradução Luiz Roberto Salinas Forte. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. 1440: o liso e o estriado. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. *Mil platôs*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012. v. 5.
- EUGÊNIO, Fernanda. Criatividade situada, funcionamento consequente e orquestração do tempo nas práticas profissionais contemporâneas. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGÊNIO, Fernanda (org.). *Criatividade, juventude e novos horizontes profissionais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- FREIRE FILHO, João; HERSCHMANN, Micael. *Funk carioca: entre a condenação e a aclamação na mídia. Eco-Pós*, Rio de Janeiro, v.6, n. 2, 2003.
- GIL, José. *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.



HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LINS, Daniel. Prefácio. In: LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGÊNIO, Fernanda (org.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

PARNET, C; DELEUZE, G. *Diálogos*. Tradução de José Gabriel Cunha. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. **São Paulo**: Boitempo Editorial, 2020.

SERRES Michel. *Variações sobre o corpo*. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.



A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ENSAIOS DO “AD-MIRAR”

Renato Sarti

Introdução

O texto em tela compartilha um exercício do “ad-mirar” os caminhos e os espaços formativos gestados no contexto de três projetos de extensão da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD/UFRJ). Espera-se que o encontro entre a extensão universitária, a formação de professores e a Educação Física auspiciem o afastamento e a reflexão sobre os desafios enfrentados, as ações engendradas e as considerações elaboradas no conjunto das práticas “ad-miradas”, a saber: projeto “Educação Física na Baixada Fluminense: autonomia e construção de conhecimento” (EEFD Baixada); projeto “Kitangu: Educação Física na Educação Infantil”; e projeto “Lusco Fusco: lutas na escola”.

A formação de professores no Brasil tem sido atravessada por uma série de contradições históricas. Os desafios enfrentados já eram perceptíveis desde a fundação das primeiras escolas normais, assim como nos primórdios do processo de universitarização. Atualmente, enquadrada por uma conjuntura de avanço das reformas empresariais na educação, a formação de professores tem sido espaço de disputa de concepções, com destaque para as práticas hegemônicas e suas bases assentadas na racionalidade técnica (GATTI *et al.*, 2019). Dessa forma, com forte apelo na formação para competências e distanciamento de uma compreensão de formação ampliada e integral do professor, as novas políticas para formação de professores têm atendido diretamente os interesses das agendas privatistas do campo educacional (DINIZ-PEREIRA, 2019; FREITAS, 2018).

Com a referida emergência de proposições para a formação de professores cada vez mais compromissados com instrumentalização técnica e o desenvolvimento de habilidades, o campo da formação de professores tem instituído resistência a estas políticas, buscando alternativas para a superação das contradições entre Universidade/Escola, teoria/prática, conhecimentos específicos/pedagógicos etc. Nesse sentido, Gatti e outros (2019) destacam a ascensão de novas culturas formativas, tais como as novas experiências, metodologias e iniciativas. As autoras sublinham o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o crescimento das propostas de formação continuada baseadas no trabalho colaborativo e a ascensão de novos dispositivos na formação docente (narrativas, portfólio, diários reflexivos etc.).

Assim sendo, na esteira das novas culturas ou novas proposições para a formação de professores, a extensão universitária tem ocupado um espaço crescente dentro dos cursos de graduação e, conseqüentemente, nos cursos de licenciatura.



Com a recente implantação da obrigatoriedade das práticas de extensão no ensino superior, novas questões passam a brotar no contexto universitário, como no cenário de formação inicial de professores, com destaque para a sua potencialidade na superação da lacuna histórica entre Universidade/Escola. A aproximação entre estas duas instituições vem sendo debatida por diversos pesquisadores da área, com relevo para o trabalho de Ken Zeichner (2010) e a sua proposição de constituição de um espaço híbrido, nomeado como “Terceiro Espaço”, delineado por uma série de possibilidades de “cruzamento de fronteiras” entre os cursos de licenciatura e as comunidades escolares.

Por conseguinte, o presente texto socializa as ações extensionistas de três projetos de extensão articulados ao Grupo de Estudos em Educação Física Escolar e Profissão Docente (GEEP/UFRJ) e investe no exercício do “ad-mirar” freiriano. Isto é, dialogando com artigos e trabalhos publicados no contexto destes projetos, lança luz nas emergências e nas reflexões sobre as práticas formativas, ou melhor, nas “ad-mirações” e “re-ad-mirações”.

Ad-mirar, re-ad-mirar e a práxis transformadora

O presente ensaio conta com o “ad-mirar” freireano como conceito fundamental para compreensão das potencialidades de projetos de extensão em fronteiras Universidade/Escola como novas culturas para formação de professores e, sobretudo, como alternativas às práticas hegemônicas do campo. Fossilizadas na trajetória histórica da formação docente brasileira, tais práticas vêm sustentando contradições importantes, como os descompassados conhecimentos pedagógicos/ específicos, teoria/prática e as instituições formadoras/escolares. Ao reunir as inúmeras incidências de Paulo Freire ao “ad-mirar”, destacam-se ao menos quatro aspectos fundamentais para o conceito (emersão do mundo; processo dialético; perspectiva coletiva; e práxis transformadora).

A “ad-miração” compreende o emergir do mundo, oportunizando aos seres humanos ampliarem o conhecimento e proporem transformação sobre ele, ou seja, fazer do mundo seu objeto cognoscível. Desse modo, diferente dos animais, os seres humanos contam com a perspectiva de perceber a realidade e o mundo concreto para além dos limites postos pela aparência ou pela observação interna (mirá-lo de dentro).

Explicuemo-nos: a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “**ad-mirador**” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação de que resulta sua inserção crítica na realidade. “**Ad-mirar**” a realidade **significa objetivá-la**, apreendê-la como campo de sua



ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos (FREIRE, 2013, p. 22).

O “afastamento” do problema ou realidade parece ser uma preocupação central para Paulo Freire e para a sua proposição de educação como prática de liberdade. O autor vai reconhecer que os objetivos de domesticação, dominação ou opressão estão diretamente associados à restrição ao “ad-mirar” e à objetificação do mundo por parte dos oprimidos. Em “Ação Cultural para a libertação e outros escritos”, Paulo Freire delimita uma importante diferenciação entre o exercício do “ad-mirar” e a admiração, assinalando o primeiro como fundamental para o ato de conhecer o mundo.

“Ad-mirar” e “admiração” não têm aqui sua significação usual. Ad-mirar é objetivar um “não-eu”. É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligada à sua prática consciente e ao caráter criador de sua linguagem. Ad-mirar implica pôr-se em face do “não-eu”, curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido. Mas se o ato de conhecer é um processo – não há conhecimento acabado – ao buscar conhecer ad-miramos não apenas a objeto, mas também a nossa ad-miração anterior do mesmo objeto (FREIRE, 1977, p. 74).

No entanto, o “ad-mirar” não é compreendido por Paulo Freire como uma súbita ação, mas um processo dialético. Isto é, um caminho atravessado pelo diálogo entre os sujeitos e, principalmente, constituído pela sucessiva relação entre a “ad-miração”/ “re-ad-miração”, pois, para o autor, esta segunda consiste no “ad-mirar” a anterior “ad-miração”, atentando sempre para os riscos de uma construção ainda ingênua e não totalizada da realidade. Para tanto, “na ad-miração do mundo admirado, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor” (FREIRE, 2013, p.74).

No mesmo caminho, na perspectiva de uma educação como prática de liberdade, Paulo Freire sublinha o permanente “re-admirar” do educador, tendo o seu emergir do mundo relacionado ao “ad-mirar” dos educandos. Dessa maneira, para Paulo Freire, o educador e o educando comungam os seus olhares para o mundo, incidindo a sua “ad-miração” para o mesmo objeto.

O educador, problematizado só em problematizar, “re-admira” o objeto problemático através da “ad-miração” dos educandos. Esta é a razão pela qual o educador continua aprendendo, e quanto mais humilde seja na “re-ad-miração” que faça através da “ad-miração” dos educandos, mais aprenderá (FREIRE, 2013, p. 72).



O autor defende o estabelecimento de uma unidade dialética entre o contexto teórico e o contexto concreto como fundamental para esse processo permanente de “ad-mirar” e “re-ad-mirar”.

Quando ad-miramos nossa anterior ad-miração (sempre uma ad-miração de) estamos simultaneamente admirando o ato de ad-mirar e o objeto ad-mirado, de tal modo que podemos superar erros ou equívocos possivelmente cometidos na ad-miração passada. Esta re-admiração nos leva à percepção da percepção anterior (FREIRE, 1977, p. 74).

Assim sendo, um outro aspecto importante na compreensão do sentido de “ad-miração”, desenvolvido por Paulo Freire, refere-se à perspectiva coletiva e dialógica do ato de compreender e transformar o mundo. Neste sentido, ao refletir sobre as potencialidades da extensão universitária na perspectiva da comunicação e do diálogo, o “ad-mirar” emerge como uma condição fundamental para uma práxis transformadora, desde que os interlocutores incidam a sua “ad-miração” sobre o mesmo objeto. O processo de emersão do mundo que caracteriza o “ad-mirar” é, sobremaneira, um ato em comunhão e coletivo. E é nesse sentido que, em co-laboração, os oprimidos podem estabelecer profundidade na compreensão dos problemas, buscando alcançar proximidade com os “núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área” (FREIRE, 2016, p.175). Esse é o quarto aspecto que circula o “ad-mirar”, o alcançar uma práxis transformadora e, conseqüentemente, de uma transitividade crítica¹, refutando quaisquer “ad-mirações” falsas e estéreis à verdadeira ação e reflexão no mundo.

Desse modo, diante dos aspectos presentes nos textos de Paulo Freire convocados até aqui, tomaremos como entendimento que o “ad-mirar” é o emergir do mundo, de modo dialético e coletivo, conduzindo a uma transitividade crítica e a uma práxis transformadora. Tal compreensão oferece uma lente importante para reflexão sobre os três projetos de extensão situados na fronteira Universidade/Escola, com destaque para as possíveis emersões identificadas pelos extensionistas que vêm construindo estas ações.

1 A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 1967, p. 60).

A educação física escolar, formação de professores e extensão universitária: o “ad-mirar” em movimento

O conjunto de projetos de extensão articulados ao GEEP/UFRJ está inserido no contexto da Educação Física escolar e formação de professores. O projeto “Lusco Fusco: lutas na escola” tem por objetivo criar cenários formativos com alunos e docentes, provocando o debate e reflexão a respeito das lutas como conteúdo escolar, compreendendo uma Educação Física em que os alunos participem ativamente enquanto sujeitos que reproduzem e produzem cultura. O projeto “Kitangu: Educação Física na Educação Infantil” objetiva a construção de possibilidades para “cruzar as fronteiras” entre Escola/Universidade, a partir de espaços dialógicos para as reflexões sobre os desafios e avanços da disciplina nessa etapa de ensino. Já o projeto “Educação Física na Baixada Fluminense: autonomia e construção de conhecimento” (EEFD Baixada) está comprometido com a criação de espaços formativos no contexto do ensino da Educação Física, tendo como pano de fundo a aproximação entre Universidade/Escola.

No sentido de sistematizar a socialização das características gerais dos três projetos, o Quadro 1 reúne o conjunto de ações desenvolvidas e seus respectivos eixos/cenários. O EEFD Baixada tem sua atuação distribuída em três eixos. O Kitangu organiza suas ações em três cenários. E o Lusco Fusco está desenhado em dois eixos.

Quadro 1- Ações, Eixos e Cenários dos projetos de extensão

Projeto	Eixos e cenários	Principais ações
EEFD Baixada	Eixo Ensino; Formação; e Divulgação	Na Roda: Educação Física Escolar em Debate; Encontro de Formação e Profissão Docente; Propostas pedagógicas na escola; Encontro De Lá Pra Cá; e Festival Virtual da Cultura Corporal.
Kitangu: Educação Física na Educação Infantil	Cenário de Ensino; Produções pedagógicas; e Formação Docente	Projetos Pedagógicos na Educação Infantil; Festival da Cultura Corporal; Laboratório de Histórias Infantis e Cultura Corporal (LabHIC); Kitangu: reflexões sobre o brincar; Kitangu no Cast; Educação Física na Educação Infantil em 1 minuto; Encontro de Educação Física na Educação Infantil; Kitangu na roda: Extensão Universitária, Educação Física e Educação Infantil em debate; e Fotos comentadas
Lusco Fusco: Lutas na Escola	Eixo Ensino; e Eixo Formação	Projetos Pedagógicos de Lutas (PPL); Laboratório de Histórias Infantis e Cultura Corporal (LabHIC); <i>Podcast</i> Educação Física escolar: lutas em debate; Canal de vídeos “Lusco Fusco: Lutas na escola”; Encontro de Lutas e Educação Física escolar; Curso Colaborativo Lutas na Escola.



Posto isso, contemplando o conjunto de ações, eixos e cenários dos projetos de extensão, bem como os artigos e trabalhos produzidos nestes contextos, esta seção joga luz para os processos de ad-miração exercitados. Nesse sentido, o re-ad-mirar/ad-mirar construído aqui passa pela percepção de quatro importantes ad-mirações, a saber: a perspectiva coletiva das produções; o decisivo espaço da dialogicidade nas reflexões apresentadas pelos textos; a diversidade de sujeitos envolvidos nas ações; e a emergência de desafios/contradições nas reflexões sobre os projetos.

Em seu Trabalho de Conclusão de Curso, lançando olhar sobre as produções do triênio 2018-2020 do projeto EEFD Baixada, Cezario (2021) identifica uma importante tendência **de autoria coletiva dos textos publicados**. A autora encontra artigos e trabalhos publicados em anais com escrita colaborativa, que podem indicar um processo de ação/reflexão coletivo. Em compêndio, Daiana Cezario adentra no exercício de re-ad-mirar as ad-mirações desenvolvidas coletivamente no âmbito de três anos de ações de extensão do projeto EEFD Baixada. Os textos analisados pela autora estabelecem lentes para as ações dos três eixos, com destaque para o de divulgação.

[...] é possível observar que os trabalhos apresentados trazem o **caráter processual e dialético desse conceito de coletividade dentro das produções**, e os relatos de experiência como possibilidades através dos resultados das análises contribuir na formação profissional dos licenciandos e porventura, auxiliar na melhoria das lacunas na formação docente encontradas ao longo da formação dentro das instituições (CEZARIO, 2021, p. 17).

Ainda refletindo sobre o lugar do projeto EEFD Baixada e suas diversas conexões dialógicas no campo da formação de professores, outros textos também exercitam o ad-mirar sobre o conjunto de ações desenvolvidas. Neste caminho, em um artigo posicionado no ad-mirar as produções do projeto EEFD Baixada desde sua criação, emergem três importantes pontas de interlocução do projeto, a saber: a escola; os professores da educação básica; e a formação.

As notas atravessam o projeto e refletem sobre sua dialogicidade institucional, dialogicidade escolar e a dialogicidade profissional. A primeira nota reflete sobre as relações tecidas dentro das ações de estreitamento do projeto com os componentes curriculares do curso de licenciatura em Educação Física. A segunda nota reflete sobre as potencialidades das interlocuções empreendidas no contexto escolar. E a terceira nota pensa nos diálogos praticados entre os profissionais da educação e os profissionais em formação (SARTI, 2020, p.11).

O artigo supracitado encontra as conexões estabelecidas em cada uma das ações do projeto, trazendo maior nitidez para a importância institucional do Encon-

tro De Lá Pra Cá. Além disso, assinala o Encontro de Profissão e Formação Docente como um espaço de potente diálogo com os profissionais da educação básica. A dialogicidade escolar ganha forte apelo dentro do eixo de ensino e as produções pedagógicas no imergir, tematizar e problematizar. Assim, as reflexões sobre as ações extensionistas em contextos de formação têm sinalizado para uma multiplicidade de diálogos, sujeitos e cenários, direcionando para o reconhecimento da complexidade das relações tecidas dentro do EEFD Baixada. A emersão tem permitido o reconhecimento orgânico destas conexões dialógicas, com seus avanços e os seus desafios.

O projeto “Kitangu: Educação Física na Educação Infantil” também tem contado com movimentos de admiração de suas ações e de seus cenários. A emersão desenvolvida vem sublinhando a potencialidade dialógica de algumas ações do projeto, com destaque para as possibilidades de aproximação entre Universidade/Escola e a construção de conexões com os professores da educação básica.

Diante da socialização das ações do projeto “Kitangu: Educação Física na Educação Infantil” e da reflexão sobre a produção do quadro “Foto Comentada”, foi possível tecer três apontamentos relacionados à potencialidade dialógica do espaço, as pistas de materialização do cruzamento da fronteira Universidade/Escola e as temáticas enredadas pelos autores e autoras (SARTI; SANTOS, 2020, p. 95).

Tal artigo investe no olhar reflexivo sobre uma ação de publicações de fotos comentadas enviadas por professores, professoras e demais educadores, espalhando para os mesmos a autoria e protagonismo. No mesmo caminho de valorização das produções de docentes, pesquisadores e trabalhadores da educação, Santos e outros (2020) colocam em destaque a ação “Educação Física na Educação Infantil em um minuto”, que tem por característica a publicação de vídeos de autoria de professores. Em seus depoimentos, os professores colaboradores voltam-se ao debate sobre o objetivo da Educação Física na creche e na pré-escola a partir de diferentes concepções e bases teórico-metodológicas. As produções são publicadas na página virtual do *Instagram* do projeto (@kitangu.eefd). Logo, admirando essa ação do projeto Kitangu, as autoras sublinham o diálogo com importante destaque no refletir sobre um conjunto de vídeos enviados por docentes sobre a Educação Física na Educação Infantil.

Materializando o conceito freiriano de dialogicidade, o projeto buscou estabelecer uma interação dialógica com professores(as) e pesquisadores(as) e acumular as reflexões sobre o objetivo da disciplina na creche e na pré-escola através da construção do quadro “Educação Física na Educação Infantil em 1 minuto”. O espaço tem se materializado como um **cenário de troca de saberes entre a Universidade e os demais segmentos da sociedade**, com destaque para o protago-

nismo dos professores da educação básica enquanto autores dos vídeos (SANTOS *et al*, 2020, p. 220).

Estas duas ações objetificadas no processo do ad-mirar reforçam a valorização das produções autoradas por professores da educação básica e desenham um contexto de protagonismo docente dentro do projeto de extensão. Além disso, fica latente a possibilidade de construir pontes com os licenciandos e reconfigurar o espaço do professor das escolas na formação inicial em Educação Física.

O projeto “Lusco Fusco: lutas na escola” tem construído importantes textos reflexivos sobre suas ações, com destaque para o recente Trabalho de Conclusão de Curso de Tamiris Souza e Deborah Reis. As autoras jogaram um olhar reflexivo sobre uma ação específica do projeto, o *Podcast* “Educação Física Escolar: lutas em debate”. Ao levantar as características do contexto de produção, da execução e dos impactos de recepção, o trabalho aponta para a diversidade de sujeitos envolvidos nos espaços de debate que constituem os episódios do *podcast*. Tal ação extensionista ganhou materialidade a partir da impossibilidade do desenvolvimento do III Curso Colaborativo de Lutas na Escola diante do isolamento físico necessário ao enfrentamento da pandemia da Covid-19.

A primeira nota admirativa vai de encontro aos sujeitos que compuseram cada Episódio (quadro 3), entre eles havia professores em formação/extensionistas, universitários, professores e estudantes da educação básica. Isto é, conformou-se **um ambiente diverso**, sob o olhar crítico dos elementos que constituem a educação física por diferentes perspectivas (REIS; SOUZA, 2021, p. 20).

No contexto de um projeto de extensão constituído dentro do campo da formação de professores, o ad-mirar das autoras sinaliza uma interação potente entre pesquisadores, professores e estudantes da educação básica. Em síntese, a ação extensionista ad-mirada parece configurar-se como uma arena dialógica que vai para além das relações lineares exercitadas em projetos baseados na concepção assistencialista, pois empreende a construção de cenários caracterizados por múltiplas vozes e representações. Enquanto projeto de extensão, o Lusco Fusco parece ocupar um lugar de articulação e promoção de encontros, materializados nos episódios das duas temporadas do *podcast*.

No entanto, o processo do ad-mirar também revela desafios a serem enfrentados. Daiana Cezario (2021), no desenvolvimento de seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre a produção do EEFD Baixada, destaca a ausência dos professores e professoras parceiros/as do projeto na autoria dos textos produzidos pelo grupo nos últimos três anos. A autora reflete sobre lacuna da “voz dos professores da educação básica” e, além disso, encontra uma inclinação dos trabalhos em relatar os aspectos da dialogicidade do projeto no âmbito institucional (universidade) e no âmbito escolar, posicionando a dialogicidade com os profissionais da educação básica como uma discussão lateral.



O ad-mirar e o fazer extensionista

O exercício de ad-mirar ou re-ad-mirar as produções dos três projetos de extensão articulados ao GEEP/UFRJ impulsionou a emergência de apontamentos que potencializam o emoldurar do ad-mirar enquanto pilar fundamental no fazer contínuo da extensão. Mais especificamente no contexto dos projetos de extensão em tela, o ad-mirar tem mobilizado um processo permanente de reflexão sobre as ações desenvolvidas, com destaque para os desafios forjados nas fronteiras entre Universidade/Escola e/ou curso de licenciatura/professores da educação básica. A formação de professores enquanto campo de aderência dos projetos ad-mirados tem sido marcada por uma série de contradições históricas, dentre elas a onda contemporânea do tecnicismo educacional e da formação fragmentada centrada nas competências/habilidades. Todavia, as estradas tracejadas pelo permanente ad-mirar parecem apontar para uma alternativa a este quadro, como demonstrado nas produções dos projetos que vêm sublinhando a perspectiva coletiva, a dialogicidade, a diversidade de sujeitos e o emergir de novos desafios.

O exercício admirativo aqui desenvolvido também alerta para os desafios ainda resistentes nas ações de aproximação entre Universidade/Escola, com destaque para a não autoria dos professores da educação básica nos textos produzidos no âmbito dos projetos de extensão. Assim, diante do potente movimento do “ad-mirar”, a emergência de tais desafios parece desencadear fagulhas na unidade dialética entre o contexto teórico e o contexto concreto dos três projetos aqui “ad-mirados”.

Referências

CEZARIO, D. *EEFD Baixada*. coletivo da extensão à formação. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física)– Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth. *Formação de professores S.A.: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a libertação e outros escritos*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.



FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912/pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2021.

GATTI, B. *et al. Professores do Brasil*. novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

REIS, D.; SOUZA, T. *Lutas em debate*: bom dia, boa tarde, boa noite: novos olhares para a formação de professores. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Licenciatura em Educação Física, Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SANTOS, M. G. L. S. *et al.* Extensão universitária e isolamento social: educação física na educação infantil em 1 minuto. *Raízes e Rumos*, Rio de Janeiro, v.8 n.1, p. 213-222, jan.-jun. 2020. <<http://www.seer.unirio.br/index.php/raizeserumos/article/view/10273>>. Acesso em: 7 dez. 2021.

SARTI, R. Formação docente, extensão popular e o terceiro espaço de Zeichner: a experiência do projeto EEFD Baixada. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, p. e020292, p. 1-16, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/20292>>. Acesso em: 7 dez. 2021.

SARTI, R.; SANTOS, M. G. L. S. Extensão universitária, educação física e produção docente. *Revista Extensão & Sociedade*, Natal, v. 11, n. 2, 9 dez. 2020. <<https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/22805>>. Acesso em: 7 dez. 2021.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Revista Educação*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010. <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/2357/1424>>. Acesso em: 7 dez. 2021.



MOVIMENTOS NEGROS E EDUCAÇÃO FÍSICA – LUTAS, PERCURSOS E DISPUTAS POR UM PROTAGONISMO LEGÍTIMO*

André dos Santos Souza Cavalcanti

Os movimentos negros

O enfrentamento à realidade social excludente, construída pelo racismo, foi uma forma de confrontar as estratégias das classes hegemônicas, estas, detentoras dos poderes políticos, econômicos e militares. Esse enfrentamento tem se caracterizado pelo combate aos estigmas imputados aos negros e negras do Brasil, e pelo tensionamento de outras formas de violência tidas como “normais”, que se baseiam em teorias que se pretendiam científicas, atribuindo aos povos não europeus, sobretudo aos povos negros africanos e seus descendentes, uma suposta inferioridade biológica e cultural. Essas ideias, que se originaram na Europa, foram apropriadas pelas elites dirigentes do Brasil, principalmente no contexto do século XIX, quando as tensões etnicorraciais ganham fôlego extra, principalmente pelo defrontamento da população negra às formas de violências simbólicas e concretas materializadas na forma do racismo.

A experiência escravista e suas consequências resultaram em uma desvantagem que se tornou histórica para grupos de pertencimentos etnicorraciais negros e indígenas, onde as opressões atuam de forma sistemática; suprimindo, invisibilizando e subalternizando esses grupos étnicos que compreendem a vida com visões de mundos diferentes do considerado ideal. Assim, estabeleceram-se relações sociais hierarquizadas nas quais os grupos não hegemônicos, que carregam inscrito em seus corpos os resquícios de suas construções sócio históricas e são rotulados, nesse contexto, como atrasados, excêntricos e bizarros. Sobre essa hierarquização das relações sociais é que fala Souza (2017, p. 45).

É em nome dela também que passa a operar um novo código social nascente, uma nova “hierarquia social” que vai estipular os critérios que permitem e legitimam que alguns sejam vistos como superiores e dignos de privilégios, e outros sejam vistos como inferiores e merecedores de sua posição marginal e humilhante. A distinção entre os estratos europeizados em relação aos estratos de influência africana e ameríndia, com

* Este texto é parte de minha pesquisa de mestrado intitulada “Corporeidades negras e Educação Física Escolar – construindo práticas antirracistas nos cotidianos da Educação Infantil” CAVALCANTI, 2020), realizada no Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores e das reflexões suscitadas enquanto membro da secretaria eleita do CBCE/RJ (2020/2022) e por ocasião do IV Encontro Estadual do CBCE – RJ 2021 realizado nos dias 12, 13 e 15 de julho de 2021.



toda a sua lista de distinções derivadas tipo doutores/analfabetos, homens de boas maneiras/joões-ninguém, competentes/incompetentes etc., vai ser a base dessa nova hierarquia das cidades que se criam e se desenvolvem.

Ainda que as opressões sejam bastante contundentes, e apesar de reguladas pelos sistemas dominadores, as lutas pela liberdade e igualdade social nunca deixaram de fazer parte da história do Brasil. E foram exatamente essas lutas que nos propiciaram, hoje, construir maneiras de combater a realidade social excludente, e reagir contra as formas simbólicas e concretas com que o racismo se materializa.

Os engajamentos na forma de luta política, de atividades pedagógicas de caráter antirracistas e na afirmação do pertencimento etnicorracial¹ negro de forma positiva, têm colaborado com a diminuição das desigualdades e da marginalização social, embora estejamos apenas no início do caminho pela real libertação. A ocupação dos espaços sociais como universidades, o meio artístico, as várias empresas, as pesquisas científicas e outros espaços de grande visibilidade têm papel importante nesse movimento, pois a partir do momento que o corpo negro ocupa esses espaços, transmite uma mensagem que vai na contramão do que vem sendo preconizado pelas elites dirigentes.

Os espaços formativos, as práticas antirracistas nas escolas e nas universidades, as pesquisas acadêmicas, as expressões populares, as ruas, entre outros espaços, constituem potentes formas de lutas em favor da superação do quadro social desigual. Ações ou omissões governamentais no sentido de enfraquecer e desconstruir nossas conquistas até aqui, serão sem nenhuma dúvida, fortemente rechaçadas. Tenho essa percepção com relação ao atual Governo Federal, pois trata-se de um governo que o tempo todo tenta desqualificar os avanços que grupos, historicamente excluídos e marginalizados socialmente, conquistaram a duras penas. No entanto o que vejo é o engrossamento dessas lutas. Nunca vi tantas pessoas (re)afirmando o pertencimento etnicorracial negro de forma positiva tão incisivamente. Nunca vi tantos eventos cuja centralidade das discussões estivesse em torno da raça.

As lutas que vimos empreendendo ao longo da existência do Brasil enquanto país, têm sido edificadas por meio de bases muito sólidas; e acredito que mesmo dificultando nossas lutas o que, como afirma Gomes (2001), seria algo ilegítimo e ilegal, não perderemos os espaços que já conquistamos, pois, nossa luta é pelo direito inalienável de viver. A história negra no Brasil nos ensina os caminhos para lutar pela vida, pelo nosso direito de ser e de existir, segundo nossas escolhas e visões de mundo. Um povo que foi trazido para um país totalmente estranho, portando somente o que estava inscrito em seus corpos, e conseguiu resistir até hoje, não haverá de se render tão fácil.

1 Entendemos que a junção do termo étnico-racial configura, para além da união de palavras, uma crítica político epistêmica à visão dicotômica entre os referidos conceitos. Trata-se, de uma “desobediência epistemológica” (MIGNOLO, 2008) de provocar reflexões e problematizações das consequências do racismo em nossa sociedade

Desse modo, promover a temática das relações etnicorraciais e questionar outras desigualdades sociais por meio das entidades científicas, das artes e das manifestações populares, são formas muito significativas de militância, e se relacionam diretamente “com a história de luta da população negra no Brasil, e os processos de educação e reeducação que esse segmento implementa a si mesmo e à nossa sociedade” (GOMES, 2012, p. 101), porque ganha a potencialidade de extrapolar os muros das universidades, seja se tratando de uma entidade científica ou por meio do entretenimento, na forma artística ou das manifestações populares. Transmutam-se em autênticas aulas, dialogando com outros saberes, outras visões de mundo, outro paradigma de saberes. Vívido, significativo, tangível ou como nos fala Gomes (2012, p. 102):

Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos.

Formas concretas e simbólicas de violências procedentes dos sistemas de hierarquização estão presentes ainda em nossa sociedade. Porém, o processo de ruptura com essas forças acontece de forma intensa. É corriqueiro nos depararmos nas ruas, nos mercados populares e em outros espaços, inclusive nos espaços acadêmicos e formais, a potência das afirmações identitárias como meio de militância, onde os sujeitos querem ser reconhecidos em seu pertencimento etnicorracial negro; e entendem que essa afirmação é uma forma de militância.

A força dos movimentos sociais negros

A segunda metade do século XIX, apesar de não caracterizar o início das lutas antirracistas e pelo protagonismo negro, tem um lugar especial na história devido as pressões internacionais e as tensões internas pela abolição da escravatura, a forte miscigenação racial já bastante significativa no Brasil, as leis abolicionistas e a consequente diminuição de negros na condição de escravizados, as produções dos museus etnográficos, as teorias racialistas; etc.

É nesta conjuntura que se destacam nomes importantes, e alguns destes se tornaram símbolos dos embates pela igualdade e pela abolição da escravidão no Brasil. São hoje símbolos das lutas e ganham cada vez mais proeminência, pois são reiteradamente evocados pelas produções e pelos coletivos acadêmicos. Dentre esses nomes, destaco Luís Gonzaga Pinto da Gama, entre outras atividades, escritor e autor de *Quem sou eu* (conhecida também como Bodarrada) (1944); Dr Adolfo Bezerra de Menezes, médico, político e militante espírita, autor de *A escravidão no Brasil e as medidas que convém tomar para extingui-la sem dano para a nação* (ME-

NEZES, 1869); e José do Patrocínio, que em colaboração com André Rebouças e apoiado por algumas organizações abolicionistas do Brasil, produziu o *Manifesto da Confederação Abolicionista do Rio de Janeiro* (PATROCÍNIO: REBOUÇAS, 1883).

Esses personagens associados a muitos outros, e envolvidos em outros movimentos, são os que vêm produzindo e disseminando saberes que nos mobilizam nos dias atuais, a continuar neste crescente percurso rumo a igualdade e a liberdade. São esses saberes convertidos em lutas que puderam alimentar os movimentos negros politicamente organizados, principalmente a partir do final do século XIX.

Nos anos após a Proclamação da República, os movimentos que envolviam a organização das comunidades negras, aproveitando as brechas daquele contexto, ganham novo fôlego com a formação de coletivos que integravam homens e mulheres africanos/as e afro brasileiros/as, ex escravizados/as que buscavam na aproximação com seus iguais, o fortalecimento para enfrentar um meio social altamente tenso, violento e racializado. Domingues (2007, p.103) narra que:

Em São Paulo, apareceram o *Club 13 de Maio dos Homens Pretos* (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RS, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente.

Partindo de 1930, o Movimento Negro toma um novo percurso. Em 1931, em São Paulo, é fundada a Frente Negra Brasileira (FNB), coletivo pensado para viabilizar articulações das lutas negras a nível nacional. Havia núcleos em vários estados do Brasil, e se organizavam em setores, os quais desenvolviam programas educacionais, artísticos, médicos e odontológicos; formação política; e um jornal, *A Voz da Raça*. Domingues (2007, p.106) destaca o papel das mulheres no Movimento Negro. Diz o autor, “naquela época, as mulheres negras não tinham apenas importância simbólica no movimento negro”, as mulheres tinham papel de protagonismo, e algumas tinham atribuições particulares no movimento.

A FNB se converte em partido político em 1936, pretendendo obter os votos da comunidade negra. Todavia foi extinto em 1937 com o decreto de Getúlio Vargas que tornou os partidos políticos ilegais.

No fim da ditadura de Getúlio Vargas, que proibiu vigorosamente qualquer indagação ao seu governo, nasce em Porto Alegre a União dos Homens de Cor (UHC), em 1943. A UHC ganhou espaço a nível nacional e grande força política, e conseguiu, no início da década de 1950, que seus representantes tivessem uma audiência

com o então “presidente” Getúlio Vargas, ocasião em que lhe foi apresentada uma série de reivindicações a favor da “população de cor” (DOMINGUES, 2007, p. 108).

Gomes (2017) destaca, no decurso entre 1944 e 1968, outras ações relevantes relacionadas aos movimentos negros, como a criação do Teatro Experimental do Negro (TEN) com Abdias do Nascimento como uma das principais lideranças, onde formavam artistas negros com a pretensão de enfrentar o racismo. No TEN os trabalhadores de diversos ofícios eram acolhidos, e com estes eram socializados saberes que pudessem contribuir para o despertar de uma consciência política, e a indagação dos lugares de ocupação social da população negra.

Os debates sobre raça e educação pública começam a ganhar força na década de 1960, com o Movimento Negro dependendo esforços para levar essa discussão para os fóruns sobre política educacional, cuja reivindicação era antiga. Porém, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, os debates sobre raça não foram contemplados. Assim como, na segunda LDB de 1971, promulgada no período da ditadura civil militar pelo golpe de 1964, o que acabou por desarticlar o Movimento Negro sob a acusação, por parte dos militares, de que os militantes negros estavam criando um problema que não existia: o racismo no Brasil (DOMINGUES, 2007).

Nos anos seguintes a 1970, os movimentos negros retomam as lutas, fortalecidos por outros movimentos sociais. O retorno do Movimento Negro, politicamente organizado, no âmbito nacional, deu novo fôlego à luta; e, em 1978 foi criado o Movimento Negro Unificado (MNU) que se afirma como movimento de abrangência nacional, agrupando a luta dos coletivos antirracistas. “Essa organização nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo” (GOMES, 2017, p. 32). Nas metas para as ações de 1982, o MNU retoma “a luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares” (DOMINGUES, 2007, p.114). No entanto, essa reivindicação só foi contemplada no ano de 2003, por meio da sanção da Lei nº 10.639/03 pelo, então, presidente Lula.

Na década de 1980, com o fim da ditadura, o Movimento Negro amplia o foco nas ações educacionais. Jovens de classes populares, ativistas negros, passaram a chegar mais à universidade, na graduação e na pós-graduação (GOMES, 2017). As ações afirmativas, na forma de cotas, passam a fazer parte de uma das principais pautas do Movimento Negro. E nos anos 1990, com a ressignificação do termo raça, as ações políticas e as discussões conseguem transitar em outros espaços sociais.

No ano de 1995, destaca-se a:

Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro. Como Resultado, foi entregue ao presidente da República da época, Fernando Henrique Cardoso, o “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial (GOMES, 2017, p. 34).

Neste documento, levado ao presidente Fernando Henrique Cardoso, reivindicavam-se ações afirmativas que permitissem um maior acesso ao mercado de trabalho e às universidades por parte da população negra.

Todas as ações empreendidas levaram, no ano 2000, à criação da Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros (ABNP²), instituição apartidária, sem fins lucrativos e com a finalidade de promover pesquisas de relevância para a população negra; e levaram o Brasil, no ano de 2001, à África do Sul, a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), sendo signatário do Plano de Ação de Durban. Desse modo, o Brasil assumiu, perante ao mundo, o racismo como um obstáculo a igualdade social, e se compromete com a implementação de ações antirracistas, e contra as desigualdades provenientes dessa forma de violência (GOMES, 2017).

No ano de 2003, a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) sancionada naquele ano, incluiu os artigos 26-A e 79-B à Lei nº 9.394/96-LDB (BRASIL, 1996). A referida Lei tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos Ensinos Fundamental e Médio. Em 2004 foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Brasil, 2004) e pela Resolução CNE/CP 01/04 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Brasil, 2004). Sofreu nova mudança em 2008, por força da Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), incluindo as questões indígenas.

Os saberes produzidos e compartilhados no decorrer do tempo, têm a potencialidade de nos fornecerem, nos dias atuais, o suporte preciso para desdobrarmos das lutas, sejam na política, no teatro, na música, nos espaços acadêmicos, nas ruas ou nas escolas. São resultados, acima de tudo, da cooperação entre os sujeitos por um ideal comum.

Educação física – percursos epistemológicos

Em seu percurso epistemológico, a Educação Física foi concebida embasada nos ideais das elites dirigentes do Brasil, fundamentada em estereótipos e nos princípios de pureza racial, baseado em olhar eurocêntrico de fundo eugenista, o qual marginalizavam os povos não europeus (aqui no Brasil, os negros e os indígenas), devido a suposta inferioridade biológica e cultural, conforme preconizavam as teorias racialistas.

Com o nome de ginástica, a Educação Física surge no Brasil no século XIX, associadas às instituições militares e à medicina, com o propósito de “melhorar” a condição de vida das pessoas com a aquisição de um físico forte e saudável. Naquele contexto, muitos ex escravizados compunham a sociedade brasileira. E seguindo os princípios eugênicos, preconizados pelos intelectuais da época, os

2 Disponível em: <https://www.abpn.org.br/quem-somos>. Acesso em 24 jan. 2020.

conhecidos como “homens da ciência” rechaçavam a ideia da miscigenação racial, e o conseqüente corrompimento da raça branca. Desse modo, foi atribuído à educação sexual e à Educação Física, o papel de conscientizar sobre os “perigos” da mistura de raças.

Dessa forma, a educação sexual associada à Educação Física deveria inculcar nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a qualidade da raça branca. Embora a elite imperial estivesse de acordo com os pressupostos higiênicos, eugênicos e físicos, havia uma forte resistência na realização de atividades físicas por conta da associação entre o trabalho físico e o trabalho escravo. Qualquer ocupação que implicasse esforço físico era vista com maus olhos, considerada “menor”. Essa atitude dificultava que se tornasse obrigatória a prática de atividades físicas nas escolas (BRASIL, 1997, p. 19).

Justificado pela manutenção da ordem social e do progresso do Brasil, as instituições militares viram também na “educação do físico” uma oportunidade de formar cidadãos fortes que poderiam compor as forças armadas na defesa do país. Contudo, foi em meados de século XIX que a Educação Física se tornou obrigatória na rede educacional do município da Corte, ainda com a concepção de ginástica. Logo, a característica físico-prática “não foi bem aceito por parte dos pais das/os estudantes da época, que chegaram, inclusive, a proibir a participação das meninas nesse tipo de prática” (CAVALCANTI, 2020, p. 55).

Em 1882, com a reforma Leão de Carvalho, a então ginástica, ganhou o *status* de disciplina, no âmbito escolar. Nesse documento, o fundamento para inclusão da disciplina, ainda se dá por um olhar fragmentado e subalternizado de corpo (CAVALCANTI, 2020). No início do século XX, a ginástica (Educação Física) passa a fazer parte da grade curricular de diversos Estados da Federação. No entanto, ainda com grande vinculação à produção científica europeia, fica difícil desligar-se de uma abordagem, predominantemente, biológica de corpo (BRASIL, 1997). Dialogando sobre o mesmo momento histórico, Carvalho (2012, p. 73) cita a atuação de entidades que intencionavam debater os caminhos da Educação Física no Brasil:

É importante ressaltar que, além da Sociedade Brasileira de Higiene – SBH, outras associações criadas na época também tentaram contribuir para a “regeneração” de povo brasileiro. Como exemplo, a Associação Brasileira de Educação – ABE, criada em 1924, reunia educadores, médicos, engenheiros, advogados e outros profissionais interessados em discutir, também com a perspectiva de regeneração, o que envolvia a educação e o progresso brasileiro. Ideias, ainda, com grande presença em nosso cenário social e educacional.



A ideia de pureza racial ganha novo fôlego a partir 1930, com o aumento de países simpatizantes às ideologias nazistas e fascistas. De acordo com Carvalho (2012), convém destacar que os grandes centros formadores de profissionais do campo da Educação Física são geridos por militares, entre essas instituições podemos citar: Escola de Esgrima e Ginástica da Força Policial de São Paulo – 1909; Centro Militar de Educação Física, atual Centro de Capacitação Física do Exército - CCFEX - Fortaleza de São João, RJ – 1922; Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), atual Escola de Educação e Desportos (EEFD) da UFRJ, esta, por ocasião do golpe militar nas décadas de 1930 e 1940.

A Educação Física passa a compor o ensino fundamental e médio, a partir de 1961, com a metodologia conhecida como Método Desportivo Generalizado. E, após 1964, a Educação Física volta a preconizar o aprimoramento técnico e físico dos estudantes. Nesse período, visando suprir a demanda por mão de obra, a formação de professores por meio de cursos técnicos é amplamente difundida.

Nos anos de 1970, a Educação Física permanece vinculada aos valores das classes hegemônicas, e o corpo negro permanece na condição de não existência. Colocada a serviço do esporte, fica evidente o desejo de se evocar um sentimento patriótico e nacionalista, com foco na aptidão física, no desenvolvimento de habilidades esportivas e à formação de corpos dóceis e obedientes; no intuito de descobrir talentos que pudessem representar o país em competições internacionais. A ideia de controle e disciplina, através da docilização dos corpos, ainda está muito presente dentro e fora da escola, como destaca Carvalho (2012, p. 80):

Grande parte dos professores de outras áreas percebem os esportes e a ginástica como modos de “extravasar as tensões”, “diminuir a agressividade”, “ocupar o tempo com atividades lúdicas e produtivas” – confirmando o caráter disciplinador, ainda desejado, nas escolas. Percebemos que controle é o principal objetivo das ações sobre tensões, emoções, tempo livre, etc., e não o questionamento destas relações com os contextos dos diferentes grupos sociais.

Uma concepção de Educação Física que não considera os sujeitos em suas especificidades e visões de mundo, acaba por reforçar um ideário de “corpo máquina”, um corpo meramente fazedor de coisas. Sem considerar a historicidade dos sujeitos, contribui-se com o reforço dos estereótipos e com a invisibilização de grupos não hegemônicos. Levar outras epistemologias ao diálogo com os sujeitos é somar-se às lutas que outros, antes que nós, começaram.

Por uma educação física antirracista

Após o fim da ditadura civil militar e o retorno à democracia, no final dos anos 1980, a Educação Física percorre caminhos com potencialidades libertadoras, pois é provocada a dialogar com outros paradigmas de saberes. Nesta outra forma de



diálogo, o corpo, em uma perspectiva predominantemente biológica, e o discurso higienista e esportivista, dava lugar a um olhar voltado para as questões das classes sociais. Essa perspectiva busca incorporar uma práxis que coloque os olhares das classes subalternizadas na centralidade de sua materialização, com vistas a contribuir com a superação das hierarquizações entre os sujeitos, por meio de uma “hegemonia popular”.

A obra Metodologia do ensino de educação física (2012), a qual a primeira edição é de 1992, de autoria de um grupo de seis autores, e também conhecida como Coletivo de Autores, é ainda muito discutida (inclusive sendo tema de dissertações e teses), virou forte referência com relação a outra forma de pensar o currículo e a práxis em Educação Física, e traz como proposta curricular uma “pedagogia emergente” que “busca responder a determinados interesses de classes, denominada aqui de crítico-superadora” (SOARES; TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI; ESCOBAR; BRACHT, 2012, p. 27).

Neste movimento, dialogar com outros saberes impõe outras abordagens. E assim, a concepção da cultura corporal “contribui para favorecer a organização do trabalho docente dos professores de Educação Física nas escolas e na formação docente” (CARVALHO, 2017, p. 254). Desse modo, entendo o que é defendido pelo Coletivo de autores (2012) são reais progressos relativos ao trato pedagógico da Educação Física, e a ratificação desta, como prática pedagógica. Como afirmam as/os autoras/es:

[...] uma prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas. Sendo a Educação Física uma prática pedagógica, podemos afirmar que ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos ((SOARES; TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI; ESCOBAR; BRACHT, 2012, p. 50).

A concepção da cultura corporal com sua potencialidade de estabelecer diálogos com outros saberes, nos permite a aproximação com outras epistemologias, como os saberes afro-diaspóricos, os quais se referem a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) que alterou a LDB, e estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; e sendo assim, “é resultado de ação política e da luta de um povo, cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos” (GOMES, 2012, p.104).

Estou convencido que a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) é um avanço, e uma medida indispensável para a construção de currículos escolares mais condizentes com a realidade social brasileira. Não ignoro, porém, que a simples elaboração de leis seja suficiente para reverter os prejuízos seculares sofridos pela população negra brasileira. Os processos históricos/epistemológicos pelos quais a Educação Física vem percorrendo e aliando-se a outras lutas, não torna a ruptura com práticas e ideias tradicionais mais fáceis. Romper com o instituído é sempre tarefa das mais

difíceis, o que tornam as alianças e adesões, pontos fundamentais para os avanços sociais.

É nesse sentido que destaco uma conquista recente que se tornou histórica nos percursos da Educação Física no Brasil, a criação do Grupo de Trabalho Temático (GTT 13) que trata das Relações Étnico-raciais no Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE3).

O CBCE é uma entidade científica a nível nacional estruturada por Secretarias Estaduais e GTT's, criada em 1978. Reúne pesquisadores/as vinculados/as a estudos relacionados com a Educação Física. Ao longo de sua existência, a entidade científica vem acompanhando as discussões mais relevantes para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral, adaptando suas perspectivas e suas atuações a essas demandas. Não sem suas próprias contradições, vem avançando, ampliando suas ações e se dedicando a robustecer as lutas contra hegemônicas. É responsável pela edição da Revista Brasileira de Ciências do Esporte e pela realização do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE) que acontece a cada dois anos, e tem suas temáticas vascularizadas pelos congressos estaduais e regionais.

Como nas lutas negras seculares, alguns movimentos com propósitos emancipatórios surgem dos subterrâneos, por meio de ações miúdas; e como forma de transgressões, no percurso por uma Educação Física antirracista, esse fluxo seguiu o mesmo trajeto. As produções que problematizam as questões etnicorraciais com a Educação Física, já vem sendo construídas há algum tempo, vinham sendo publicadas em outros espaços. Mas a partir da iniciativa de jovens professores, estudantes de mestrado e da graduação, por intermédio de um manuscrito, foi feita a proposta de criação do GTT Relações Étnico-raciais do CBCE. O parecer de análise da criação do GTT diz o seguinte:

Em 19 de setembro de 2019, em Natal, durante assembleia realizada no XXI Conbrace e VII Conice, a criação de um GTT voltado às questões étnico-raciais foi demandada ao CBCE com a entrega de um manuscrito assinado por três proponentes: Pâmela Tavares Monteiro (mestranda/UFES), Bruno Henrique de Paula (mestrando/UFMG), Ramon Matheus dos Santos e Silva (graduando/UFES) (p. 01).

No manuscrito, com cerca de 20 (vinte) linhas, a proposta traz uma breve discussão sobre a relevância da criação do GTT, cita alguns autores e traz a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) para reforçar a necessidade e a urgência do atendimento à demanda. Convém destacar que a criação da lei foi fruto da militância dos Movimentos Sociais, e discutida há cerca de 40 (quarenta) anos atrás. Com a proposta feita, percorreu os trâmites administrativos previstos nas normas do CBCE para ser votado no CONBRACE/2021.

3 <https://www.cbce.org.br/>



Enquanto os trâmites administrativos seguiam seu curso, as/os pesquisadoras/es das relações etnicorraciais faziam verdadeira campanha para que a proposta de criação do GTT fosse aceita. Se organizaram a nível nacional com a realização de um calendário acadêmico com um ciclo de palestras que durou cerca de um ano. Testemunhei uma gigantesca mobilização de pesquisadoras/es de diversas áreas em apoio a criação do GTT Relações Étnico-raciais.

No Estado do Rio de Janeiro, que sempre teve um protagonismo destacado nas lutas contra hegemônicas, com grande destaque nas lutas antirracistas através do movimento *blackpower*, do samba, do soul, do *funk* e de outras ações artísticas e políticas desde séculos passados, a Secretaria Estadual (CBCE-RJ) promoveu debates em que a discussão da temática relações etnicorraciais e a criação do GTT estivesse na centralidade. Contudo, foi no IV Encontro Estadual do CBCE-RJ/2021 – As Ciências e a Promoção da Vida, realizado nos dias 12, 13 e 15 de julho que a discussão ganhou maior visibilidade.

No *XXII COBRACE – Educação Física e Ciência do Esporte no Tempo Presente: Defender Vidas, Afirmar as Ciências*, o parecer que recomendava pela criação do GTT – Relações Étnico-raciais foi apresentado e votado, sendo em seguida aprovado. Era a história sendo escrita naquele momento. A coroação pela conquista de mais um degrau nas lutas sociais e na transformação da sociedade na direção de fazê-la menos desigual.

Os movimentos históricos que buscam a superação da realidade social segregadora não vêm de hoje, à medida que os saberes que tem potencialidades de interferir positivamente nas questões e nas relações sociais vão sendo produzidos e disseminados, vão também se acumulando e dando corpo às lutas. É assim que os saberes emancipatórios produzidos pelos africanos e pelos afro-brasileiros nos ajudam a construir outras formas de resistência.

A percepção que tenho é o que CBCE, desde sua criação, e os movimentos negros contra hegemônicos, sempre caminharam paralelamente, mas em estradas diferentes. E conforme as mudanças sociais foram acontecendo, outros sujeitos foram ocupando o espaço da entidade científica, trazendo consigo outras demandas, outros olhares e outros saberes; até que em um determinado momento, os saberes afro diaspóricos perceberam as brechas e conseguiram ocupar mais esse espaço, mesmo em um contexto complexo, onde um governo, que desvaloriza a vida e as pessoas, tenta a todo momento desqualificar visões de mundo diferentes daquelas consideradas por ele, como ideais.

Aquelas ideias do racismo científico disseminadas pelos “homens da ciência” do século XIX continuam por aí, com toda força, só esperando uma oportunidade para se manifestarem. Isso ratifica a necessidade de uma vigilância constante, e da consciência de que é indispensável que avancemos constantemente. Chegamos a um momento em que o silêncio e a inércia, definitivamente, não são opções; o único caminho é seguir avançando. E, portanto, tenho a consciência que não será fácil, porque realmente nunca foi fácil, mas permaneço muito otimista, acreditando que um dia lograremos a, tão desejada, igualdade racial.



A adesão do CBCE à discussão, em um espaço próprio para as relações etnicorraciais, é uma pista sobre os avanços que venho relatando. Cabe lembrar o contexto em que o CBCE foi fundado, e hoje as questões sociais com as mais variadas temáticas se fazem presentes e com força no âmbito desta entidade científica.

Coloco um ponto e vírgula neste diálogo com um jargão muito utilizado pelos espaços de discussão, alguns não acadêmicos e ocupados por militantes em diferentes frentes de atuação, trata-se de uma possível interpretação para Ubuntu, princípio filosófico da cultura Bantu que nos convida a pensar por uma perspectiva da coletividade, pois “minha existência está conectada ao outro e quando um de nós vence a vitória é coletiva”.

Referências

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º grau, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 18 ago. 1971.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 10639/03, prevendo também o ensino da cultura indígena nas escolas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p.1, 12 mar. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação física*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Brasil. *Parecer CNE/CP 003/2004*, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2019.



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Brasil. *Resolução do Conselho Nacional de Educação*: Câmara Plena (CNE/CP) nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, D.F.: CNE, 2004.

CARVALHO, R. M. *Corporeidade e cotidianidade na formação de professores*. Niterói: EdUFF, 2012.

CAVALCANTI, A. S. S. *Corporeidades negras e educação física escolar: construindo práticas antirracistas nos cotidianos da educação infantil*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

CBCE. Análise e parecer quanto à solicitação de criação do GTT Relações Étnico-raciais. 2020. Disponível em <https://public.cbce.org.br/uploads/615df5a9d0bdb1tem%201%20-%20Parecer-Comiss%C3%A3o-GTT-Etnicos-Raciais.pdf>. Acesso em 18/02/2022.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

GAMA, Luís Gonzaga Pinto da. Quem sou eu?. In: GÓES, Fernando (org.). *Trovas burlescas e escritos em prosa*. São Paulo: Cultura, 1944. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/11-textos-dos-autores/647-luiz-gama-quem-sou-eu>. Acesso em: 16 abr. 2020.

GOMES, J. B. *Ação afirmativa e princípio constitucional de igualdade*. São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr. 2012.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

MENEZES, A. B. *A escravidão no Brasil e as medidas que convém tomar para extingui-la sem dano para a nação*. Rio de Janeiro: Typ. Progresso, 1869. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/174466>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*: Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

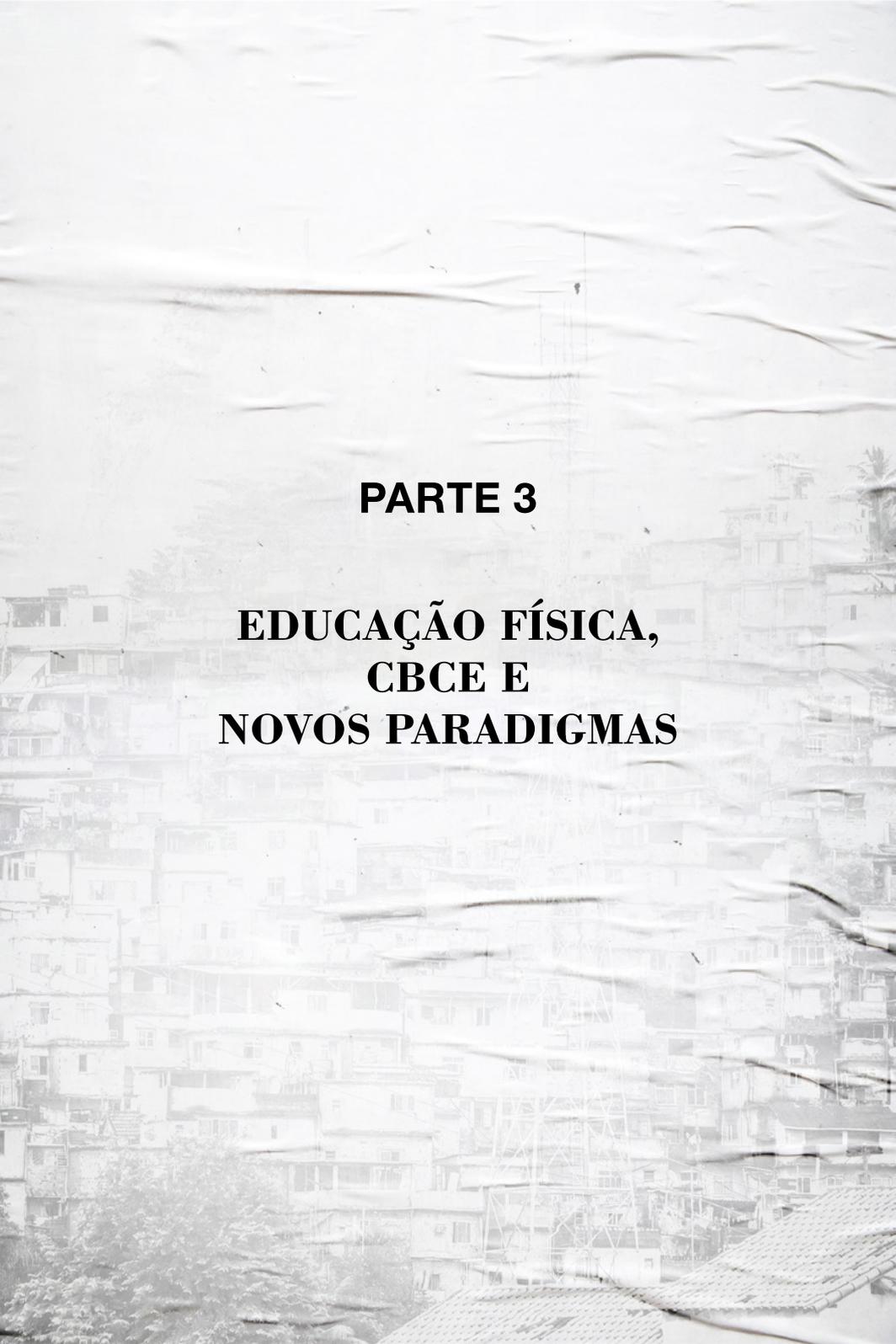


PATROCÍNIO, J.; REBOUÇAS, A. *Manifesto da Confederação Abolicionista do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Typ. da Gazeta da Tarde, 1883. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/174454>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C; VARJAL, E; CASTELLANI L, F; ESCOBAR, M. O, BRACHT, V. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, J. *A elite do atraso: da escravidão à lava jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.





PARTE 3

**EDUCAÇÃO FÍSICA,
CBCE E
NOVOS PARADIGMAS**

OLHARES SOBRE O GTT CORPO E CULTURA: NARRATIVA DE UMA TEMÁTICA PLURAL *

Sílvia Maria Agatti Lüdorf

Apontamentos introdutórios

Corpo... o que é corpo?

Respostas a essa pergunta normalmente remetem à dimensão biológica e ma-
química do corpo. Sobressaem os aspectos funcionais, as características fisiológicas
e a dicotomia corpo e alma. No campo científico da Educação Física, esta visão
também é, de certa forma, arraigada, principalmente em decorrência de fatores his-
tóricos ligados à constituição da área.

Há algumas décadas, contudo, a significativa incorporação de referenciais teó-
ricos, sobretudo das ciências humanas, sociais e das artes, nos debates em torno
da temática corpo e Educação Física, vem possibilitando problematizar dadas com-
preensões de corpo pautadas em parâmetros biológicos. Outrossim, ampliaram-se,
sobremaneira, as possibilidades de análise em direção a concepções de corpo que
abarcam as relações com a cultura, em uma perspectiva sociocultural, ainda que
sob esta dimensão, vários aportes teóricos possam ser reconhecidos (LÜDORF,
2019).

O interesse pela temática no Brasil acompanha um processo que ocorre nas
mais diferentes áreas, uma vez que estudos sobre corpo experimentaram aumento
expressivo a partir da década de 1980 (SHILLING, 2007). Uma das razões para este
impressionante crescimento, que se prolonga até a atualidade, pode ser pautada
pela afirmativa de Le Breton (1999), de que o corpo é considerado o eixo de relação
com o mundo, um analista de grande porte para a compreensão do presente.

Assim, o corpo compreendido como “o lugar e o tempo no qual o mundo se
torna homem, imerso na singularidade de sua história pessoal, numa espécie de
húmus social e cultural de onde retira a simbólica da relação com os outros e com
o mundo” (LE BRETON, 2008, p. 34) emerge como importante categoria de análise.
No âmbito sociológico, o estudo de Mauss (2003) sobre as técnicas corporais é
reconhecido como pioneiro ao argumentar que os usos do corpo são influenciados
pelos diferentes contextos culturais (LE BRETON, 2008; SHILLING, 2007). Na estei-
ra deste pensamento, as reflexões sobre este e outros assuntos ligados a corpo e
cultura avançaram consideravelmente.

Em relação à Educação Física, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
(CBCE), uma das mais importantes e tradicionais¹ associações científicas da área,

* Texto derivado da palestra apresentada na mesa intitulada “Corpo e saúde: agendas em cons-
trução”, na Roda de Conversa com GTTs do CBCE-RJ 2021 (GTT Atividade física e saúde e GTT
Corpo e Cultura), realizada pela Secretaria Estadual do CBCE – RJ.

1 A entidade completou 40 anos de existência em 2020.



possui um Grupo de Trabalho Temático (GTT) especificamente voltado ao tema. De acordo com Baptista e outros (2015), em 1999 foi criado o GTT Memória, corpo e cultura, porém, diante da demanda de trabalhos e da consolidação destas diferentes áreas de estudo, em 2005 ocorreu o desmembramento em dois GTTs. Assim, foram oficializados o GTT Memórias da Educação Física e do Esporte e o GTT Corpo e cultura (GTTCC), este último, objeto de nossa análise.

Na visão de Silva (2020), o CBCE cumpre um relevante papel na transformação do campo acadêmico da Educação Física ao promover eventos de forma organizada e sistematizada, como o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e assegurar espaço de debates e de consolidação da produção de conhecimento científico no âmbito da área. Para a autora, que foi também coordenadora do GTTCC durante dois mandatos:

A busca por territórios investigativos, identidades, corpos e relações de gênero, raça e etnia, interações culturais entre outros aspectos desenvolvem e ampliam a produção de conhecimento. Isto porque o ser humano corporal é também cultural por estar ligado a orientações culturais e sociais que se impõem, permeado pela história pessoal e da humanidade (SILVA, 2020, p. 9).

Ao longo de mais de 20 anos, portanto, o GTTCC é palco de uma série de discussões relacionadas a corpo e cultura e suas relações com a Educação Física e ciências do esporte, abrindo espaço para múltiplas possibilidades de abordagem desta temática. Alguns trabalhos já trataram da produção científica derivada do GTTCC, como será visto ao longo deste texto. Porém, mais do que revisar ou compilar os dados, pretende-se lançar olhares sobre alguns aspectos relacionados ao processo de constituição do GTTCC, na perspectiva de quem o vivencia há muitos anos, seja como docente, pesquisadora ou integrante de sua respectiva comissão científica.

O exercício da narrativa, por meio do diálogo entre as vivências e construções teóricas, de acordo com Molina Neto e Molina (2005), permite identificar significados atribuídos a fatos vividos e qualificar as reflexões de modo contextualizado. Por este motivo, farei uso de certa licença didática para construí-la, uma vez que a invocação de determinados nomes ou detalhes neste manuscrito, ao contrário de obedecer a uma lógica temporal ou de haver preocupação com um resgate histórico do GTTCC, é resultado das lembranças do vivido e suas conexões com minha trajetória acadêmica.

O propósito deste texto, portanto, é exercitar uma narrativa, dentre outras possíveis ou existentes, sobre a construção do GTTCC como espaço de reflexões e debates, com base nas minhas percepções e vivências em relação à temática corpo e cultura no campo científico da Educação Física.



Primórdios do CBCE: ciência tradicional, Educação Física e corpo

Criado em 1978, o CBCE refletia os anseios da época por uma cientificização da Educação Física, em virtude de uma série de condições históricas e contextuais, atrelada à vertente biomédica e a uma visão tradicional de ciência. Na coleção de *e-books* em comemoração aos 40 anos do CBCE², o primeiro volume traz textos de alguns de seus ex-presidentes e é possível conhecer certos elementos envolvidos no processo de criação da entidade.

Não por acaso, o nome da associação científica envolveria os termos Colégio e Ciências do Esporte, em alusão ao *American College of Sports Medicine* (ACSM), como relatado por Araújo (2019). Claudio Gil Araújo era médico e seria o primeiro presidente do CBCE e, junto de Victor Matsudo, co-fundador do CBCE, compartilhavam uma visão especializada em medicina do exercício.

O contexto de cientificização também seria marcado pela criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área. A Universidade de São Paulo foi pioneira no oferecimento do curso de mestrado e de doutorado em Educação Física:

A demanda por ampliar a fundamentação teórica surgiu no final da década de 1970, quando se reconheceu a necessidade de incluir na grade curricular novas disciplinas, tanto de natureza biológica como psicológica e social. Nesse período, a Escola passa por uma fase de transição para um aprofundamento acadêmico, culminando, em 1977, na criação da pós-graduação em nível de Mestrado e, em 1989, de Doutorado. Ambos os programas foram pioneiros na América Latina (ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA USP, 2021).

A criação de eventos acadêmicos e laboratórios também constituíam elementos associados a esse processo. Assim, foi criado o Laboratório de Fisiologia do Exercício (Labofise), da Universidade do Brasil, atual UFRJ, coordenado à época pelo Dr. Maurício Leal Rocha (FIGUEIREDO, 2021), o primeiro no âmbito brasileiro. A UFRJ, em 1979, também implantaria o curso de mestrado em Educação Física e reverberava as tensões vigentes na área, “[...] tendo seus agentes desenvolvido estratégias ativas de apropriação das distintas influências no campo” (BAPTISTA, 2019, p. 17).

Para Bracht (1998), a onda cientificista esteve atrelada fortemente ao fenômeno esportivo e não repercutia apenas no Brasil, aliás, chegaria aqui com certo atraso, e o CBCE seria importante neste contexto, como produto e produtor de ciência, no caso, atrelada às ciências do esporte em suas aplicações centradas na performance e na saúde, com pouco espaço à educação.

As décadas de 1970 e 1980, conseqüentemente, se constituíram em períodos intelectual e politicamente movimentados na Educação Física, em parte decorrentes de discussões sobre seu estatuto epistemológico, da criação de comunidades de

2 Ver em: <https://www.cbce.org.br/repositorio/colecao-40-anos>



pesquisadores ligados às ciências do esporte e às vertentes sociocultural e pedagógica³ e de tensões no campo científico. Manoel e Carvalho (2011) apresentam síntese dos debates em torno da identidade da área, com destaque ao cenário da pós-graduação em Educação Física, demonstrando como se configurava essa pluralidade epistemológica até os anos 2000.

O CBCE, neste contexto, representava instância tanto de congregação e disseminação de conhecimento científico, como de disputas políticas, bastante retratadas por outros olhares (ARAÚJO, 2019; BAPTISTA, 2019; BRACHT, 1998; DAOLIO, 1980).

No que se refere à temática corpo e cultura no âmbito do CBCE, é importante registrar que tanto esta como outras não eram tratadas em fóruns específicos ainda, visto que somente ao final da década de 1990 seriam criados os Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT). Entretanto, cabe recuperar uma palestra proferida por Carmen Soares no XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, posteriormente publicada em formato de artigo (SOARES, 2003). Trata-se de uma das mais renomadas autoras sobre corpo e cultura, inclusive com participação essencial na criação do GTT Corpo e cultura, como sempre relatado nas reuniões do GTTCC e devidamente documentado em diferentes publicações.

Naquele texto, Soares (2003) realiza uma análise sobre as “muitas histórias” do CBCE, a partir da consulta a 12 Anais do CONBRACE, de 1979 a 2001 e ressalta a importância da entidade como espaço de debates para o constante repensar da Educação Física e Ciências do Esporte. A autora destaca que: “No CBCE podemos identificar claramente como o corpo e suas múltiplas linguagens vão sendo desnaturalizados e se vão transformando em objetos capazes de esclarecer um mundo [...]” (SOARES, 2003, p. 127).

Por óbvio, este processo de desnaturalização é complexo e demorado, além de estar enredado por uma multiplicidade de fatores de ordem histórica e social. Interessante é notar que o corpo era, de certa maneira, tratado no âmbito do CBCE, mas sobretudo, em uma perspectiva biológica, voltada à saúde e ao rendimento.

De acordo com Soares (2003, p. 137): “Os três primeiros CONBRACEs revelam que o corpo, o esporte, o exercício físico, a EF do escolar (assim ela era chamada) ainda não são, de uma forma equilibrada, objetos passíveis de serem tratados também pelas ciências humanas; eles ainda não revelam sociedades [...]”. Assim, de 1979 a 1985, ainda conforme a autora, notava-se a presença de determinada educação do corpo voltada ao higienismo e à aptidão física, ancorada na produção científica com aporte das ciências naturais.

Analisando-se o contexto em que estava enredado o processo de criação e funcionamento do CBCE, a prevalência da concepção de corpo em uma perspectiva biológica seria esperada, visto que se edificava um coletivo de pensamento⁴ construído sobre os pilares da ciência tradicional e da área biomédica (LÜDORF, 2019).

3 Manoel e Carvalho (2011) sugerem a classificação da área da Educação Física em subáreas: biodinâmica, sociocultural e pedagógica.

4 A noção de coletivo de pensamento foi demarcada por Fleck (2010). Em Lüdorf (2019), realizo uma análise sobre concepções de corpo na Educação Física à luz deste autor.

Desta maneira, o corpo era perscrutado em seu funcionamento e desempenho, a partir de instrumentos e mensurações, uma vez que no paradigma tradicional de ciência, conforme Santos (1999), era necessário fragmentar e quantificar o objeto para se conhecê-lo. Este modelo de ciência, com base no modelo empírico-analítico, se aplica particularmente aos estudos da subárea biodinâmica (MANOEL; CARVALHO, 2011) e se harmonizava ao cunho cientificista que a Educação Física vislumbrava à época.

Acionava-se, assim, a ciência no paradigma tradicional para se investigar mecanismos fisiológicos envolvidos na execução de exercícios e dos esportes, aspectos envolvidos na aptidão física e saúde, biomecânica, assim como outros estudos pautados por uma visão biológica do corpo. Destaque-se que, longe de atribuir juízo de valor a uma ou outra vertente de estudos, reconhece-se que a subárea biodinâmica foi e é essencial para o campo científico da Educação Física. A intenção aqui é compreender como estes elementos marcaram as visões de corpo vigentes na área, especialmente nos primeiros anos de existência do CBCE.

Retomando Soares (2003) e sua análise do CONBRACE, a partir de 1985, corpo e esporte começam a ser compreendidos como fenômenos sociais:

O esporte emergiu como um fenômeno também social, histórico, que explicava sociedades. O corpo era também uma inscrição viva, um texto no qual as sociedades escrevem sua história conforme antropólogos, sociólogos, historiadores e filósofos já afirmavam havia décadas (SOARES, 2003, p. 140).

De fato, o esporte despertava gradativamente mais atenção dos pesquisadores ligados às ciências humanas e sociais. Apenas a título ilustrativo desta pujança, Pierre Bourdieu (1983), sociólogo considerado um dos pensadores de maior influência no século XX, dedicou reflexões ao campo esportivo. Para Souza e Marchi Júnior (2017), Bourdieu se destaca por ter desenvolvido um corpus teórico sólido e sofisticado que permite compreender a rigor o fenômeno esportivo moderno.

No âmbito dos estudos ligados a corpo, principalmente pela característica transdisciplinar, também se observa recrudescimento e a utilização desta categoria de análise atrelada às mais diferentes temáticas. Neste movimento, o corpo passa a ser tematizado em estudos da história, educação, filosofia etc., além de constituir especialidades como antropologia e sociologia do corpo (LE BRETON, 2008; FEATHERSTONE, 1999).

A Educação Física não ficaria alheia a este desenvolvimento e o CBCE passava a incorporar, também, aportes das ciências humanas e sociais, manifestados em grande medida em seu principal evento, o CONBRACE. Assim, edificavam-se outros coletivos de pensamento e, conseqüentemente, estilos de pensamento (FLECK, 2010), compartilhados por comunidades de pesquisadores em uma construção coletiva de outros modos de se fazer ciência, que não apenas aquele tradicional.



O GTT Corpo e Cultura como galeria temática

Considerando-se o contexto delineado, em 1997 são criados os Grupos de Trabalho Temáticos (GTT) no CBCE para atender a determinados agrupamentos investigativos e as respectivas comunidades de pesquisadores. Esta iniciativa já fazia parte do anseio por legitimar outras formas de produzir conhecimento científico e sobretudo, visava possibilitar fóruns qualificados para debates.

O GTT Memória, Corpo e Cultura, por sua vez, foi criado em 1999, mas seria desmembrado posteriormente, com a criação do GTT Corpo e Cultura e do GTT Memórias da Educação Física e do Esporte, em 2005, após “longo acúmulo de debates travados no interior da entidade científica” (ALMEIDA; CHAVES, 2020, p. 20). Estas autoras, aliás, realizam interessante relato e destacam a necessidade de se aprofundar as temáticas desenvolvidas como uma das razões para a criação do GTTCC. Além disso, ressaltam que no primeiro CONBRACE com o GTTCC em funcionamento, houve número expressivo de trabalhos, com distintas abordagens teórico-metodológicas, o que parece ser uma característica deste GTT.

Considerando-se a perspectiva de Santos (1999), pode-se conjecturar que este movimento se alinharia a uma infinidade de outros, associados à configuração de um paradigma emergente de ciência. Embora fosse um exercício especulativo, conforme o autor registra, uma releitura da palestra proferida por Santos (1999) após mais de 30 anos, revela que algumas teses apresentadas se aplicam ao contexto de produção científica nas mais diferentes áreas, como a Educação Física, reverberadas no CBCE.

Assim, Santos (1999, p. 48) enunciava que os conhecimentos evoluiriam, não por uma fragmentação disciplinar, mas temática:

Os temas são galerias por onde os conhecimentos progredem no encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma actual⁵, o conhecimento avança à medida que o seu objecto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces.

Neste raciocínio, o corpo, notadamente associado à cultura, seria uma das galerias temáticas dentro do CBCE, permanentemente em construção a partir de diferentes olhares e referenciais teóricos. Este modo de construir ciência, diferente do paradigma tradicional, se aproxima das abordagens qualitativas em pesquisa e apresentaria ainda outros elementos a serem destacados.

O primeiro se refere à pluralidade epistemológica, reconhecida como interessante característica do GTTCC. A partir da experiência acumulada nos processos avaliativos e apresentação de trabalhos submetidos ao CONBRACE, contudo, o olhar atento das diferentes gestões e integrantes da comissão científica do GTTCC detec-

5 Manteve-se a grafia original, de português de Portugal, fiel à publicação.



tou a necessidade de refinar a sua ementa⁶. A ideia foi gerar mais especificidade e clareza às finalidades do GTT, no intuito de demarcar que o GTTCC se ocuparia dos estudos sobre os usos e apropriações do corpo nas diferentes culturas, tradicionais e contemporâneas, a partir das ciências humanas, sociais e das artes (ALMEIDA; CHAVES, 2020; SILVA, 2020). Deste modo, ainda que sustentados por bases teóricas diversas, há consenso de que os conhecimentos produzidos nos cruzamentos ao longo desta galeria temática são histórica e socialmente construídos.

Um segundo elemento é que o trato da temática corpo e cultura ocorre a partir de uma pluralidade metodológica. Para Santos (1999, p. 48): “Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste em cada língua que pergunta.” Assim, distintas propostas metodológicas são possíveis no GTTCC, pois se conectam a contextos sociais particulares, situados em dados tempo, espaço e cultura. Além disso, a pluralidade metodológica pressupõe certo grau de liberdade ao trabalho científico, ou maior personalização, trazendo à tona formatos diferenciados do tradicional modelo empírico-analítico.

O terceiro elemento a ser destacado é que a produção de conhecimento científico em consonância ao paradigma emergente, como ocorre no GTTCC, visa o autoconhecimento. Em nossa interpretação de Santos (1999), conhecer as lógicas que imperam em diferentes contextos socioculturais permite desvelar alguns dos sentidos atribuídos aos distintos usos do corpo, em movimento constante de autoconhecimento, principalmente porque nos constituímos como objeto e sujeito deste conhecimento.

Potencialmente, os estudos desenvolvidos com estas características permitem a compreensão dos usos e tratos do corpo, bem como das diferentes lógicas que os sustentam, a depender do contexto cultural. Assim, possibilitam subsidiar intervenções que se aproximem aos anseios de cada grupo social, tratando-os em suas singularidades.

Ao longo das últimas décadas e principalmente a partir de 2005, então, o GTTCC protagoniza e viabiliza o enriquecimento dos debates em torno de corpo e cultura no campo científico da Educação Física, demonstrando amplo espectro de possibilidades reflexivas e de intervenções. Algumas delas serão conhecidas no próximo item.

Intercruzamentos sobre corpo e cultura no GTTCC

Para se ter uma ideia de como vem se configurando este espaço, apresentarei alguns exemplos deste rico mosaico em permanente construção, a partir de um

6 Segue a ementa atual: Estudos que visam destacar o corpo, a corporalidade/corporeidade, as práticas corporais com redes de culturas (tradicionais e/ou contemporâneas) enfatizando discussões teórico metodológicas que dissertem acerca de questões que enfoquem a indissociabilidade corpo/cultura a partir de diversas possibilidades nos campos das ciências humanas, sociais das artes. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/gtt/gtt03-corpoecultura>

breve passeio por algumas iniciativas protagonizadas pelas gestões do GTTCC. Além disso, percorreremos certos trechos da galeria temática corpo e cultura em seus intercruzamentos com outras tantas.

Ao longo dos anos de existência do GTTCC, foram organizadas uma série de iniciativas e atividades, além daquelas associadas ao CONBRACE. A realização das diferentes edições do Seminário Corpo e Cultura⁷, sem dúvida, é uma delas, ao proporcionar fórum qualificado para debates e dar visibilidade a trabalhos e discussões oriundos de variados contextos socioculturais.

Em 2013, foi realizado IV Seminário Nacional Corpo e Cultura e III Fórum Nacional Corpo e Cultura na Universidade Federal de Goiás em Goiânia com o tema: “Corpo e Práticas Corporais: entre os conceitos e a realidade”, na gestão do Prof. Tadeu João Ribeiro Baptista à frente do GTTCC. Na época, fora lançado o desafio de retratar o estado da arte do debate sobre corpo e cultura nas diferentes regiões do Brasil.

Como resultado deste empreendimento, Baptista e Lüdorf (2014) organizaram um número especial⁸ do periódico *Arquivos em Movimento*, editado pela Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O conjunto de artigos mapeia o trato da temática nas regiões do Brasil e é uma amostra da riqueza de possibilidades de estudos e reflexões em função dos diferentes contextos.

Cabe destacar que a referida edição especial conta com diversos artigos que poderiam ser considerados cruciais para as discussões sobre corpo e cultura em Educação Física, uma vez que traz o olhar de diversos autores e autoras cujas histórias se confundem à do GTTCC. Um destes artigos é da autoria de Ana Márcia Silva, no qual realiza “um tratamento mais rigoroso” do termo práticas corporais, relata parte de sua experiência relativa a estes estudos e detecta as condições para que se conforme um conceito. Silva (2014, p. 18) apresenta a seguinte definição:

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

7 Almeida e Chaves (2020) realizam um resgate das principais informações sobre estes eventos.

8 Edição disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/issue/view/692>

Trazer à baila o debate em torno do conceito de práticas corporais no campo científico da Educação Física é um dos méritos, dentre outros, da autora, que viria a influenciar fortemente os pesquisadores atrelados às ciências humanas e sociais.

Em grande medida, a publicação deste dossiê subsidiou a publicação do capítulo de um livro sobre a pós-graduação em Educação Física no Brasil, organizado pelo CBCE (RECHIA *et al.*, 2015). Junto a vários integrantes da comissão científica da época, o então coordenador do GTTCC realizou uma análise crítica da produção sobre corpo e cultura entre os anos 2007 e 2013, com base nos Anais do CONBRACE/CONICE (BAPTISTA *et al.*, 2015). Nesta produção, a partir de consolidação de outros dados e de um esforço de categorização, foram apresentadas as principais temáticas trabalhadas no GTTCC.

Ordenadas de forma decrescente conforme o número de trabalhos recebidos, são elas: corpo; gênero; dança/manifestações populares; capoeira; saúde/qualidade de vida/envelhecimento; temática indígena; comunidades tradicionais e juvenis; educação do corpo, escola e prática pedagógica; identidade; padrões corporais, estética, beleza e mídia.

É interessante observar como o GTTCC acolhia muitos trabalhos que, possivelmente, se encaixariam em outros GTTs ou que ganhariam condições de criar seus próprios fóruns especializados. Gênero, por exemplo, inicialmente era um dos inter cruzamentos com corpo e cultura, mas se constituía em temática tão potente e robusta, a ponto de justificar a criação de um GTT⁹ específico. Os debates sobre raça e etnia, encampados pelo GTTCC, gradativamente se consolidaram, culminando com a criação recente do GTT Relações Étnico-raciais¹⁰.

Estudos sobre práticas corporais em comunidades e contextos diversos também foram sempre alvo das preocupações do GTTCC. Manifestações populares, cultura indígena, capoeira dentre outros assuntos fazem parte das pautas há longa data, inclusive com a presença de importantes pesquisadores e pesquisadoras de diferentes regiões do Brasil nas comissões científicas ao longo dos anos.

De nossa parte, investigações sobre atuação, trajetórias e envelhecimento do professor e do profissional de Educação Física, associados a corpo na contemporaneidade, ou então sobre gerenciamentos do corpo, como os que produzimos no Núcleo de Estudos sociocorporais e Pedagógicos em Educação Física e Esportes (NESPEFE¹¹), também foram sempre acolhidos pelo GTTCC.

Além disso, outras temáticas foram objeto de análise, em interface com os diferentes GTTs, tais como epistemologia, saúde, educação física escolar etc. Assim, a construção de conhecimentos por meio da galeria temática ocorre continuamente, em sua complexidade e na congruência dos saberes, fugindo a certa ortodoxia disciplinar.

9 GTT 07 – Gênero, criado em 2013. Ementa, integrantes e demais documentos disponíveis em: <https://www.cbce.org.br/gtt/gtt07-genero>

10 GTT 13 - Relações Étnico-raciais, criado em setembro de 2021. Ver em: <https://www.cbce.org.br/gtt/gtt13-relacoesetnico-raciais>

11 Ver em: <http://nespefe.blogspot.com/>



Parte desta pluralidade pode ser vista no livro comemorativo dos 40 anos do CBCE (SILVA; ATHAYDE; LARA, 2020), ao trazer emblematicamente, um capítulo de Jocimar Daolio, um dos autores pioneiros a trazer referenciais antropológicos e a realizar a discussão sobre corpo e cultura no âmbito da Educação Física (DAOLIO, 2020).

Ainda que não caiba realizar uma resenha deste livro, é importante destacar temáticas ainda não mencionadas que são pertinentes e caras ao GTTCC, pois transpassam a galeria temática corpo e cultura, tais como: corporeidade e cultura negra na Educação Física escolar; expressões de fé e religiosidade; corpos e performance como enunciados de arte; atualidade do pensamento de Marcel Mauss; diversidades e interculturalidade crítica na escola; e emergências atuais – corpo político.

Nos dizeres de Silva (2020, p. 15):

A potência científica, o desenvolvimento humano, a liberdade, na produção do conhecimento, passa pela explicitação e pela centralidade do corpo e da cultura. E também pela busca de emancipação humana, política e social, o que significa dizer uma produção do conhecimento comprometida com a vida digna e justa.

Para concluir

Exercitar esta narrativa sobre o GTTCC foi um processo constituído de redescobertas, resgate de memórias e retomada de leituras, que leva à reflexão, tanto sobre as trajetórias percorridas como sobre os desafios que ainda se colocam à frente.

Desde as primeiras aspirações científicas em torno da criação do CBCE, um longo, árduo e vigoroso processo vem sendo construído, mas continuamente novas questões se impõem no desbravamento da galeria temática corpo e cultura.

Em contexto impensável de dificuldades para se produzir ciência, de precarização das condições de trabalho e de saúde e, principalmente, de precarização da vida, a missão de formação humana e profissional assume ainda mais importância.

Assim, mais pautas emergem e necessitam dos olhares científicos e artísticos para serem compreendidas. Tratar de corpo e cultura implica na necessidade de autoconhecimento, como mencionado, mas também, de autocrítica constante. Afinal, que corpos têm sido visibilizados ou invisibilizados na área de Educação Física e em suas diferentes interfaces? Quais corpos têm (ou não) acesso às práticas corporais, à saúde, à educação, à vida?

Finalizo com este trecho de Vivian Pontin e sua pergunta provocativa... Destaque-se que foi redigido antes da pandemia:

[...] ao dizer da produção de conhecimento na Educação Física e Ciências do esporte, a questão que poderia surgir é: Será que esse corpo fragilizado pela corda bamba, pelas lutas diárias, contagiado pelas artes, incomodado com os rumos que a sociedade está apon-



tando, sinalizando, flertando, será que ele está nessa produção de conhecimento? (PONTIN, 2020, p. 154).

Referências

- ALMEIDA, D. F.; CHAVES, S. F. O GTT Corpo e Cultura no CBCE: andanças e percursos de um campo em construção. *In: SILVA, M. P. S.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE*. Natal: EDUFRN, 2020. v. 7, p. 19-29.
- ARAÚJO, C. G. S. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: de alguns anos antes da fundação até os dias atuais. *In: LARA, L. et al. (org.). Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019. v. 1, p. 15-26.
- BAPTISTA, G. G. *As marcas de um campo em debate: os testes de aptidão física na Escola de Educação Física e Desportos: UFRJ (1968-1990)*. 2019. Tese (Doutorado em Educação)– FE/UFRJ. Rio de Janeiro, 2019.
- BAPTISTA, T. J. R. et al. A produção sobre corpo e cultura: um olhar sobre a produção no CBCE de 2007 a 2013. *In: RECHIA, S. et al. (org.). Dilemas e desafios da pós-graduação em Educação Física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. p. 419-438.
- BAPTISTA, J. T.; LÜDORF, S. M. A. Corpo, cultura e educação física no Brasil: panorama da produção científica na atualidade. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 1-4, jan./jun. 2014. Edição especial.
- BOURDIEU, P. Como é possível ser esportivo?. *In: BOURDIEU, P. Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 136-153.
- BRACHT, V. Um pouco de história para fazer história: 20 anos de CBCE. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, p. 12-18, 1998. *Número especial: 20 anos CBCE*.
- DAOLIO, J. *Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980*. Campinas, SP: Papirus, 1980.
- DAOLIO, J. Corpos e culturas: a atualidade do pensamento de Marcel Mauss. *In: SILVA, M. P. S.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE*. Natal: EDUFRN, 2020. p. 117-128.
- FEATHERSTONE, M. The body in consumer culture. *In: FEATHERSTONE, M.; HEPWORTH, M. ; TURNER, B. The body: social process and cultural theory*. London: Sage, 1999.



FIGUEIREDO, P. Dr. *Maurício Leal Rocha, professor e pesquisador da EEFD-UFRJ e o Projeto Brasil: marcos da história da Educação Física no país.* Disponível em: <https://www.eefd.ufrj.br/labofise/mauricio-rocha-e-o-projeto-brasil-marcos-da-historia-da-educacao-fisica-no-pais>. Acesso em: 23 set. 2021.

FLECK, L. *Gênese e desenvolvimento de um fato científica: introdução à doutrina do estilo de pensamento e do coletivo e pensamento.* Tradução de George Otte e Mariana Camilo de Oliveira. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo.* 2.ed. Tradução Sonia M. S. Fuhrmann, Petrópolis: Vozes, 2008.

LE BRETON, D. *L'adieu au corps.* Paris: Métailié, 1999.

LÜDORF, S. M. A. Corpos e educação física: por uma educação sociocorporal. *In:* SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G.(org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas.* Salvador: EDUFBA, 2019. p. 305-330.

MANOEL, E. 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, maio/ago. 2011.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia.* São Paulo: Cosac & Naif, 2003.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. A construção narrativa como instrumento metodológico de formação. *In:* SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (org.). *Práticas corporais.* Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. v.2, p. 35-59.

PONTIN, V. M. R. Corpos, culturas e emergências atuais. *In:* SILVA, M. P. S.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). *Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE.* Natal: EDUFRN, 2020. v. 7, p. 143-155.

RECHIA, S. *et al.* (org.) *Dilemas e desafios da pós-graduação em educação física.* Ljuí: Ed. Unijuí, 2015.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências.* 11. ed., Porto: Afrontamento, 1999.

SILVA, A. M. Entre o corpo e as práticas corporais. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./jun. 2014.

SILVA, M. P. S. De corpos e culturas na educação física, ciências do esporte: tessituras do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. *In:* SILVA, M. P. S.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). *Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE.* Natal: EDUFRN, 2020. v. 7, p. 7-17.



SILVA, M. P. S.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). *Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE*. Natal: EDUFERN, 2020. v. 7.

SHILLING, C. Sociology and the body: classical traditions and new agendas, *The Sociological Review*, Oxford, v. 55, nº s1, p. 1-18, May 2007.

SOARES, C. L. Do corpo, da Educação Física e das muitas histórias. *Movimento*, Porto Alegre, v.9, n. 3, p.125-147, set./dez. 2003.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C; VARJAL, E; CASTELLANI L, F; ESCOBAR, M. O, BRACHT, V. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, J.; MARCHI JÚNIOR, W. Bourdieu e a sociologia do esporte: contribuições, abrangência e desdobramentos teóricos. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 243-296, 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Escola de Educação Física. História. Disponível em: <http://www.eefe.usp.br/hist%C3%B3ria>. Acesso em: 23 set. 2021.



O COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE COMO COMPONENTE SIGNIFICATIVO NO DESENVOLVIMENTO “ACADÊMICOFORMATIVO” DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neyse Luz Muniz

Introdução

Ao ser convidada pela atual gestão da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro (SE/CBCE/RJ) do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE), na pessoa da Prof. Dr.^a Rosa Malena de Araújo Carvalho¹, senti-me extremamente honrada pelo espaço que me foi proporcionado para partilhar as experiências por mim adquiridas em diferentes instâncias dessa instituição, a qual considero fundamental como campo de compartilhamento das produções realizadas em diferentes áreas de conhecimento da Educação Física, e de crescimento acadêmico, político e social. Tal instituição se propõe a influenciar políticas públicas voltadas à Educação Física/ Ciências do Esporte, promovendo debates junto a seus associados a fim de possibilitar seu posicionamento frente ao avanço de políticas governamentais ditatoriais que são mascaradas em discursos de uma pretensa democracia.

No desafio de narrar minha participação no CBCE, busco, em minha memória, acontecimentos que reverberam uma dimensão que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, como destaca Pollak (1992) ao discorrer sobre a relação que se estabelece entre memória e identidade social, acontecimentos que são ressignificados quando narrados no tempo atual. Tendo isso em vista, inicio esta minha narrativa relatando o quanto hoje ressignifico minha inserção no CBCE como tendo sido fundamental para meu crescimento “identitário formativo”. Ao optar pela utilização da junção dessas duas palavras-conceitos, aproximo-me da forma de escrita adotada nos estudos nos/dos/com os cotidianos (OLIVEIRA, 2012), para marcar minha intenção em destacar o sentido de indissociabilidade presente na formação de minha identidade acadêmica docente nos espaços/tempos vividos no CBCE.

Minha associação ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte acontece no ano de 1997, quando passo a fazer parte do quadro de associados dessa instituição científica, incentivada pelo Prof. Dr. Victor Andrade de Melo². Nesse momento, minha participação no campo da pesquisa ainda dava seus primeiros passos. Ainda

1 A Prof.^a Dr.^a Rosa Malena Carvalho é professora do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense – UFF e também é a atual Secretária da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro e integrante do Grupo de trabalho Temático Escola da Secretaria Estadual/RJ.

2 O Prof. Dr. Victor Andrade de Melo é professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro e foi Secretário I da Secretaria Estadual/RJ no biênio 1997/1999.

me encontrava na fase de construção de minha dissertação de mestrado intitulada *Influência do pensamento pedagógico renovador da Educação Física: sonho ou realidade?* (MUNIZ, 1996). Na elaboração dessa dissertação, aproximei-me de professores/pesquisadores com quem mais tarde tive o prazer e a alegria de estabelecer um diálogo presencial nos tempos/espços vividos nas diferentes instâncias do CBCE, como o Prof. Dr. Valter Bracht³; a Prof.^a Dr.^a Carmem Lúcia Soares⁴; a Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zülke Taffarel⁵; o Prof. Lino Castellani Filho⁶ e o Prof. Dr. Elenor Kunz⁷, dentre outros.

Considero o CBCE a entidade representativa da área da Educação Física/Ciências do Esporte que se constitui como um espaço marcado por lutas político-acadêmicas e por debates epistêmicos no campo profissional e científico. A história do CBCE nos tem mostrado que nossa entidade não tem se preocupado apenas em juntar pesquisadores e divulgar suas pesquisas. Muitos foram os embates vivenciados no ceio do CBCE nas décadas de 1970, 1980 e parte da década de 1990, marcados por dois grupos que possuíam visões contrárias quanto ao caminho epistemológico e político que deveria predominar no CBCE⁸. Quando inicio minha participação na Secretaria Estadual/RJ, as lutas eram de outra natureza, mas marcavam o posicionamento da instituição na vida acadêmica e política em nosso estado.

A participação na Secretaria Estadual do CBCE/RJ

Minha primeira aproximação da Secretaria Estadual do CBCE/RJ ocorreu no ano de 1997, sucedendo o processo eleitoral conduzido pela Prof.^a Dr.^a Fernanda Simone Lopes de Paiva, que elegeu o Prof. Dr. Marcelo Ribeiro de Castro como Secretário Estadual, a Prof.^a Dr.^a Marcia da Silva Damazio como Secretária Adjunta e a Prof.^a Dr.^a Alessandra Valéria Vicente da Silva como Tesoureira para o biênio 1995/1996. Muitas foram as minhas experiências na Secretaria do CBCE/RJ⁹ no

3 O Prof. Dr. Valter Bracht, professor aposentado pela Universidade Federal do Espírito Santo, também foi presidente do CBCE no biênio 1991/1993 e no biênio 1993/1995.

4 A Prof.^a Dr.^a Carmem Lucia Soares é professora aposentada da UNICAMP.

5 A Prof.^a Dr.^a Celi Nelza ZülkeTaffarel, professora da Universidade Federal da Bahia, também esteve na presidência do CBCE nos biênios 1987/1989 e 1989/1991.

6 O Prof. Dr. Lino Castellali Filho é professor aposentado da UNICAMP.

7 O Prof. Dr.Elenor Kunz é professor aposentado da Universidade Federal de Florianópolis e presidente do CBCE em dois mandatos, no biênio 1995/1997 e no biênio 1997/1999.

8 Para melhor compreender essa disputa, recorrer ao volume I da produção sobre os 40 anos do CBCE. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/repositorio/colecao-40-anos>.

9 O sentido de experiência dado neste texto se aproxima do entendimento de experiência educativa (DEWEY, 1971) que tem como características a continuidade e a interação, sendo a experiência só considerada como tal na medida em que somos afetados por uma vivência, que, ao ser realizada, provoca como consequência mudanças nas condições objetivas dessa vivência posteriormente.



momento em que me uni a um grupo de professores/pesquisadores, futuros professores oriundos da licenciatura plena em Educação Física da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e também a alguns professores/pesquisadores de outras Instituições de Ensino Superior (IES) que, naquele momento histórico, se articularam para a retomada de ações da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro (SE/CBCE/RJ)¹⁰. É nesse contexto que, a partir de reuniões realizadas nas dependências da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, surgiu a vontade de composição de uma chapa para concorrer à direção dessa Secretaria. Assim, por decisão conjunta, de acordo com o estatuto do CBCE, foi apresentada, para a eleição correspondente ao biênio 1997/1999, a chapa composta pelo Prof. Victor Andrade de Melo (Secretário), Prof.^a Neyse Luz Muniz (Secretária Adjunta) e Prof. Dr. Hajime Takeuchi Nozaki¹¹ (Tesoureiro). Embora eu, o professor Victor Melo e o Prof. Hagime estivéssemos nominalmente à frente da Secretaria do Rio de Janeiro, como já mencionei, muitas foram as pessoas que movimentaram as ações de nossa Secretaria nessa gestão.

A partir do momento de nossa posse, implantamos uma série de iniciativas voltadas a ampliar o quadro de sócios da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro. Em um primeiro momento, buscamos, ao mesmo tempo, estreitar a comunicação com os sócios criando um Boletim Informativo Bimestral da Secretaria, disponibilizado pela internet, e divulgando da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, que, naquele momento, era distribuída apenas aos sócios do CBCE em dia com sua anuidade, e que hoje está disponível em formato eletrônico¹².

Conquanto tivéssemos como intenção a criação da Revista Fluminense de Ciências do Esporte, essa foi uma ação que não conseguimos realizar. Porém, outros movimentos tomaram forma em nossa gestão, como, por exemplo, o primeiro evento, em nível local, realizado nos dias 12 e 13 de setembro de 1997, denominado Jornada Pré-Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte com o tema: Educação Física/Esporte: renovações, interesses e modismos, tema do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte que iria se realizar na cidade de Goiânia.

A jornada foi realizada nas dependências da Escola Dinâmica de Ensino Moderno – Eden, na rua Jornalista Orlando Dantas, 37, em Botafogo. Foram realizadas quatro mesas-redondas: a primeira, com a temática “A globalização e a produção do conhecimento em Educação Física/Esporte”, teve como palestrantes os profs. Dr. Marcelo Guina Ferreira (UFG) e o Dr. Hugo Lovisololo (UERJ/UGF); a segunda mesa abordou o tema “Educação Física Escolar: renovações, interesses, modismos

10 Fizeram parte desse grupo a Prof.^aDr.^a Ingrid Ferreira Fonseca; o Prof.Dr. Carlos Fernando Ferreira da Cunha Júnior; o Prof.Dr. Luiz Carlos Lira; a Prof.^a Fernanda Neves Salazar; a Prof.^a Ms. Fernanda do Nascimento Lopes dos Santos, a Prof.^aDr.^a Ana Julia Pinto Pacheco; o Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes; o Prof. Dr. Marco Antônio Santoro Salvador; o Prof.Dr. Coriolano Pereira da Rocha Júnior, o Prof. Ms. José Ribamar Pereira Filho e ainda outros professores que fogem à minha memória neste momento.

11 O Prof. Dr.HagimeTakeuchi Nozake, hoje, é docente da Universidade Federal de Juiz de Fora.

12 Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE>.

e globalização”, tendo como debatedores o Prof. Dr. Marcos Santos Ferreira (UERJ), o prof. Dr. Víctor Marinho de Oliveira (UERJ/UGF) e o prof. Dr. Fernando Mascarenhas (UFG). O tema da terceira mesa foi “Esporte: renovação, interesses, modismos e globalização” e contou com o Prof. Dr. Mauricio Murad (UERJ) e o Prof. Ms. Marcos Avelar do Nascimento¹³ (Rede Estadual de Educação). A última mesa que provocou reflexões sobre “A Educação Física na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve como palestrantes os professores: Dr. Paulo César Rodrigues Carrano (UFF) e Ms. José Ribamar Pereira Filho (EDEM/UGF/Rede Estadual e Municipal). O evento proporcionou aos participantes debates acerca de questões pedagógicas e políticas considerando o contexto vivenciado pelo processo de globalização. A participação no evento foi gratuita aos sócios do CBCE, tendo havido 41 associados inscritos para participação. Ter participado da organização e realização desse evento me possibilitou compreender meu papel, junto à nossa entidade, em publicizar e defender os direitos de todos a uma educação igualitária, pública e de qualidade. Nessa época, em nível nacional, foi lançado pelo CBCE um livro que apresenta um importante debate sobre a inversão da Educação Física no texto da Lei de Diretrizes e Bases -LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs no qual professores de Educação Física de renome analisam a legislação e o documento no que se refere às renovações, interesses e modismos.

Uma outra ação implementada durante esse período de minha participação na Secretaria Estadual do CBCE foi a realização do I CONGRESSO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA/CIÊNCIAS DO ESPORTE, tendo como tema “A Formação Profissional em Educação Física/Ciências do Esporte”.

Sua realização contou com o apoio do Centro Acadêmico de Educação Física Alberto Latorre de Faria (UERJ), do Centro Acadêmico de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e com os palestrantes que aceitaram muito gentilmente nosso convite. Embora tenha demandado um intenso trabalho por parte de todos os sócios envolvidos com nossa Secretaria, foi também um tempo/ espaço de enorme aprendizado e crescimento acadêmico, político e científico. O Congresso se realizou nos dias 17, 18 e 19 de setembro de 1998, nas dependências da Faculdade de Educação da UFRJ, no *campus* da Praia Vermelha. Tivemos participação de palestrantes de qualidade reconhecida em todo país que muito contribuíram para nossas reflexões acerca da formação profissional a partir de diferentes campos de conhecimento. No dia 17 de setembro, contamos, na mesa de abertura, com a participação da Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zülke Taffarel (UFPE) e do Prof. Dr. Lamartine Pereira da Costa (UGF) brindando-nos com reflexões relacionadas ao balanço e perspectivas relacionados à Formação Profissional em Educação Física

13 *In memoriam* - O prof. Ms. Marcos Avelar do Nascimento foi encontrado desacordado no pátio da escola pública em que lecionava no dia no dia 15 de março de 2007, vindo a falecer no dia 20 de março de 2007. O professor sempre esteve presente nos eventos da área da Educação Física escolar, como o I ENFEFE, compartilhando conosco os conhecimentos adquiridos na prática docente. Também foi autor de um livro junto com o prof. Dr. Victor Mello em que socializaram suas experiências com o que denominaram de “Olimpiada da Amizade”. Esse livro foi uma produção bancada pelos seus autores.



e Ciências do Esporte. Ainda no dia 17, no período da tarde, realizou-se um painel com a Prof.^a Dr.^a Silvana Vilodre Goellner (UFRGS), o Prof. Dr. Hugo Lovisollo e o Prof. Ms. Eugênio da Silva Corrêa (UCB/UnESa) cuja temática abordada foi “A pesquisa no âmbito da Formação Profissional: da iniciação científica à pós-graduação”.

No dia 18 de setembro, pela manhã, houve a realização de mais um painel, agora voltado à reflexão sobre “Inovações na Formação Profissional em Educação Física/Ciências do esporte: algumas mudanças curriculares”. Participaram desse momento enriquecedor o Prof. Ms. Guilherme Borges Pacheco Pereira (UGF) tematizando “Os cursos de Formação de Tecnólogos”; a Prof.^a Ms. Sônia Leitão da Cunha Figueiredo (UFRJ) com a temática “O bacharelado em Educação Física/Ciência do Esporte”; a Prof.^a Dr.^a Celi Nelza Zülke Taffarel (UFPE) falando sobre “A Licenciatura em Educação Física/Ciência do Esporte” e o Prof. Dr. Luiz Alberto Batista (UERJ) contribuindo com o tema “O Currículo Profissionalizante”.

No dia 19 de setembro, encerramos o Congresso pela manhã com a mesa que tive a honra de dividir, com a Prof.^a Dr.^a Suraya Cristina Darido (UnESP/Rio Claro), reflexões sobre “A formação e o preparo para a realidade profissional”. Nessa ocasião, trouxe, para nosso diálogo, questões que se fizeram presentes na pesquisa que realizei em minha dissertação de mestrado. Esse se constituiu em um momento singular de intenso aprendizado e de socialização das inquietações relacionadas às contribuições da produção acadêmica da Educação Física voltada à escola, produzida no final dos anos 1980, início dos anos 1990, para intervenção pedagógica considerando a relação dialética de unidade entre a teoria e a prática, na efetivação de uma práxis pedagógica (RESENDE, 2001).

O Congresso ainda contou com o desenvolvimento de cinco cursos, a saber: A Formação Profissional para a Escola, ministrado pela Prof.^a Dr.^a Silvana Vilodre Goellner (UFRS); A Formação Profissional para o Esporte, aos cuidados dos Profs. Dr. Hajine Takeuchi Nozaki (UFJF) e Dr. Álvaro de Azevedo Quelhas (UFJF); Formação Profissional para o Lazer, conduzido pelo Prof. Dr. Victor Andrade de Melo e Prof.^a Dr.^a Ângela Brêtas Gomes dos Santos (UFRJ); A Formação Profissional para o Fitness, Prof. Dr. Jefferson da Silva Novaes (UFRJ) e o curso Formação profissional para a Dança que teve à frente a Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Pinto Pacheco. Participaram do evento por volta de 200 pessoas vindas de sete Estados diferentes, realizamos 57 novas associações e 15 renovações, atingindo nossas expectativas, seja no que diz respeito à ampliação do quadro de sócios, como também com relação a se constituir em um rico espaço de debates e polêmicas presentes na Educação Física no momento de realização do evento.

Penso que ainda há uma ação que merece ser aqui mencionada, realizada no dia 26 de novembro de 1998 na UERJ. Trata-se de um debate que reuniu o Prof. Dr. Hajine Takeuchi Nozaki e Prof. Ms. Jorge Steinhilber sobre o tema “Os Conselhos Federal e Estaduais de Educação Física”. Procuramos, na ocasião, trazer para o debate opiniões opostas à criação da regulamentação da profissão, uma questão polêmica que se fazia presente na área da Educação Física e que merecia ser debatida para esclarecermos nossos associados, a fim de substanciarmos uma

tomada de posição coletiva e que, no caso do CBCE/RJ, se mostrou contrária à regulamentação.

Ainda tivemos a oportunidade de nos juntarmos às Secretarias da região sudeste na realização do I Congresso Regional Sudeste do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, considerado como uma jornada pré-CONBRACE, realizado de 9 a 11 de abril de 1999, na UNICAMP. Tive a oportunidade de participar como ouvinte nesse evento que teve como temática central “Educação Física e Ciências do Esporte: Intervenção e Conhecimento”.

Não posso deixar de fazer menção ao apoio que recebemos da Direção Nacional na concretização de nossas ações, direção nacional que, nesse período, era presidida pelo Prof. Dr. Elenor Kunz – UFSC, e todos os componentes da diretoria da DN. Com eles, tive a oportunidade de experimentar o que Ibiapina (2008) chama de um trabalho coletivo colaborativo que até hoje busco nas relações coletivas que estabeleço em minha vida.

Minha participação na organização, realização e como ouvinte nesses eventos me deu a certeza de que o CBCE não é e não pode ter apenas o compromisso de congregar, de forma fechada e descontextualizada, seus pesquisadores e suas pesquisas. Os momentos singulares que pude experimentar em contato com todos os participantes, conferencistas e congressistas, momentos em que ciência, política e educação se articularam apontando preocupações frente ao desrespeito dos governantes, fizeram com que eu me aproximasse ainda mais de outros espaços do CBCE na luta por ações que alavanquem transformações sociais, no estabelecimento de referenciais éticos e políticos na produção e socialização do conhecimento, na formação profissional e na implementação de políticas públicas que verdadeiramente estejam a favor de uma sociedade justa para todos.

Em 1999, o mesmo grupo que esteve presente na gestão do biênio 1997/1999 compôs uma chapa para participar da eleição para a gestão 1999/2001. A chapa “Ciência e Democracia: nosso sonho ainda não terminou” ficou assim composta: Secretário - Prof. Dr. Carlos Fernando Ferreira Cunha Júnior; Secretária Adjunta - Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Pinto Pacheco e Tesoureiro - Prof. Dr. Luís Carlos Lira. Nesse momento, sem deixar de estar junto ao grupo que estava à frente da Secretaria estadual/RJ, aproximei-me de outro espaço do CBCE que ajudei a organizar e que fez com que o meu eu-pesquisadora ganhasse potência e um novo significado. Estou falando do primeiro Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola.

A participação no Grupo de Trabalho Temático (GTT) – Escola

O Grupo de Trabalho Temático- GTT do CBCE se constitui em um espaço organizativo que tem como objetivo juntar pesquisadores com interesse comum de uma determinada temática, a fim de que possam refletir, produzir e socializar conhecimentos. Também tem o propósito de sistematizar o processo de produção de conhecimento a fim de subsidiar as ações políticas das instâncias executivas do



CBCE, nos assuntos relacionados ao campo escolar. Esse coletivo¹⁴ é eleito a cada dois anos no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE

A Eleição dos Comitês Científicos (CC) para auxiliar os respectivos coordenadores ocorreram de forma efetiva no CONBRACE de Florianópolis. Foi nesse momento histórico para nossa entidade que sou indicada para o comitê científico do GTT Escola. Isso posto, passo a narrar o que efetivamente experienciei quando de minha participação no Comitê Científico do GTT – Escola e como a partilha que ocorreu nesse tempo/espaço me tocou, me fez quem sou hoje, permitindo-me, no tempo/espaço presente, explicar o passado, o experienciado, produzindo minha subjetividade ao escrever sobre mim mesma.

Ao revisitar esse período a partir de fragmentos da minha memória, considero minha participação no primeiro Comitê Científico do GTT Escola, em nível nacional, como um marco representativo de meu amadurecimento “acadêmico formativo” e meu fortalecimento como pesquisadora na área da Educação Física escolar. Ele foi constituído em uma reunião nas dependências do Hotel Castelmar, na sexta-feira, dia 17 de setembro de 1999. Após diversas ponderações acerca da pertinência da criação de um Comitê Científico para o GTT Escola, dentre elas, o grande número de trabalhos enviados para esse GTT (foi o GTT que mais recebeu trabalhos nos CONBRACES de 97 e 99), o então coordenador do GTT Escola, Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (UFMG), abriu a participação da plenária para que fossem feitas indicações para eleição da coordenação e composição desse primeiro comitê científico.

Coube ao Prof. Dr. Francisco Eduardo Caparroz (UFES) a coordenação do GTT em conjunto com o Prof. Dr. José Ângelo Gariglio (UFMG). Compuseram o comitê científico a Prof.^a Dr.^a Eliana Ayoub (UNICAMP); o Prof.; Prof.^a Ms. Neyse Luz Muniz (UFF); a Prof.^a Dr.^a Rosicler Terezinha Goedert (UFF); a Prof.^a Dr.^a Gislene Alves do Amaral (na época professora Rede Pública de Ensino de Uberlândia, hoje professora na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e atual presidenta do CBCE – gestão 2021-2023) e o Prof. Dr. Marcílio Barbosa Mendonça de Souza Júnior (UPE). Nessa época não havia restrição em relação à titulação para compor o comitê científico, por isso a hoje Prof.^a Dr.^a Gislene Alves do Amaral (mesmo sem o curso e mestrado) foi indicada como professora da Educação Básica.

A gestão do GTT Escola, no biênio 1999/2001, buscou implementar ações que pudessem incentivar e solidificar a produção acadêmica relacionada à escola que pudesse fazer a interlocução no debate acerca das problemáticas acadêmi-

14 Estruturalmente, está vinculado à Direção Científica do CBCE/DN. Hoje os GTTs possuem a figura de um Coordenador Nacional que tem como responsabilidade auxiliar os coordenadores e os comitês científicos de 14 temáticas - GTT 1 – **Atividade Física e Saúde**; GTT 2 – **Comunicação e Mídia**; GTT 3 – **Corpo e Cultura**; GTT 4 – **Epistemologia**; GTT 5 – **Escola**; GTT 6 – **Formação Profissional e Mundo do Trabalho**; GTT 7 – **Gênero**; GTT 8 – **Inclusão e Diferença**; GTT 9 – **Lazer e Sociedade**; GTT 10 – **Memórias da Educação Física e Esportes**; GTT 11 – **Movimentos Sociais**; GTT 12 – **Políticas Públicas**; GTT 13 – **Relações Étnico-Raciais** e GTT 14 – **Treinamento Esportivo**. De acordo com o atual Regimento dos GTTs, estes são dirigidos por um coordenador, que precisa ser um pesquisador com a titulação de doutoramento, e um Comitê Científico cujos pesquisadores devem ter minimamente o título de mestre. Esse coletivo é eleito a cada dois anos no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE.

cas e políticas que se faziam presentes naquele momento histórico. Isso porque o grupo considerou que o GTT não deveria se fazer presente apenas no momento do CONBRACE, como era intenção da DN.

Partindo desse princípio, mobilizamos momentos de nossa vida para organizarmos frentes de diálogo com os pesquisadores do campo escolar. Mesmo que, naquele momento, não tivéssemos ao nosso dispor plataformas que possibilitassem nossa comunicação de forma virtual, como estamos vivenciando nos dias atuais, desafiámo-nos a criar uma *Home Page/ Site* do GTT Escola do CBCE, que entrou no ar no ano 2000. Esse trabalho construído coletivamente teve a participação essencial do hoje Prof. Dr. Omar Schneider (UFES). A página que hoje se encontra desativada, mas guardada no acervo do Prof. Dr. Omar, contém a história, as ações internas e externas do GTT, relatórios sobre os trabalhos desenvolvidos pelo CC no CONBRACE, dentre outras informações sobre o GTT no período em que a página esteve ativa.

Além disso, também com o auxílio do Prof. Dr. Omar, realizamos conversas virtuais com pesquisadores do campo escolar. Utilizando o “módulo de conversação *on-line* do prossiga/CNPQ”¹⁵ foi possível realizar, mesmo com as dificuldades de uma inovação, debates com os professores Dr. Valter Bracht e Dr. Tarcisio Mauro Vago.

No ano de 1999, o GTT/Escola esteve presente no VI Congresso Espírito-Santense de Educação Física, na cidade de Vitória/ES que teve como tema “Saber e Fazer Pedagógico na Educação Física. Todos os integrantes da Comissão Científica e seu Coordenador fizeram parte de mesas e de seminários introdutórios. A mesa de abertura foi feita pela Prof.^a Dr.^a Nereide Saviani (PUC/SP) - “Saber e Fazer Pedagógico: Desafios e Possibilidades”. O Prof. Dr. Marcílio de Souza Júnior (UPE) contribuiu participando da mesa “Saber e Fazer Pedagógico: A Educação Física como Componente Curricular”, junto com o Prof. Dr. Valter Bracht (UFES) e a Prof.^a Dr.^a Nereide Saviani (PUC/SP). O Prof. Dr. Francisco Eduardo Caparróz (UFES), junto com o Prof. Dr. José Ângelo Gariglio (CEFET/MG) e a Prof.^a Dr.^a Rosicler Teresinha Göedert (UFPR), participaram da mesa “Propostas Político-Pedagógicas para a Educação Física nos Diferentes Níveis de Ensino: Limites e Possibilidades”. Dos Seminários Introdutórios participaram a Prof.^a Dr.^a Eliana Ayoub (FE/UNICAMP) “Brincando com o Ritmo”, a Prof.^a Ms. Neyse Luz Muniz (UFF) “Reflexões sobre as Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar”, a Prof.^a Dr.^a Gislene Alves do Amaral (Sec. Municipal de Uberlândia/MG) “Conhecimento e Intervenção na Educação Física Escolar da Rede Municipal de Uberlândia: formação continuada e currículo”, a Prof.^a Dr.^a Rosicler Göedert (Setor de Educação/UFPR) “Corpo Brincante & Corpo Mercadoria: que relação é essa?”, o Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior (UPE) “A Educação Física como Componente Curricular”, e o Prof. Dr. José Ângelo Gariglio (CEFET/MG) “A Educação Física no Ensino Médio: do ensino propedêutico para a educação básica”.

15 O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ disponibilizava um módulo de conversação *on-line* que era uma inovação para a época, oferecido de forma gratuita e que hoje conhecemos como *chat*.

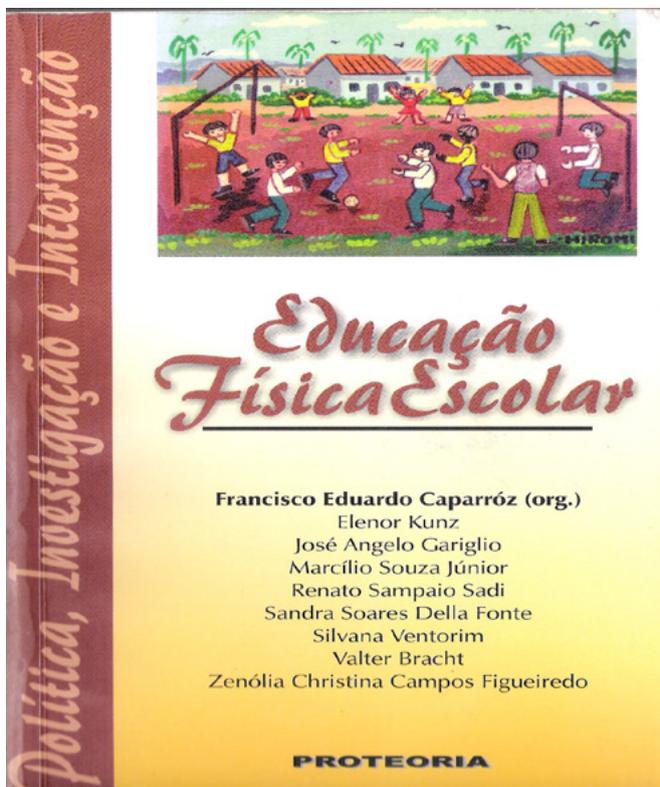


Outra ação importante realizada pelo GTT – Escola nessa gestão, entre os dias 15 e 17 de março de 2001, em Belo Horizonte, foi o planejamento e a organização do “I Seminário do Grupo de Trabalho Temático Educação Física/Esporte do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte”, realizado em conjunto com a Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e a Secretaria Estadual do CBCE/MG. O Seminário teve em sua mesa de abertura a presença do Prof. Dr. Miguel Arroyo, proferindo a palestra “A Educação Física, a cultura e o currículo na prática da escola”. Ainda foi possível dialogar com o Prof. Dr. Francisco Eduardo Caparróz e Lucíola Licínio Santos sobre o tema “Contribuições da Educação Física na constituição dos saberes escolares”. Outra temática abordada foi “A Formação de Professores de Educação Física: que saberes? Que habilidades?” na condução das professoras Dr.^a Eustáquia Salvadora de Souza e Dr.^a Anna Maria Salgueiro Caldeira. Nesse Seminário, também houve oferecimento de seis oficinas: “A Ginástica no contexto escolar” – Prof.^a Eliana Ayoub; “A Educação Física como componente curricular” – Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior; “Gênero e Sexualidade na educação física” – Prof.^a Dr.^a Helena Altmann; “O Esporte como conteúdo da educação física escolar” – Prof.^a Ms. Neyse Luz Muniz; “Educação Física escolar e cultura corporal; uma perspectiva crítica” – Prof. Dr. Guilherme Carvalho Silveira e Prof. Dr. Joélcio Fernandes Pinto e “A Dança como componente curricular” – Prof.^a Dr.^a Gislene Alves do Amaral. O evento foi finalizado com uma preleção do Prof. Dr. Valter Bracht destacando temas recorrentes e lacunas na produção sobre a Educação Física Escolar que se evidenciaram no Seminário.

Em decorrência da participação do GTT nesses dois eventos, em parceria com a editora PROTEORIA, o GTT organizou, na pessoa de seu coordenador, o livro “Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção”. Nesse livro se encontram textos de alguns dos integrantes do comitê científico e membros do CBCE ligados a outros GTTs. Essa iniciativa permitiu o estabelecimento de um diálogo profícuo sobre aspectos que estabelecem relações entre a Educação Física escolar, o currículo, a história e a formação de professores. Além do texto do Prof. Dr. Francisco Eduardo Caparróz “Discurso e Prática Pedagógica: Elementos para a Compreensão da Complexa teia que envolve a Educação Física na dinâmica escolar”, também encontramos o texto do Prof. Dr. José Ângelo Gariglio tratando da temática “Proposta de Ensino de Educação Física para a escola profissionalizante: uma experiência no CEFET-MG” e o texto do Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior “O Saber e o Fazer Pedagógico da Educação Física na Cultura Escolar: o que é um componente curricular?”



Fotografia nº1- Livro organizado pelo prof. Dr. Francisco Eduardo Caparroz na coordenação do GTT/Escola com textos do I Seminário do Grupo de Trabalho Temático educação Física/Esporte do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte



Fonte - Acervo da autora

Na busca de apresentar a comunidade acadêmica do GTT o quadro, naquele momento, de conhecimento ligado à Educação Física escolar, quando da realização do XII CONBRACE na cidade de Caxambu, solicitamos ao Prof. Dr. Valter Bracht um trabalho de demanda dirigida a fim de demarcar as possíveis lacunas que se faziam presentes na pesquisa ligada a esse campo de conhecimento. Pretendíamos, com isso, abrir frentes de pesquisas para aqueles que tinham como objeto a Educação Física escolar.

Participar desse grupo foi um momento de amadurecimento pessoal e profissional para mim. Esse experienciar me levou, inclusive, a aceitar o desafio de continuar a fazer parte do comitê científico do GTT Escola por mais uma gestão, dessa vez com a coordenação do Prof. Dr. José Ângelo Gariglio. Também se mantiveram nessa gestão junto comigo a Prof.^a Dr.^a Gislaine Alves do Amaral e a Prof.^a Dr.^a Rosicler Terezinha Goedert (UFP) e se juntaram a nós o Prof. Dr. Antônio Carlos Moraes (UFES) e o Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli, além da Prof.^a Anegleyce Teodoro Rodrigues. Já tendo adquirido alguma experiência na gestão anterior, pude

estar mais junto do Prof. Dr. José Ângelo Glaríglío e com meus outros companheiros de GTT auxiliando nas mais diferentes demandas que se apresentaram. Afastei-me das atividades de direção do GTT – Escola no CONBRACE de 2003 realizado também em Caxambu, quando o CBCE completou 25 anos de existência, mas continuo enviando para esse GTT os trabalhos produzidos por mim e meus orientados.

Depois do CONBRACE de Caxambu em 2003, ainda estive próxima da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro, porém, não mais presente na direção. Estive em comissões provisórias no intento de buscar encontrar um grupo que pudesse movimentar de forma efetiva o CBCE/RJ, mas não tive muito sucesso. Além disso, outros compromissos institucionais e pedagógicos me distanciaram do trabalho tanto na Secretaria quanto no GTT. Minha última representação do CBCE/RJ junto à nossa entidade foi no ano de 2005 no XIV CONBRACE/ II CONICE, realizado em Porto Alegre. Desde o XVI CONBRACE III CONICE, fiquei afastada do CBCE e somente no XIX CONBRACE/VI CONICE, que ocorreu em Vitória/ES, voltei a enviar trabalho para o evento.

CBCE a participação atual

Na viagem de retorno para Niterói do XX CONBRACE/VII CONICE, ocorrido em Goiânia/GO, recebi uma ligação, ainda no aeroporto, da Prof.^a Dr.^a Rosa Malena de Araújo Carvalho, chamando-me para mobilizarmos os sócios do CBCE/RJ a fim de vitalizarmos nossa Secretaria. Aceitei o convite e participei, no início de 2018, de uma reunião com a presença de pessoas interessadas em pensar a retomada de ações para movimentar a Secretaria. Ali também foi organizada uma comissão provisória para articular a eleição para o biênio 2018/2020, eleita no dia 1 de setembro de 2018, tendo a Prof.^a Dr.^a Rosa Malena de Araújo Carvalho como Secretária; o Prof. Dr. Alexandre Palma de Oliveira como Secretário Adjunto e o Prof. Dr. Marcelo Paula de Melo como Tesoureiro. Meu comprometimento com o importante e intenso trabalho nessa gestão de nossa Secretaria não ocorreu da maneira como eu gostaria, mas o desejo de estar com o grupo construindo ações de fortalecimento do CBCE em nosso estado foi a cada dia se tornando mais forte.

No ano de 2020, nova eleição foi realizada e a chapa “Educação Física, soberania popular, ciência e vida” amplia as ações desenvolvidas no biênio anterior, buscando um maior fortalecimento do CBCE/RJ. Nessa gestão se junta à Prof.^a Dr.^a Rosa Malena Carvalho e ao Prof. Dr. Alexandre Palma, o Prof. Ms. André dos Santos Souza Cavalcante, como Tesoureiro. Em uma das primeiras reuniões da Secretaria é proposta a criação de representações estaduais na Secretaria dos GTTs. Nessa ocasião, juntei-me ao grupo que se predispôs a desenvolver o GTT-Escola, que, até o momento da escrita deste texto, é composto pelo Prof. Dr. Renato Sarti (SME de Caxias/UFRJ), Prof.^a Dr.^a Rosa Malena Carvalho (UFF), Prof.^a Dr.^a Roberta Coube e por mim.

O grupo participou, nos dias 19 e 31 de março de 2021, de forma remota, de uma Roda de Conversa em parceria com o Curso de Especialização Educação Fi-

sica Escolar – FE/UFRJ, “Projeto Kitagu”, “Projeto PEFEPi”, “Projeto Lusco Fusco” e “Projeto Baixada”. O evento contou com a apresentação de trabalhos por graduandos, pesquisadores e professores da Educação Básica e com a presença da Prof.^a Dr.^a Gislene Alves do Amaral (UFU), que nesse momento coordenava o GTT/Escola nacional, hoje presidenta do CBCE. Nessa oportunidade, pude contribuir fazendo a mediação da mesa de apresentação de trabalhos.

Diante do compromisso assumido, e desejosa de desenvolver um trabalho com o grupo, hoje, tenho como propósito me reaproximar das atividades promovidas pelas diferentes instâncias do CBCE, Secretaria e GTT, tendo o cuidado de não tornar o GTT um espaço tribalizado, tornando-se um mini-CBCE, como nos alerta o Prof. Dr. Lino Castellani Filho em entrevista concedida ao Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na seção - Garimpando Memórias.

Na atualidade, tenho como intenção assumir o desafio de intensificar minha participação com os colegas da Secretaria Estadual/RJ do CBCE e, no que diz respeito ao GTT – Escola, tanto em nível estadual como nacional, estabelecer um diálogo com seus pesquisadores promovendo articulação com outros GTTs a fim de promover uma interação sobre os temas que, de alguma forma, possam estabelecer interações entre o campo escolar e os demais campos de conhecimento da Educação Física.

Posso dizer que não seria a professora e a pesquisadora que sou hoje, se não tivesse passado pelas experiências que o CBCE me proporcionou. Posso afirmar, sem medo de errar, que, para mim, seja como professora universitária, seja como pesquisadora, foi de extrema importância ter tido a oportunidade de participar dos tempos/espacos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Com essa oportunidade de rememorar as experiências que vivenciei nessa instituição científica, reitero minha crença de que a construção e o fortalecimento de nossa entidade “acadêmico científico”¹⁶ se fazem pela participação ativa dos estudantes, dos professores e dos pesquisadores do campo da Educação Física nos diferentes momentos em que se encontram (graduação, especialização, mestrado ou doutorado). Possivelmente, é no diálogo estabelecido entre esses diferentes sujeitos, em sua maioria professores de Educação Física, em seus diferentes momentos de formação, que nos constituímos, além de pesquisadores, em melhores professores. Volto a afirmar que, ao rememorar as experiências que me afetaram, na trajetória vivenciada no CBCE, reconheço sua potência formadora e que estar distante desse convívio deixa uma lacuna na nossa formação.

O CBCE é um espaço de compartilhamento. Os eventos promovidos pela entidade, sejam no nível nacional, estadual e regional, são potentes na formação de todos que deles participam e não somente para os que fazem parte do seu quadro de associados. Sem a pretensão de induzir o leitor deste texto a se sentir obrigado a

16 Penso que a dimensão acadêmico-científica não pode ser pensada de forma dissociada no campo da Educação Física escolar.

se filiar ao CBCE, gostaria de convidar todos a considerar a possibilidade de experienciar o CBCE como um espaço/tempo de formação acadêmica, política, científica e pessoal, pois isso aconteceu comigo. Espaço onde vivenciamos embates de idéias que podem nos fortificar na qualificação do conhecimento produzido para construirmos uma sociedade justa e igualitária.

Embora a narrativa que aqui compartilho tenha como ponto de partida minhas experiências pessoais, ela também retrata o que minha memória resgata no espaço/tempo, as lembranças que fazem o passado presente, na medida em que o presente indica, ao mesmo tempo, o que estamos vivendo e as lembranças que o passado nos proporciona.

Para finalizar, gostaria de compartilhar algumas publicações que foram produzidas pelo GTT/Escola durante esses 25 anos de sua existência. A primeira foi realizada em comemoração aos 10 anos de existência dos GTTs. O livro “Política Científica e produção do Conhecimento em Educação Física”, organizado pela Prof.^a Dr.^a Yara Maria de Carvalho e prof.^a Dr.^a MeilyAssbúLinhaes, possui duas partes: a primeira é composta por capítulos escritos pelos ex-presidentes do CBCE que fazem uma avaliação dos caminhos percorridos por nossa entidade até o ano de publicação do livro, 2007; na segunda parte somos brindados com textos relacionados a alguns GTTs e, como sempre que foi solicitado, o GTT/Escola se fez presente, com o texto “A produção do GTT Educação Física/Esporte e Escola (1997-2005)” escrito pelo grupo à frente do GTT na época, ou seja a Prof.^a Dr.^a Dinah Vasconcellos Terra (Coordenadora) e os professores que compunham o Comitê Científico: Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Júnior, Prof.^a Dr.^a Alda Lucia Pirolo, Prof. Dr. Claudio Márcio Oliveira, Prof. Dr. Fabrine Leonard Silva, Prof. Ms. Kefler Calegari dos Santos e Prof.^a Ms. Luzia Antônia de Paula Silva.

A segunda publicação, disponível no repositório que está na página do CBCE¹⁷, foi organizada em comemoração aos 40 anos de CBCE. Trata-se de uma coleção composta por 13 volumes que trazem a história do CBCE e dos GTTs. O volume 5 é composto por oito capítulos escritos tanto por gestores e ex-gestores do GTT quanto por seus integrantes discorrendo sobre temáticas ligadas à Educação Física Escolar e discutidas em diferentes momentos no GTT.

Não poderia deixar de registrar o Caderno de Formação¹⁸, lançado em setembro de 2009, com periodicidade semestral. Essa publicação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, disponível na forma impressa e digital, objetiva socializar experiências ligadas à prática pedagógica em Educação Física procurando estabelecer um diálogo com os professores que atuam diretamente com o cotidiano presente nas escolas do Brasil e da América do Sul, proporcionando reflexões que emergem desse cotidiano.

Espero que esta minha narrativa possa promover o desejo de você se aproximar das experiências, dos tempos/espaços do CBCE, seja se engajando nas ações pro-

17 Disponível em: <https://www.cbce.org.br/repositorio/colecao-40-anos>.

18 Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos>.

movidas pela Secretaria Estadual de nosso estado, seja se disponibilizando para o trabalho em algum GTT da Secretaria Estadual e até mesmo visitando as produções de nossa entidade científica, experienciando um amadurecimento político, ético, social, científico e acadêmico como acontece a todos que passam pelo CBCE.

Referências

CAPARROZ, Francisco Eduardo (org.). *Educação física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: Proteoria, 2001. v. 1, p. 193-214.

COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. *A educação física escolar frente à LDB e aos PCNs*: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971. p. 13-14.

IBIAPIANA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

GOELLNER, Silvana Vilodre; JAEGER, Angelita Alice (org.). *Garimpando memórias: entrevista E276 com Lino Castellani Filho*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

MUNIZ, Neyse Luz. *Influência do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade?* 1996. Dissertação (Mestrado)–Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/andreacosta/memoria-e-patrimonio-cultural/texto-de-michael-pollak-memoria-e-identidade-social>. Acesso em: 13 out. 2020.

RESENDE, Helder Guerra de. Concepções em torno da relação teoria-prática e suas possíveis implicações no âmbito acadêmico profissional. *Revista Perspectivas em Educação Física Escolar*, Niterói, v. 2, n. 1, p. 25-35, 2001.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. *John Dewey*. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco : Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-120035/john-dewey>. Acesso em: 22 nov. 2021.



A CORPOREIDADE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRELAÇANDO EDUCAÇÃO, CIÊNCIA, VIDA E CBCE

Rosa Malena de Araújo Carvalho

Introdução : a educação de jovens e adultos significando o compromisso com a vida

Gente quer comer
 Gente quer ser feliz
 Gente quer respirar ar pelo nariz
 Não, meu nego, não traia nunca essa força não
 Essa força que mora em seu coração [...]
 (Trecho da música *Gente*, de Caetano Veloso)

Iniciar com a epígrafe acima significa apresentar as bases que orientam esse texto, o qual traz elementos, observações e avaliações fruto de diferentes ações acadêmicas, incluindo as pesquisas em torno das relações entre corpo, práticas corporais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). E, nesse processo, a urgência e a necessidade de realizar um trabalho docente que valorize a plenitude da vida, a qual inclui o querer “ser feliz”, com a força do “respirar ar pelo nariz” [...] O que indica questionar o habitualmente realizado na educação – e na vida em geral.

Vivendo um momento em que os abismos sociais no cenário brasileiro são agudizados, intensificados pelo tratamento que o (des)governo federal dedica à Covid-19, banalizando a morte de quase 646 mil pessoas¹, concordamos com Hannah Arendt (1996), quando afirma que a crise é uma oportunidade para pensar além das aparências e sem preconceitos: “A ausência de preconceito significa que não temos mais as respostas sobre as quais normalmente nos encontramos, sem sequer entender que elas eram originalmente respostas a perguntas. Uma crise nos obriga a criarmos perguntas” (ARENDR, 1996, p. 186, tradução nossa).

Uma das perguntas, guia para prosseguir os estudos e os gestos pedagógicos cotidianamente realizados, vem da necessidade de ampliar os esforços relacionados a entender os processos que produzem as desigualdades sociais. E, nesse movimento, o quanto a naturalização do viver torna-se importante para quem se beneficia da exploração das vidas alheias. Afinal, quando naturalizo, individualizo a questão, assumo com exclusividade a responsabilidade sobre a situação, afasto-a das condições históricas de sua criação...

O início da pandemia provocada pelo novo coronavírus nos colocou em crise. Tal circunstância pode provocar uma oportunidade para se pensar de outra forma.

1 Dado obtido em 23 fev 2022, publicado em <https://Covid.saude.gov.br/>.

Por isso Arendt diz que uma crise, conflito, tensão, pode ser uma “brecha do tempo”, uma condição da verdade, na qual nos colocamos de pé, entre passado e futuro... Situação, portanto, de suspensão do previsto e prescrito – como as pesquisas podem ser consideradas, quando não se tornam a comprovação do já sabido. A indagação, com o rigor ético e acadêmico, permite erguer as previsões, entender melhor e sair de uma lógica que nos coloca diante de apenas uma forma de explicar as situações – o que dialoga com Chimamanda Adichie (2019), quando chama nossa atenção para “o perigo de uma *única* história”.

As pesquisas e a educação, então, como tempo que se faz livre dessa previsão, possibilitando novas e consistentes narrativas. Por isso, também compartilho de que

A educação é a concessão de autoridade para o mundo, não só por falar *sobre* o mundo, mas também e sobretudo por dialogar (encontrar, comprometer-se) com ele. Em suma, a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens. [...] O tempo livre não é um tempo para o eu (para satisfazer necessidades ou desenvolver talentos), mas um tempo para se *empenhar em algo*, e esse algo é mais importante do que as necessidades pessoais, os talentos ou os projetos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 98).

Arendt (1996) auxilia a identificar na desapareição do mundo em comum o signo mais claro da crise de hoje. Assim, entendemos a força e a necessidade da escola e da universidade pública, pela capacidade de congregar diferentes pessoas, em torno de algo compartilhado, que é colocado pelo estudar. Mas, a organização social em que estamos intensifica o apagamento desse comum, ao evaporar histórias; ampliar o medo para transitarmos nos espaços públicos; apagar as desigualdades (como as de classes sociais); afastar as pessoas, colocando-as “cada uma em seu quadrado”. Na realização desse processo, Arendt menciona três medidas (às quais adjetiva como desastrosas): o reforço a um mundo infantil autônomo (prejuízo: surgem as tiranias das autoridades individuais; porque o adulto se retira e, aparece a aterradora vontade da maioria); surgimento de uma ciência do ensino (catástrofe: a metodologia aparece como motivo da crise, quase vira autônoma do conteúdo; desaparecem as disciplinas específicas) e; o pragmatismo que substitui o aprender por fazer (flagelo: conhecimento torna-se morto; o importante são as habilidades; o mundo infantil ganha, nesse processo, um caráter absoluto).

Soares e Pedroso (2016) abordam um desses desastres, quando indicam que centrar nas metodologias de ensino dificulta formar e firmar o campo da EJA, pois não possibilita abordar os sujeitos, suas relações com o mundo e os conhecimentos – sejam os estudantes das escolas, sejam os professores/as e a falta de entendimento do que é necessário para a formação desse profissional. Como modalidade da educação, a EJA é fruto de diferentes tensões e embates no campo socioeducacional (BRASIL, 2000), especialmente entre a “regulação” (provocada pela escolarização) e a “emancipação” (em que o estudar amplia a leitura de mundo). Por isso,



assumi-la como modalidade da educação básica é criar formas específicas para que os jovens e os adultos possam estudar.

A Constituição Brasileira, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), junto com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, homologada em 1996 (BRASIL, 1996), são os marcos regulatórios que estabelecem a educação para pessoas jovens e adultas no campo dos direitos sociais. O que reconhece a trajetória de processos de assistência educativa a essas pessoas, realizados por diferentes atores sociais e instituições – como as igrejas, as associações de moradores, os sindicatos etc. Mas, colocam na mesa a luta pelo direito pleno à escolarização e convoca a pensarmos como os diferentes sujeitos, saberes, tempos e espaços são considerados na escolarização.

Esse marco, então, não é somente regulatório, pois evidencia um contexto social desigual e exige revermos o conceito hegemônico de epistemologia, pois ao considerar a EJA um direito de todos e todas à educação, a distingue de carência, suplência, falta. Mas, como ainda não se efetivou, plenamente, enquanto modalidade – e o Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000) traz esse histórico –, a educação para pessoas jovens e adultas traz a tensão entre a “regulação” e a “emancipação” da escolarização de uma população que, em sua esmagadora maioria, é filha dos escravizados de ontem. Jessé Souza, na obra “A elite do atraso” (SOUZA, 2017) diz que o maior problema do Brasil não é a corrupção, mas o privilégio, que alguns não querem perder ou, não se dão conta de que têm (naturalizando, portanto, essa questão).

Enfrentando os desafios para fortalecer uma educação que não seja considerada vantagem, mas que esteja entrelaçada com a plenitude do viver e, identificando que há uma diferenciação entre a vulnerabilidade da vida e a precariedade provocada pelas condições do viver, a formação é convocada a se reorganizar para atender essas pessoas, estudantes da EJA. Chamada não somente para as unidades escolares, mas para as formações docentes direcionadas à essa modalidade da educação. Especialmente porque, em uma perspectiva Freireana, os saberes do povo são frutos da vida histórica, em relação com os/as outros/as e o mundo em geral. A humanização como parte intrínseca de uma educação não tecnicista, as contextualizada, em que o viver não se limita às condições de existência.

No entanto, sabendo que essa visão não é a predominante em nossa sociedade, necessitamos fazer alianças com diversos atores sociais, para avançar nessa direção – como com a maior entidade científica da educação física no Brasil: o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)². Pois, como o futuro é uma responsabilidade de todos/as/es, exige colocarmos em questão os impactos do que hoje fazemos e de suas relações com o porvir – o que está diretamente relacionado com a função pública da escola, da universidade e demais instituições (CARVALHO, 2019). Em um contexto extremamente perverso, adverso à plenitude da vida, em que impera a desigualdade, a responsabilidade dos/as professores/as é aumentada, pois o fazer pedagógico, ao partir da igualdade ao estudo, ao acesso de todos/

2 Ver maiores detalhes em cbce.org.br



as aos conhecimentos socialmente produzidos, tornando-os bem público, coloca o passado no presente, mas sem a garantia do que será o futuro.

Nesse movimento, para muitos e muitas, a escola pode ser o único lugar com disponibilidade de condições e tempo para aprender e sentir a amplitude do mundo, assim como das possibilidades, múltiplas, de estar no mundo. E, nessa presença, viver e criá-lo.

Todo esse pressuposto auxilia a querer problematizar os encaminhamentos direcionados à educação de jovens e adultos e, nesse processo, como as práticas corporais estão inseridas, quais perspectivas de escolarização, ciência e vida defendem.

Com esse objetivo, sigo o texto.

Corporeidades e práticas corporais: educação, ciência e vida

[...] De Juvenais e de Raimundos

Tantos Júlios de Santana [...]

São vozes que negaram liberdade concedida

Pois ela é bem mais sangue

Ela é bem mais vida

São vidas que alimentam nosso fogo da esperança

O grito da batalha [...]

(Trecho da música *Pequena memória*

para um tempo sem memória, de Gonzaguinha)

Quantos Juvenais, Raimundos, Júlios, Marias, Josés cotidianamente constroem vozes e gestos que afirmam a vida e negam a falsa liberdade? Plenos de sabedorias. Mas, em um contexto de revolução tecnológica e, ao mesmo tempo, com condições adversas de existência plena – na qual as condições básicas são historicamente negadas, como saneamento, moradia, transporte – encontram-se na condição potencial de ser um estudante da EJA.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade da educação básica, ao destinar-se às pessoas que chegaram aos quinze anos e não concluíram o ensino fundamental, ou aos dezoito anos e não concluíram o ensino médio, nos solicita identificar as razões históricas para isso. O que vai na contramão dos discursos que responsabilizam essas pessoas, estudantes da EJA, por essa não conclusão dos estudos.

Para Paulo Freire (1971), a inconclusão é o sentido ontológico de nossa existência – pela necessidade constante de aprendermos, na medida em que fazemos parte e constituímos um mundo em constante transformação, no qual há sempre a possibilidade de gerar mudanças. Nesse sentido, a produção científica tem estreita relação.

Mas, o que significa falar em ciência?



Entendendo que as ciências foram geradas pelas distintas configurações construídas pela humanidade para identificar e resolver os problemas, o que hoje conhecemos como ciência é a maneira elaborada, complexificada, de produzir conhecimentos, criando soluções para as questões enfrentadas. Assim, considerar as ciências na escolarização não é somente educar para uma melhor observação do mundo, mas a criação de uma nova visão de mundo (SANTOS, 2001), a qual pode mobilizar diferentes desenhos de relações, não somente a hegemônica. É por isso que o pesquisar, como o pensar nas especificidades da educação de jovens e adultos, não é somente saber a conduta metodológica, mas os princípios que a organizam, no conjunto das interações sociais.

No entanto, essa forma de identificar as ciências não é a única e muito menos a predominante. Nenhuma prática social – como as ciências – se constitui isoladamente. O que significa que essa discussão está impregnada, atravessada pelos embates sociais que dominam em cada contexto. Em uma sociedade marcada pela hierarquização, exclusão, mercantilização das coisas e das pessoas, essas questões também incidirão sobre a forma como denominamos e reconhecemos as ciências.

Em uma perspectiva de formação baseada no diálogo; na contextualização dos conhecimentos; na provisoriidade das respostas aos problemas; nas diversas leituras da realidade, de acordo com nossas condições de existência; com a não neutralidade das ações educativas, de pesquisa e ciência, concordamos com Santos (2001, p. 26) quando indica ser “estruturalmente limitado o rigor do nosso conhecimento”. E, por isso, só podemos identificar resultados aproximados, probabilidades. Essa limitação exige maiores cuidados e uma rigorosidade ética, como Freire (2003, p. 94-95) sinaliza:

Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira nem farisaica.

Com essa relação entre ética e estética, objetivando pensar a responsabilidade educativa e das ciências com a plenitude da vida, outra indagação surge: com qual compreensão de vida entramos nessa discussão? Aqui, não defendemos o viver no sentido restrito, quando só destacamos as necessidades orgânicas, a sobrevivência; e sim no sentido ampliado, quando relacionamos aos sonhos, ao acesso aos bens socialmente construídos, a responsabilidade de cada um/a em criar, cuidar, modificar o seu contexto.

Por isso, torna-se fundamental falarmos em corpo delineando sua “desnaturalização” – o que significa questionar a lógica hegemônica, presente em toda a sociedade. Àquela que nega a discussão de gênero nas escolas; que qualifica como



“melhor”, “mais bonito” ter determinada cor de pele, tipo de cabelo, idade cronológica, volume muscular etc. Questionar essa visão, sem deixar de considerar o corpo como biologia, mas, ao mesmo tempo, cultura, história, sociologia, filosofia.

Essa tomada de posição nos convida a pensar que tudo o que falamos em relação ao corpo e às práticas corporais é construção social, de sujeitos históricos, em determinado tempo e espaço. “O que pode um corpo?”, Espinoza (1973) nos faz indagar. Só nos tornamos humanos quando nos tornamos indivíduos, mas só nos tornamos singulares em determinados contextos sociais, diz Geertez (1989).

E o que nosso cenário convida a observar? Quais as experiências que possibilitam identificar o que podemos? O que esse nosso atual contexto convida a nos tornarmos? Como somos afetados pelas urgências do nosso tempo? Questões que tornam urgente ampliar não somente a visão de mundo, mas a própria compreensão de mundo. Afinal, a quem ou a o que interessaria manter nosso olhar em uma única perspectiva, imóvel, irreduzível?

As pesquisas na área da educação física organizam-se em uma divisão clássica, pois encontramos, de um lado, as orientadas pelas questões socioculturais e pedagógicas e, por outro lado, as fundamentadas pelas questões biodinâmicas das práticas corporais. Em ambas, a concepção de corpo indica diferentes formas de caminhar. Quando, por exemplo, olhamos o conceito de saúde revelado por nossa Constituição (BRASIL, 1988), a qual instituiu nosso Sistema Único de Saúde (SUS), identificamos que o grupo de profissionais e as pesquisas, presentes na criação desse sistema, revelam uma concepção de saúde que questiona o olhar anátomo-fiso-patológico do corpo (aqui, saúde é ausência de doença, a qual deve ser “prevenida” e os exercícios corporais devem ser “prescritos”). Já o conceito de saúde contemporâneo, presente na Lei nº 8.080 (BRASIL, 1990) e na Constituição (BRASIL, 1988) tem relação direta com a América Latina, com as pesquisas em medicina social e saúde coletiva, revelando uma visão histórica e social do corpo – corporeidade. No entanto, essa concepção ainda não é predominante. Um exemplo disso é a forma como a Covid-19 (e suas variantes), desde o início da pandemia, é abordada no Brasil pelo (des)governo federal, com o apoio do Conselho Federal de Medicina: condução de “tratamento precoce”, prescrição de remédios cientificamente não indicados, ausência de abordagem das condições de existência; revelando uma visão estritamente biológica do corpo.

Quando aproximamos essas ideias do escolar, entendendo que a educação física, enquanto prática pedagógica, tem nos sentidos atribuídos ao corpo e às práticas corporais os seus objetos de estudos, nos aproximamos da indagação de Butler (2018) pelos “corpos que importam” nesse contexto. Quais as concepções de corpo, vida, educação e saúde predominam? Quais grupos sociais, corpos, têm acesso aos bens socialmente produzidos?

Reconhecendo que essa questão do corpo pode ter a confluência de múltiplos atores educacionais, no e com o escolar é recente a história da educação física. Filha das instituições médica e militar (e seu ideário), somente no final dos anos 1980 do século passado, começa a atuar a partir das questões escolares, no Brasil. Uma

referência que provoca essa mudança é a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, muito conhecida como Coletivo de Autores, por reunir em sua produção seis autores da área (SOARES; TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI; ESCOBAR; BRACHT, 2014) – quando trazem a concepção de “cultura corporal”. Além de auxiliar a identificar as concepções, os princípios, as ferramentas, ou seja, a materialidade dessa educação física que se faz no escolar, através dessa obra, o Coletivo “dá a ver” (RANCIÈRE, 2009) que temos duas grandes tensões na constituição dessa prática pedagógica: “aptidão física” e “cultura corporal”. Quando falamos em “cultura corporal” não estamos excluindo a dimensão biológica do ser humano, como ser vivo. Mas que essas duas dimensões nos constituem, nos atravessam. E, que a ideia de “aptidão física”, isoladamente, colabora com a naturalização da vida, pois nos limita ao que alguns chamam de “dom”, “competências”, “habilidades” – não possibilitando, assim, ampliar a nossa visão/conhecimento/relação com o mundo, inclusive naquilo que não prevemos (o que permite o novo, a mudança, o devir).

Ao centrar atenção na escolarização de jovens e adultos, essas tensões estão presentes, pois a naturalização justifica a aptidão, o mérito, a competência, repercutindo na simplificação de que esses jovens e adultos não se esforçaram para concluírem sua escolarização na idade regular obrigatória. E, por outro lado, a contextualização, os aspectos culturais, os embates de diferentes visões oferecem embasamento para identificar e modificar as razões históricas que mantêm muitos jovens e adultos fora da escolarização.

Assumindo compromisso com esse segundo grupo, desdobre esse texto.

Algumas pistas da EJA no/com/pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)

Prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo [...]

(Trecho da música *Metamorfose Ambulante*, de Raul Seixas)

Como professora que vem há três décadas se dedicando ao escolar, pela perspectiva assumida de educação, ciência e vida anteriormente mencionada, cada vez mais identifico que a conexão entre os saberes, a produção e a associação entre o conhecimento das coisas e de nós mesmos, requer abertura, questionamento permanente das obviedades e, nesse caminhar, com toda a rigorosidade ética e estética entrelaçada, como defende Freire (1971). O que nos faz trilhar por caminhos não lineares – verdadeira “metamorfose ambulante” como canta Raul Seixas.



Dessa maneira me aproximo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) ao longo dessa trajetória. E estar na gestão do CBCE-RJ, buscando reconstituí-la no estado, fortalecendo-a de “interesse público” (CARVALHO, 2019), significa entender que o campo da educação física é maior do que o escolar – não à toa, o CBCE é formado por grupos de trabalhos temáticos (GTts), os quais abrangem diferentes formas de atuação profissional na área³. Na construção de pesquisas, encontros, proposições que possibilitem mudanças e transformações, em formas coletivas de conduzir, proteger e afirmar a vida, em um contexto no qual identificamos a força hegemônica embrutecida, “uma das respostas é o CBCE ser de “interesse público” – o que torna possível gerarmos uma vida em comum” (CARVALHO, 2019, p. 304).

Estar na/com a educação de jovens e adultos (EJA), enquanto modalidade da educação básica, é entrar na dinâmica que o escolar configura. A história da educação física escolar mostra que seu início foi um “transplante” do olhar e da organização das práticas realizadas nas instituições médicas e militares. Aos poucos, especialmente a partir dos anos 1980, no momento da ampliação e popularização da escola pública e da virada paradigmática da educação física (SOARES; TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI; ESCOBAR; BRACHT, 2014), estamos aprendendo a fazer parte do escolar. Como uma prática pedagógica não se faz solitariamente, pois é criada de necessidades sociais, essa dificuldade para a compreensão da educação física no/com o escolar não é somente dos professores e professoras da área. Mas, sendo graduados e graduadas em educação física, quais contribuições e encaminhamentos realizamos quando estamos inseridos/as na/com a EJA? O que priorizamos, quando as corporeidades e práticas corporais são nossos objetos de estudos?

O CBCE, maior entidade científica na área da educação física, tem-se tornado espaço potencial para agregar as pesquisas que relacionem corporeidades e práticas corporais com/na EJA, pois quando um assunto surge nos congressos, por ser uma instituição científica, coloca essa matéria em debate pela área. Ou seja, os encontros estaduais, regionais e nacionais do CBCE não são eventos pontuais, mas dão organicidade para que seus/as associados/as desdobrem as questões apresentadas. Ao olhar os anais dos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (CONBRACE⁴), promovidos bianualmente pelo CBCE, identificamos que a EJA é pautada no contexto em que os marcos legais a estabelecem.

A atual Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) é a primeira que traz a escolarização de adultos como parte do sistema escolar. No histórico da EJA, encontramos nos movimentos sociais seus primórdios, os quais foram incluídos em programas, projetos de assistência (CARVALHO, 2021). A Constituição, como lei maior do país, sendo insuficiente para abordar o sistema educacional, requer lei própria. Assim, sancionada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é o segun-

3 Para maiores informações, ver em <https://www.cbce.org.br/gtts/>.

4 Maiores detalhes em <https://www.cbce.org.br/anais/>

do marco legal da EJA. Nesse contexto, no CONBRACE de 1997, realizado em Goiânia, tendo como subtítulo “Educação Física/Ciências do Esporte: renovações, modismos e interesses”, encontramos os primeiros estudos através da discussão de envelhecimento e juventudes.

De lá para cá, especialmente no GTt Escola e no GTt Formação e mundo do trabalho, diferentes pesquisas relacionadas à EJA vêm ganhando espaço. O que fez com que, em 2019, no CONBRACE de Natal, intitulado “O que pode o corpo no contexto atual? Controle, regulação e perda de direitos como desafios para Educação Física e Ciências do Esporte”, junto com outras pesquisadoras da temática, requisitássemos um ambiente para encontro com pesquisadores e pesquisadoras da/com/na EJA.

No dia 16 de setembro de 2019, na sala 6 do Departamento de Educação Física da UFRN, no espaço aberto para reuniões institucionais, entre 14h e 17h e 30, ocorreu esse encontro. Por ter encaminhado a solicitação dessa reunião e, por ser a secretária estadual do CBCE-RJ na época, fiz a relatoria do encontro, posteriormente encaminhando à organização geral desse evento e aos participantes. Vinte e quatro pessoas compuseram esse grupo, entre estudantes da graduação, da pós-graduação, professores/as de unidades escolares e de universidades. A pauta principal foi a de constituição de uma rede de professores/as e pesquisadores/as interessados na relação da educação física na EJA, com trocas e construção coletiva de pautas comuns. Durante o debate surgiram algumas proposições, como o encaminhamento de moção à plenária final do CONBRACE 2019, repudiando o fechamento de unidades escolares com EJA. Essa nota foi lida e aprovada na plenária final, em 19 de setembro de 2019⁵. Também discutimos a possibilidade de sugerir para que os GTt Escola, junto com o GTt Formação e o GTt Políticas Públicas formem pautas conjuntas em torno da EJA, como a discussão em torno do artigo 26 da LDB⁶; foi indicado aos participantes que encaminhem trabalhos aos regionais do CBCE, próximos CONBRACEs e outros fóruns pertinentes, para maior visibilidade da EJA, assim como da educação física na EJA, para que esses fóruns pautem a discussão; os/as graduandos/as e professores/as recém formados/as, integrantes dessa reunião, endossaram a importância das universidades exercerem responsabilidade na formação de professores e professoras de educação física para atuação na modalidade de educação que a EJA representa (através de ações de ensino, pesquisa e extensão); por fim, esse coletivo indicou a criação de um observatório da educação física na EJA.

No CONBRACE seguinte, em 2021, ocorreu de forma remota, em função do contexto pandêmico. Esse CONBRACE, intitulado “Educação física e ciências do esporte no tempo presente. Defender vidas. Afirmar as ciências”, cria a sala Paulo Freire⁷ – com a coordenação do Prof. Tarcísio Vago. Essa sala e alguns trabalhos apresentados no GTt Escola trazem a discussão da EJA.

5 Ver em <https://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/NOTA%20DE%20REP%C3%9ADIO%20EJA.pdf>

6 Esse artigo menciona elementos que afastam a educação física da EJA.

7 Essa sala pode ser acessada em <http://conbrace.org.br/exposicao/>

Esse conjunto de ações formativas e investigativas fazem parte de situações que proporcionaram o lançamento de uma “Rede de pesquisadores e pesquisadoras – corporeidades, práticas corporais e EJA”. E o CBCE se fez presente⁸, expressando o apoio e a parceria.

Do ponto de vista local, os encontros estaduais do CBCE no RJ têm possibilitado aumentar a discussão acumulada em torno de questões caras à educação de jovens e adultos. De 2018 para cá, sempre no primeiro semestre, dialogando com o evento regional ou o nacional, a secretaria estadual vem aglutinando seus/as associados/as, especialmente para consolidar essa secretaria em nosso estado. O IV Encontro estadual do CBCE-RJ, realizado em forma remota, em função da pandemia provocada pela Covid-19, ao trazer a discussão da “Educação física, soberania popular, ciência e vida”⁹, em defesa do pleno viver, já contempla a EJA, na medida em que os estudantes da EJA são àqueles e àquelas que, historicamente, vêm lutando pelo direito ao viver.

Ou seja, ideias em comum possibilitam agregar, aglutinar, entrelaçar diferentes esforços em prol da educação que se constitua pelas ciências e com a vida. Com esse indício, sigo para o encerramento deste texto.

Considerações finais - indicativos para continuidade de um trabalho docente que priorize e defenda a vida

Faz escuro mas eu canto,
 porque a manhã vai chegar.
 Vem ver comigo, companheiro,
 a cor do mundo mudar [...]

 Quem sofre fica acordado
 defendendo o coração.
 Vamos juntos, multidão,
 trabalhar pela alegria,
 amanhã é um novo dia.

(Trecho do poema *Faz escuro mas eu canto*,
 de Thiago de Mello).

Atuar com a educação de jovens e adultos é reconhecer as marcas das desigualdades sociais em que vivem os estudantes que compõem essa modalidade da educação. E, ao mesmo tempo, aprender com esses estudantes, nos inspirando em biografias que se colocaram contra a submissão, o aviltamento e a exploração do viver. Histórias de insurgências ao *status quo* que nos inspiram. “Faz escuro mas eu

8 Esse lançamento pode ser visualizado em <https://youtu.be/VJaFNVVmr8w>.

9 O IV Encontro do CBCE-RJ poderá ser visualizado em <https://youtu.be/Rp2p1KK1zZw>; https://youtu.be/Fm3h1rPjB_A e; <https://youtu.be/GHBxTV3kK0>.



canto”, nos ensina Thiago de Mello e tantos outros/as/es, com sua lida diária com a dignidade do viver, mesmo em condições extremamente adversas.

No espaço formativo que são as escolas e as entidades científicas, as práticas corporais podem abrigar essas e outras experiências de “trabalhar pela alegria”, pois “amanhã é um novo dia”, em movimento que revele o potencial dos bens quando públicos, coletivos, laicos e gratuitos. Público no sentido de tornar as coisas comuns, indo ao encontro da não privatização da vida (o que inclui as ideias e emoções).

Para quem acha que isso é pouco ou inócuo – a questão do público – convido a pensar a atuação do SUS nesse contexto pandêmico provocado pela covid-19, no qual muito possivelmente estaríamos em pior situação se não fosse a tradição e a experiência da vacinação gratuita, em larga escala, para todos/as/es. O caráter público pode ser um dos pilares da educação física no escolar e já temos inúmeros exemplos disso: quando trilhamos caminho que amplia a forma de pensar as práticas corporais para além do “quadrado mágico” (ou seja, aumenta a oferta dos bens socialmente construídos); quando trabalhamos para que todos e todas podem ter acesso às práticas corporais, sem distinção. E, ao querer que todos e todas tenham acesso às práticas corporais, pensamos a vida para além da manutenção da subsistência diária (o que significa relação com o mundo, mundo em que as coisas também não estão óbvias – como dizem os filmes “Bacurau” (dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles), “Coringa” (dirigido por Todd Phillips) e “Torre das donzelas” (dirigido por Susanna Lira)). Mundo em que há muitas armadilhas, como diz Ferreira Gullar através do poema “No mundo há muitas armadilhas”: “A vida é pouca/ a vida é louca/ mas não há senão ela/ [...] O homem está preso à vida e precisa viver/ o homem tem fome/ e precisa comer/ o homem tem filhos/ e precisa criá-los/ Há muitas armadilhas no mundo e é preciso quebrá-las”.

Assim, os argumentos expostos ao longo desse texto possibilitam a continuidade da docência e do pesquisar aliados às ciências e à defesa, incondicional, da vida. Mas, a indagação em relação aos sentidos e às responsabilidades que desenvolvemos nos cotidianos escolares (em nome de quê? de quem? para quê?) permanecem. Primeiro porque indagar mobiliza, favorece a construção de pistas, de respostas contextualizadas, de ações pedagógicas que suspendam a prescrição e a previsibilidade. Segundo porque identificar elementos que respondam a essas perguntas não é somente estudar, isoladamente, os significados de nossa prática pedagógica, mas fazê-lo no conjunto e na dinâmica das escolas e dos contextos sociais. Especialmente quando acreditamos que a pesquisa, o estudo e o trabalho são formas de lidar, indagar, criar o mundo; forças que escancaram a intensidade da vida e do mundo que se quer maior.

A corporeidade, em movimento que auxilie a desnaturalizar a vida; que colabore com a compreensão dos corpos como produtores e produtos das condições devida, não somente as orgânicas, biológicas (consideradas “naturais”); que gere o entendimento de que todas as práticas corporais são produções humanas e sociais, em muito coopera para entrelaçarmos processos educativos com as ciências



e vida de todos/as – incluindo os jovens e os adultos que iniciam ou retomam sua escolarização.

Integrar um coletivo que favoreça pensar, questionar, duvidar, compartilhar o pesquisado – como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) – em muito favorece esse processo. Não somente pela experiência e potência que compor uma comunidade pode proporcionar, mas porque o pesquisar e a produção científica precisam ser construídas entre pares que auxiliem a verificar e validar (ou não) os resultados do realizado. Esse movimento possibilita a consistência do percurso, pela avaliação da coerência de todo o processo – não somente do resultado, não somente por quem realiza determinada pesquisa. Sendo de “interesse público”, essa avaliação por pares pode ser colocada a serviço de todos/as e de qualquer um/a. Esse pode ser um dos indicativos para mantermos em nossas docências e nas instituições. O CBCE, nesse contexto pandêmico, com crise sanitária, política, humanitária, exemplificou isso, quando a entidade científica se posicionou, auxiliando a entender a importância das ciências nesse contexto de negacionismo, quando se colocou ao lado da população e de uma educação física que priorize a vida¹⁰.

Do ponto de vista da temática central desse texto – a corporeidade e a educação de jovens e adultos – a atuação dos comitês científicos e dos GTs (nacionais e estaduais), estrutura central do CBCE, ao manterem algumas discussões em comum, possibilitam o avanço desse assunto em várias escalas. A desnaturalização do corpo e das práticas corporais, a indissociabilidade entre as diversas ciências, a não hierarquização entre os saberes, são exemplos do quanto essa temática poderá ser ampliada. E, sem dúvidas, entender as especificidades da atuação no escolar é a mola propulsora de uma prática pedagógica entrelaçada com essa realidade e sua dinâmica.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma única história*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

ARENDDT, Hannah. La crisis en la educación. In: ARENDT, Hannah. *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, 1996. p. 185 - 208.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. *Lei nº 8.080, de setembro de 1990*. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1990.

¹⁰ Ver algumas notas públicas em <https://www.cbce.org.br/noticias/>

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes educacionais da educação brasileira, regulamenta o sistema educacional público e privado no Brasil, desde a educação básica até o ensino superior. Brasília, DF: MEC, 1996.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARVALHO, Rosa Malena. Formação e atuação profissional na educação física escolar. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p. 298-310, jan.-jul. 2019.

CARVALHO, Rosa Malena. Corporeidades e educação de jovens e adultos: movimentos que interrogam a necropolítica. In: TAVARES, Maria Tereza Goudard; CARVALHO, Rosa Malena Carvalho (org.). *Lições da pandemia: movimentos sociais e lutas por direitos no Brasil*. Rio de Janeiro: NAU, 2021. P. 267-282.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA*. Brasília, DF: MEC, 2000.

ESPINOSA, Baruch de. *Ética*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

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

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. 12. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C; VARJAL, E; CASTELLANI L, F; ESCOBAR, M. O, BRACHT, V. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 2014.

SOARES, Leôncio; PEDROSO, Ana Paula. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.32, n. 4, p. 251-268, |out.-dez. 2016.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à lava jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.



POSFÁCIO

Gislene Alves do Amaral

Começo este posfácio agradecendo à Secretaria Estadual do CBCE/RJ pelo convite honroso que me foi feito e, sobretudo, pela oportunidade de aprendizagem experimentada a partir da leitura dos textos que compõem esta obra. Uma leitura atenta e, de certa forma, livre de amarras academicistas de caráter avaliativo, sem perder, contudo, o necessário rigor metódico para apresentação das reflexões provocadas e inspiradas pelas formulações dos/as autores/as. Trago aqui, portanto, um voo panorâmico, por meio do qual busco focalizar pontos estratégicos, pontuando-os a partir dos elementos que de início o título traz.

De modo geral, os textos que compõem as três partes deste livro apresentam como eixo comum uma clara contraposição ao estado de coisas em que nos encontramos e que o contexto pandêmico aprofundou. Contra as políticas de morte que usam tragédias em prol do lucro e expansão de seus domínios, contra a exclusão social em suas várias facetas, contra o racismo e as estruturas que o perpetuam, contra uma ciência que não serve à vida.

Nesse sentido o livro pode ser tomado como um convite à educação física brasileira a um posicionamento firme de resistência a partir das questões sociais e políticas que afetam a vida nas mais diversas esferas, seja no sentido de manter acesa uma perspectiva de superação das opressões, em particular aquelas que ganham expressão no seio da chamada cultura corporal ou cultura de movimento, enfim, nas manifestações culturais que são ou que compõem objetos de estudo na área.

O título conclama a Educação Física a se debruçar sobre três desafios-chave que se tornaram centrais nesse momento em função do aprofundamento das raízes do capitalismo brasileiro que se apegam, ainda, às promessas do neoliberalismo como tábuas de salvação para uma burguesia nacional – que não se confunda com a grande burguesia financista e oligarquias agrárias, que de nacional têm muito pouco – obstinada a manter sua condição de classe exploradora por meio de reformas que já demonstraram seu fracasso mundo afora e apegada a um neo conservadorismo anticomunista que decorre de uma visão de mundo atrasada, mas que serve muito bem aos interesses do grande capital que governa o sistema global.

O momento presente nos coloca diante de problemas que são de inúmeras ordens, graus e naturezas. Estamos diante de período histórico em que a conjuntura complexa e multideterminada das questões locais, nacionais e mundiais tentam ser compreendidas e explicadas por estudiosos de diferentes vertentes, embora ainda seja possível conectar suas visões de mundo com as filosofias de matrizes idealistas e materialistas, com as diversas nuances que vão surgindo ao longo do desenvolvimento histórico-dialético do conhecimento humano. O contexto desta obra, a realização do Encontro Estadual do CBCE/RJ, traz reflexões que demonstram o esforço para vislumbrar saídas, construir pontes entre o que tem sido, o que é, e o que pode ser o esforço conjunto de enfrentamento das lutas que travamos cotidianamente em favor de uma humanização emancipada.



Por um lado, o atual ciclo de acumulação e concentração de riqueza, de reinvenção das disputas imperialistas e de reordenamentos nas relações entre capital e trabalho parece indicar que podemos estar chegando aos limites desse modo de produção e à decadência de formações sociais-econômicas antes vistas como insuperáveis, como dos Estados Unidos da América; por outro lado, também é possível perceber que as estratégias de sobrevivência e metamorfoses desse metabolismo que sustenta a ordem social dominante e sua capacidade de se reinventar e se travestir do “novo”, de mudar sem nada alterar no fundamental, por sua vez, parece não ter limites.

Passo, então, a apresentar os três desafios anunciados anteriormente, instigada que fui pela leitura e inspirada pelo desejo de contribuir com essa postura dialógica e aberta acerca das perspectivas que nos animam por dentro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, promovendo encontros, expondo ideias, debatendo. Certamente muitos outros desafios emergem dos dizeres e fazeres teórico-metodológicos desse coletivo, mas me deterei sobre esses três que, de imediato, o título da obra nos sugere.

Desafio 1 – A necessidade de desenvolvimento do conceito de soberania popular, não como slogan meramente, mas como fundamento para a organização social a partir de novas formas de democracia ascendente nas quais a formação da consciência de classe se desenvolva na participação política, com elevação da capacidade de elaboração do pensamento por meio do trabalho educativo revolucionário. A constituição de uma força política que altere as correlações nas esferas de governo em direção aos interesses da maioria social exige a apreensão da realidade para além das particularidades de segmentos, setores e categorias que compõem as classes trabalhadoras.

Conhecer e diagnosticar sintomas das patologias sociais que afetam de formas diferentes os grupos excluídos do acesso às condições de vida adequadas e dignas é necessário e urgente, sem perder de vista, entretanto, que as particularidades que se expressam na vida cotidiana desses grupos não ocorrem sem conexão com a totalidade social. Reconstruir a noção de povo, de país e de nação exige unir as lutas populares, o que, por sua vez, implica produzir conhecimento vivo, encarnado nas questões que, de fato, alcancem as determinações históricas que reúne as particularidades num grito só: a emancipação humana. Os apelos apresentados nos textos desta obra chamam nossa atenção para uma gama de aspectos que não podem ser negligenciados na produção de conhecimento científico da Educação Física brasileira. Esta é, portanto, uma enorme tarefa para o CBCE.

Desafio 2 – A defesa da ciência como atividade humana que, em meio às contradições e antagonismos, é, pode e/ou deve ser realizada, produzida e desenvolvida sempre revelando o pleno significado da atitude de indagação em face da realidade natural e social. Como produto existencial das relações entre seres humanos e o mundo, seu estado atual é apenas um momento a mais do desenvolvimento da atitude investigativa frente à realidade social em diferentes épocas e contextos, cada um trazendo os desafios para a superação, por incorporação, dos limites dos conhecimentos postos como verdadeiros até então.



Valorizar os conhecimentos científicos não significa atribuir-lhes o *status* de verdade absoluta e irrefutável, o que significaria equipará-los aos dogmas religiosos, fazendo morrer o que os faz movimento: a pergunta. Tão pouco, porém, deve significar negar-lhes aquilo que os diferencia do conhecimento cotidiano ou de senso comum (ainda que seja o bom senso). Esta é uma questão polêmica, mas como dissemos, qual sentido de escrevermos se não for para problematizar o que existe e o que tem sido dito?

Chamo atenção, portanto, para o reconhecimento da existência de aproximações e distanciamentos entre os textos quanto aos fundamentos e paradigmas científicos que os sustentam. Isso decorre, como não poderia ser diferente, das apropriações que vem sendo feitas na área da Educação Física dos aportes teóricos da chamada Pesquisa Social e suas matrizes¹ funcionalista, sistêmica, materialista-dialética e compreensivas. Longe de pretender fazer aqui qualquer tipo de enquadramento, pois isso demandaria muito mais espaço do que um posfácio deve ter, quero, antes, gerar a curiosidade nos/nas leitores/as quanto a esse aspecto, convidando-o a não se contentar com uma leitura superficial, mas, sim, mergulhar nas reflexões que os/as autores trazem com verdadeiro interesse epistemológico.

Desafio 3 – A preservação da vida como o objetivo que nos move. Não a vida esmagada, comprimida, travestida de mera sobrevivência em meio à barbárie que a ordem dominante imperialista contemporânea impõe; mas a vida humana emancipada do trabalho alienado, explorado, projetada à frente pelo desenvolvimento das potencialidades que, longe de serem naturais, espontâneas, decorrem do direito de participação plena e do acesso ao acúmulo científico produzido historicamente; acesso às riquezas escondidas e desprezadas das culturas excluídas. Riqueza que é humana e, por isso, é também contradição, é dialética.

Nesse sentido, os textos projetam desejos de mudança no âmbito da produção de conhecimento científico na área da Educação Física visando contribuir para jogar novas luzes sobre as questões objetivas e intersubjetivas a respeito do corpo e da cultura corporal. Só pode usufruir das manifestações culturais e participar ativamente da história cultural humana quem está plenamente vivo. Portanto, esse desafio exige que os fazeres científicos, acadêmicos e pedagógicos da Educação Física brasileira estejam encarnados e compromissados com as lutas da maioria social, enraizados na concreticidade das lutas presentes em diversas esferas e espaços sociais, em movimentos, em articulações políticas político-científicas e institucionais.

Encerro por aqui. Vida longa ao CBCE. Obrigada à Secretaria Estadual do Rio de Janeiro por esse encontro. Sigamos firmes com esses desafios!

1 Faço aqui uma categorização “livre” dessas matrizes, sem querer apresentar nenhum tipo de enquadramento rígido. Apenas o registro do meu reconhecimento da necessária observação desses referenciais como possibilidades de análise do pano de fundo de um texto científico.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

ADRIANA MARTINS CORREIA

Professora do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense. Membro do comitê científico do GTT Corpo e Cultura do CBCE Coordena o grupo Expressividades, performances andarilhas e espaços educativos (EXPANDE), que tem como foco de pesquisa as manifestações expressivas, suas relações com a escola e com o processo de formação das infâncias e juventudes.

adrianacorreia@id.uff.br

ALEXANDRE PALMA

Professor Associado da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ); doutor em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ); licenciado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF); bacharel em Biomedicina pelo Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação (IBMR); especialista em Sociologia Política pela Universidade Cândido Mendes/IUPERJ e coordenador do SALUS: Laboratório Integrado de Pesquisas em Exercício, Biomedicina e Saúde Coletiva, da EEFD/UFRJ. Faz parte da gestão do CBCE-RJ (2020-2022).

palma_alexandre@yahoo.com.br.

ANDRÉ DOS SANTOS SOUZA CAVALCANTI

Licenciado em Educação Física; Especialista em Educação Física escolar; Mestre e doutorando em Educação, é Professor da rede municipal de educação do Rio de Janeiro e da rede municipal de educação de Itaboraí/RJ. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da UERJ-FFP. Faz parte da gestão do CBCE-RJ (2020-2022).

profandresantos.s@gmail.com

CELI NELZA ZULKE TAFFAREL

Graduação em Educação Física; mestre em Ciência do Movimento Humano; doutora em Educação; com Pós-Doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha. É professora titular da Universidade Federal da Bahia, ex-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte -- CBCE (Gestões 1987-1989 e 1989-1991). Ex-secretária Geral do ANDES-SN (Gestão 2002-2004). Ex-diretora da Faculdade de Educação da UFBA (Gestão 2008-2012). Pesquisadora de Produtividade do CNPq. Tem experiência na área de Ciências do Esporte, e Ciência da Educação.

celi.taffarel@gmail.com



GIOVANA BARBOSA DE PAIVA

Bacharel em Educação Física na Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ); mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Física da EEFD/UFRJ; e membro do SALUS: Laboratório Integrado de Pesquisas em Exercício, Biomedicina e Saúde Coletiva, da EEFD/UFRJ.

giovanabarbosaufrrj@gmail.com

GISLENE ALVES DO AMARAL

Licenciada em Educação Física, mestre e doutora em Educação, professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia. Coordena o Grupo de estudo e pesquisa sobre Escola, Currículo e Educação Física (GECEFE); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Cidadania (GEPOC/UFU) e do Laboratório de Análise de Políticas e Gestão da Educação (LAPGE/UFU). Presidenta do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (2021-2023).

gislene1amaral@gmail.com

LEANDRO TEOFILO DE BRITO

Professor da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Licenciado em Educação Física e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Doutor e Pós-doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Membro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) com vinculação ao GTT Gênero.

teofilo.leandro@gmail.com

MARCELO SIQUEIRA DE JESUS

Bacharel e Licenciado em Educação Física pela UFRJ. Bacharelado em Direito pela PUC Minas. Mestre e Doutor em Educação pela UFF. Docente da UFVJM, Campus JK, Diamantina-MG. Líder do Grupo de Estudos sobre Negro e Educação no Vale do Jequitinhonha – GENEJEQUI. Docente no PPGECMaT. Associado CBCE desde 1998.

marcelosjesus1975@hotmail.com

MARIANE FERREIRA DOS SANTOS ARAÚJO

Bacharel em Educação Física na Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD/UFRJ); especialista em Saúde da Família pelo Programa de Residência em Saúde da Família da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/FIOCRUZ); mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Física da EEFD/UFRJ; e membro do SALUS: Laboratório Integrado de Pesquisas em Exercício, Biomedicina e Saúde Coletiva, da EEFD/UFRJ.

marianefsaraujo@gmail.com



MARTHA COPOLILLO

Professora titular do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do Grupo de Pesquisa EXPANDE. Membro do Comitê Científico do GTT Corpo e Cultura do CBCE.

marthacopolillo@id.uff.br

MICHELE PEREIRA DE SOUZA DA FONSECA

Professora da Escola de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEFD-UFRJ). Licenciada em Educação Física, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do LEPIDEFE – Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diferenças na Educação Física Escolar. Membro do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) com vinculação ao GTT Inclusão e Diferença.

michelepsf22@gmail.com

NEYSE LUZ MUNIZ

Mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE/UFF). Docente do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense. Membro do Grupo de Pesquisa: Currículo, Docência e Cultura (CDC/UFF) e Membro do Grupo de Pesquisa: Didática, Formação de professores e Práticas Pedagógicas (FORMAR/UFF), Membro Efetivo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) desde 1997, Integrante do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola da Secretaria Estadual do Rio de Janeiro.

neysemuniz@gmail.com

RENATO SARTI

Mestre e Doutorando em Educação em Ciência e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Técnico em Assuntos Educacionais da Escola de Educação Física e Desportos (EEFD/UFRJ). Membro do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar e Profissão Docente (GEEP/UFRJ). Professor de Educação Física da Rede Municipal de Duque de Caxias.

renatosarti.eefd@gmail.com

RITA DE CASSIA DE OLIVEIRA E SILVA

É licenciada em Educação Física pela Escola de Educação Física da UFRJ, Especialista em Educação Física escolar pela UFRJ, Mestra em Educação pela UFRJ, Doutora em Educação pela PUC-Rio. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da UFRJ e líder do GEFPRODI – Grupo de estudos e pesquisas sobre formação de professores/as, diversidade e diferença cultural da mesma universidade.

ritasperrut@gmail.com



ROSA MALENA DE ARAÚJO CARVALHO

Graduada em Educação Física (UFRJ); Mestra em Educação (UFF); Doutora em Educação (UERJ); realizou Pós-doutorado na Universidade de Barcelona. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da UERJ- FFP; professora associada no Instituto de Educação Física da UFF, onde coordena o curso de Especialização em Educação Física escolar; líder do Grupo de Pesquisa ELAC; secretária do CBCE/RJ (período 2018-2022).
rosamalena@id.uff.br

SÍLVIA MARIA AGATTI LÜDORF

Licenciada em Educação Física e especialista em Técnicas Desportivas (USP); Mestra e Doutora em Educação (UFC; UFRJ). Pós-Doutorado no IMS (UERJ). Estágio sabático na Universidade de Strasbourg. Professora Associada da EEFD/UFRJ e do PPGEF. Coordenadora do Núcleo de Estudos Socioculturais e Pedagógicos em Educação Física e Esportes (NESPEFE).
silvialudorf@eefd.ufrj.br

TARCÍSIO MAURO VAGO

Professor Titular do Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG. Pró-Reitor de Assuntos Estudantis da UFMG (2014-atual). Licenciatura em Educação Física (UFMG, 1983), mestrado em Educação (UFMG, 1993), doutorado em História da Educação (USP, 1999), Estágio Pós-doutoral no Centro de Pesquisa e Documentação em História Contemporânea do Brasil/CPDOC (Fundação Getúlio Vargas, 2009).
tmvago@gmail.com

VICENTE MOLINA NETO

Licenciado em Educação Física, Mestre em Educação e Doutor em Filosofia e Ciências da Educação. É professor titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordena o Grupo de Pesquisa F3P-EFICE e participa do Grupo Formación Inovación y Nuevas Tecnologías e do Centro de Estudios sobre los Cambios en la Cultura y e La Educación, ambos da Universidade de Barcelona. Presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), período 2017 a 2021.
molinaneto@yahoo.com.br





Intertexto Editora e Consultoria
intertextoeditora@terra.com.br
(0xx21) 2613-3732
www.intertextoeditora.com.br