

Organização
Claudia Maria Rodrigues Barros
Fernanda Yully dos Santos Monteiro
Maria Rosilene Maués Gomes

Educação & Educação física: questões contemporâneas



Organização
Claudia Maria Rodrigues Barros
Fernanda Yully dos Santos Monteiro
Maria Rosilene Maués Gomes

Educação & Educação física
questões contemporâneas

Belém
2024

©2024 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Todos os direitos da publicação reservados. O conteúdo dos artigos aqui publicados, no que diz respeito à linguagem e ao conteúdo, é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial do Instituto Federal do Pará, da Editora IFPA ou das instituições parceiras. Esta publicação foi selecionada pelo Conselho Editorial da Editora IFPA no sistema fluxo contínuo.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

E24 Educação & Educação física: questões contemporâneas / organizadoras
Claudia Maria Rodrigues Barros, Fernanda Yully dos Santos Monteiro,
Maria Rosilene Maués Gomes. – Belém: EDIFPA, 2024.

254p.

ISBN: 978-65-87415-80-2

1. Educação – estudo ensino. 2. Educação física I. Barros, Claudia
Maria Rodrigues. II. Monteiro, Fernanda Yully dos Santos. III. Gomes,
Maria Rosilene Maués. IV. Título.

CDD 23: 370

Editora IFPA

Av. João Paulo II, nº 514 - Castanheira

Prédio Reitoria, 1º andar.

CEP: 66645-240

Belém - PA

editora.ifpa@ifpa.edu.br

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Camilo Sobreira de Santana

Secretario de Educação Profissional e Tecnológica

Getulio Marques Ferreira

Reitora

Ana Paula Palheta Santana

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - PROPPG

Saulo Rafael Silva e Silva

Presidente do Conselho Editorial

Saulo Rafael Silva e Silva

Conselho Editorial

Breno Rodrigo De Oliveira Alencar

Bruno Rafael Ribeiro de Almeida

Hericley Serejo Santos

Laísa Maria de Resende Castro

Lidineusa Machado Araújo

Marco Aurélio Lopes Della Flora

Maria José Souza dos Santos

Nelson de Lima Ribeiro Filho

Priscilla Bezerra Barbosa

Raimundo Adalberto Pacheco de Pinho

Rejane de Barros Araújo

Ricardo Regis de Almeida

Uemeson José dos Santos

Walery Costa dos Reis

Projeto gráfico e diagramação

Ana Carolina Chagas Marçal

Revisão de texto

Jéssia Rejane Lima

Prefácio

Recebi, com muita alegria, o convite do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física, CAÊ da Universidade Federal do Pará, UFPA para escrever o prefácio deste que é o primeiro livro que publicam. Ele resulta do intenso debate que vem se realizando em seu interior sobre a educação e a educação física que tem lugar na escola. É também um convite, que nos fazem, a pensar e a agir na contínua produção da educação e da educação física como práticas sociais de formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos nesse imprescindível lugar social que é a escola.

Ele está organizado em cinco eixos: *Formação de Professores; Diversidade; Direito e Emancipação; Produção do Conhecimento; e Ensino*. Percebe-se logo que estamos diante de problemáticas incontornáveis da educação e da educação física, que nos atravessam e nos envolvem desde sempre – em nosso passado~presente~futuro indissociáveis – e que se apresentam ainda mais imprescindíveis se guardarmos e expandimos em nós o desejo de refinar a sintonia da educação e do ensino de educação física aos desafios da contemporaneidade e do porvir, tantos e tão complexos, que nos exigem reflexões, elaborações (ainda que sempre abertas) e ações (ainda que sempre atravessadas pelas circunstâncias). Com seu livro, o CAE oferece sua contribuição a este esforço coletivo.

Meus comentários sobre o livro começarão recordando, no entanto, outra iniciativa do CAE, da qual participei. Em outubro de 2022, momento tenso e complexo em que o Brasil decidia seu presente e seu futuro nas eleições estaduais e nacional para a presidência, tive

o prazer de conviver alguns dias em Belém com colegas deste grupo de estudos e pesquisas, coordenado pelo professor Carlos Nazareno Ferreira Borges. Realizavam, então, já o seu V Seminário Conversas com o CAÊ, que teve o tema central “Os desafios da formação política na educação e na educação física”, dedicado a questões decisivas de nossa área.

Retomo brevemente algumas reflexões que, então, apresentei na abertura do evento, em que uma pergunta foi proposta ao debate: “Formação política: para que e para quem?”. Para iniciar uma resposta a essa pergunta incisiva e permanente, lembrei do desenlace da poesia arrebatadora de Belchior, em sua *Alucinação* (1976): “amar e mudar as coisas me interessa mais”. Sim, é para isso a necessária formação política na educação e na educação física: para mudar o mundo, as “coisas reais” de todos os mundos – os que estão perto e os que estão longe de nós.

Foi uma provocação inicial para tentar pensar o mundo em que estamos e do qual participamos, e nossa presença nele com a História e suas experiências humanas: portanto, nossas experiências. Relembrei, então, um fragmento de texto visceral de Hannah Arendt, *A crise na educação*, publicado originalmente em 1957:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, [1957] 1978) .

É o amor ao mundo que Belchior cantou: amar o mundo para livrá

-lo da ruína. A autora insiste em nossa responsabilidade: “A essência do problema da educação é a natalidade: o fato de os seres humanos nascerem no mundo.” E, por isso, “o papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, desde a Antiguidade até nossos dias, mostra bem como pode parecer natural querer começar um mundo novo com aqueles que são nossos por nascimento e por natureza” (Arendt, [1957] 1978) .

Precisamente aí reside, segundo ela, a nossa incontornável responsabilidade como adultos (e como adultos que são professores): começar e recomeçar sempre “um mundo novo” em cada nascimento, em cada geração – Arendt é incisiva em nos recordar que nós, adultos, temos a responsabilidade de introduzir todos os que nascem no mundo: apresentar-lhes um mundo, fazê-los entrar no mundo, ensinar-lhes o que o mundo é, ensinar-lhes a se orientar neste mundo: porque isso é também cuidar da continuidade do mundo comum.

Introduzir ao mundo, orientar-se, evitar sua ruína, continuar inventando um mundo comum – essa é também uma responsabilidade da Escola. É muito conhecida entre essa passagem da palestra que Theodor Adorno proferiu em uma rádio alemã, vinte anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, em abril de 1965, publicada em 1967 com o título *Educação após Auschwitz*:

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. [...] Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão (Adorno, [1965] 2003) .

A barbárie de um passado que não passou, que continua entre nós, nos atormentando. Ela está no impedimento e na interdição aos direitos básicos da cidadania; está na fome estrutural que nos envergonha, com mais de 30 milhões de pessoas passando fome no Brasil; está no racismo estrutural; no epistemicídio cultural; no genocídio dos povos originários; na regressão à violência física; na misoginia e no feminicídio; na homofobia; na transfobia; no trabalho análogo à escravidão; na pulsão de destruição e de morte; a barbárie que acentua as desigualdades sociais e as violações de direitos, está no empobrecimento da experiência de acesso às culturas; a barbárie nos ronda, nos atravessa dia a dia.

Daí a importância do tema central daquele seminário do CAE: porque sem formação política na educação e na educação física – na vida, enfim – corremos o permanente risco da barbárie, e sentimos em nossos corpos como esse risco nos ronda diariamente no Brasil Brutal. Porque não basta ter o direito à educação, não basta que a educação seja “pública”: a questão é discutir a “direção” dessa “prática política”, desse “ato político” que é a educação, como alertou Paulo Freire.

Indagar, então, qual o “sentido público” dessa política que vamos instaurar e sustentar. Porque é no “sentido público” da educação (da Escola e da sua educação física) que se projetam, se definem e se desenharam os horizontes para o país – o que queremos fazer dele, o que queremos fazer de nós estando nele. A educação contém e expressa o que se deseja ao país e ao seu povo, agora e no porvir. Não é por outro motivo que, nela, se instalam e são travadas árduas disputas políticas pela direção de seu sentido público: a educação, a Escola e a sua educação física são territórios em que entram em confronto ideias, pensamentos, dispositivos legais, conhecimentos autorizados, por exemplo.

Só a existência de escolas não basta para o país; só estar na escola

não basta para estudantes; só compor o currículo da escola não basta para a educação física. O que somos lá, o que fazemos lá e por que fazemos é que importa: porque é o que nos define como país, como instituição social, como sujeitos estudantes, como sujeitos docentes, em permanentes aprendizagens para nos orientarmos no mundo comum. Há muitas maneiras e expressões para sintetizar desejos e expectativas com a educação, a Escola, a educação física. Viver com direitos é apenas uma delas.

Ora, o Censo Escolar de 2022 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação, Inep/MEC ¹ indicou que somos um país com 47,4 milhões de estudantes na educação básica, que frequentam 178,3 mil escolas, e 93% deles e delas estão na educação pública. Se acrescentarmos a educação superior, ultrapassamos 50 milhões de estudantes. Os números são expressão eloquente do lugar decisivo ocupado pela Escola na experiência de sociabilidade de estudantes, em sua responsabilidade de apresentar-lhes o mundo, de introduzi-los ao mundo e de garantir-lhes a sua apreensão: exatamente por isso a Escola é, primeiramente, um projeto de país, um projeto civilizatório – é que a educação que se dá na Escola é o primeiro de todos os direitos, porque abre para todos os outros direitos sociais, na bela síntese do professor Carlos Roberto Jamil Cury². Assim que a escola é, então, lugar de cuidadosa preparação para o pleno exercício de uma cidadania emancipada (e não tutelada), de autonomia e de emancipação; de envolvimento e participação nas criações humanas; de apreensão crítica do conhecimento humano; de fruição das culturas humanas.

Por isso, ponderei sobre nosso permanente desafio de restaurar e (re)afirmar o sentido público da educação – e da educação física que

1 - Cf. <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico>.

2 - Cf. Cury, Carlos Roberto Jamil, 2008.

dela participa. Reside exatamente nesse sentido público da educação o que se anuncia como um projeto de país. Essa é uma disputa visceral do tempo presente: restaurar a educação como direito que abre para outros direitos; pensar politicamente a educação como política pública para intervir no presente como um permanente projeto de futuro, um projeto de país.

Novamente, aqui, Hannah Arendt (Arendt, [1957] 1978) nos alerta: “Formar para o mundo significa, entre outras coisas, adquirir a noção do coletivo”. Então, escreve enfaticamente: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte na educação”. Simples, direta e precisa.

É o mundo comum, o mundo público, o destino da educação e da educação física que realizamos nas escolas. Professores não têm o direito de abdicar dessa responsabilidade – ou para nada servem.

Aproveitei também, naquele seminário, fragmentos de uma bela reflexão que Marilena Chauí propôs sobre educação em palestra na Ufes (2021)³, que trago a seguir. Reverberando o argumento de Arendt, ela ponderou que “educar, formar, é introduzir alguém ao passado de sua cultura, isto é, aos valores simbólicos compartilhados”; “é despertar alguém para as questões que este passado apresenta ao presente”; “é estimular a passagem do ‘já instituído’ ao ‘instituinte’, ao ‘novo’; e ao instituir o ‘novo’ sobre o que já estava sedimentado na cultura, o trabalho do pensamento reabre o tempo e forma o futuro”. Para ela, é precisamente aí que está e que existe o trabalho do pensamento. Isto é, quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós interrogação, reflexão, crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de compreender nossa experiência, nossos problemas,

3 - Cf. “A importância da universidade pública brasileira na atualidade”, palestra de Marilena Chauí na Universidade Federal do Espírito Santo, Ufes, proferida em 5 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4U283WiB40U>.

nossas dificuldades, para, então, agir.

Chauí sintetiza três movimentos:

“a educação (a formação) recolhe o passado (o que foi pensado, o que foi dito, o que foi feito), e compreende sua repercussão no presente; a educação interroga o presente: O que há para ser pensado? Para ser dito? Para ser feito?; a educação abre o futuro: o que está ‘por vir’ (o ‘porvir’), incluindo aquilo que a nossa interrogação deixa para os que virão depois de nós, quando se puserem a pensar, a dizer, a fazer. Assim, a educação é transformação, pela reflexão, das dificuldades que o nosso presente coloca. Ela obriga o ‘senso comum’ a se pensar, a se suplantar em busca de sua superação. Do ‘não saber’ ao ‘saber’, em busca da compreensão do ponto mais obscuro à maior possibilidade de clareza”.

Voltei bem feliz de Belém, após aquele encontro prazeroso em que compartilhamos reflexões e esperanças. Sentimentos que se expandiram em 2023 com a notícia da publicação deste livro com suas significativas contribuições, para refinarmos e avançarmos nossos posicionamentos diante de temáticas decisivas para a educação e a educação física.

Seu primeiro eixo é dedicado à Formação de Professores de educação física (e de todas as áreas do conhecimento escolar) para atuar nesse lugar de intensas experiências de sociabilidade das infâncias e das juventudes brasileiras, de garantia de seu direito de acesso e fruição às culturas diversas que nos constituem, das obras humanas que estão à nossa disposição, e participar delas, inclusive para reinterpretá-las, para criar outras; é, mesmo, uma questão imperativa.

Refletir sobre os princípios que orientam e projetam essa formação superior em educação física tendo em consideração as questões, ao mesmo tempo, históricas e contemporâneas que nos atravessam é imprescindível: A que são chamados os professores de educação física neste tempo presente, que abre para nossos desejos de futuro? Que

contribuições têm a oferecer para o enriquecimento da formação cultural de estudantes nas escolas? Como as universidades têm respondido a essas exigências? Que vínculos estabelecem entre a formação profissional que realizam e os direitos de estudantes nas escolas?

Os quatro textos deste eixo trazem contribuições singulares ao debate que se realiza na área. Há reflexões sobre fundamentos teóricos para a formação de professores, procurando pensar articuladamente dimensões apenas aparentemente separadas, mas profundamente interligadas, como sejam aquelas do mundo do trabalho, dos usos do tempo livre e de suas reverberações para as práticas escolares, considerando sempre as inúmeras circunstâncias que (re)produzem essas dimensões e as práticas sociais que elas engendram, evitando-se a armadilha fácil de análises abstratas, vazias e desencarnadas do real.

Há o enfrentamento de uma questão complexa para a educação física, que é a existência de duas modalidades separadas de formação superior, a licenciatura e o bacharelado, havendo posicionamentos divergentes em debate, com desdobramentos em distintas maneiras de ver e pensar os territórios de atuação no mundo do trabalho, apresentando exigências para a formação profissional. Aqui, são apresentados argumentos em defesa de uma formação unificada em educação física, ou uma licenciatura em educação física de caráter ampliado, ao considerar, como seu princípio definidor, a centralidade do trabalho pedagógico do professor a partir de um objeto de pesquisa, de estudo e de ensino que seria comum a todos os espaços formativos – a cultura corporal.

Nessa maneira de ver a atuação profissional, não importa tanto se o espaço formativo é uma escola, um clube esportivo, as academias de ginástica, de danças, de esportes, os espaços de lazer, os postos de saúde, dentre outros. O que identifica e define a natureza e a identidade da área é o trabalho pedagógico do professor, a sua intervenção

profissional; em suma, o exercício da docência, ao mobilizar e tratar, em suas práticas de ensino, um objeto comum, ainda que atuando em diferentes espaços sociais. É, então, que se poderia pensar em uma formação única, uma licenciatura ampliada, independente do lugar de destino de sua atuação. Trata-se de debate ainda aberto e em andamento na área, longe de atingir consenso, o que amplia a importância da reflexão proposta.

Problematiza-se, também, o projeto de lei que cria a chamada “Escola sem Partido”, ideário que, tomando partido do negacionismo histórico e da ignorância cultural, ataca frontalmente o direito de livre cátedra assegurado a professores, sob o disfarce de evitar “doutrinação política” nas escolas. Ora, não se trata de outra coisa senão da pretensão de vigiar, controlar e neutralizar a ação pedagógica (portanto, política) de professores nas escolas, porque sabem bem que essa ação sempre pode colocar em perigo e abalar os alicerces que sustentam uma sociedade de classes autoritária, desigual e injusta. Atacar professores é atacar o contínuo movimento de emancipação política que eles também representam; é tentar interditar o pensamento, é declarar ódio ao pensamento, à reflexão, à indagação, à dúvida, ao exame crítico das histórias que nos trouxeram até aqui como país, marcadas por atrocidades, dores e muito sangue, também por tantas conquistas arrancadas nas lutas por direitos; é impedir de nos conhecer a nós mesmos. Daí a pretensão de amansar, de colonizar e de submeter politicamente a Escola e seus professores, querendo esvaziar o sentido público da educação, o seu compromisso pedagógico de apresentar criticamente o mundo às sucessivas gerações que, nela, vão se formando – como sintetizou Hannah Arendt, de introduzir estudantes no mundo, para conhecer suas delícias, para superar suas desgraças.

Indagar os desdobramentos desse projeto carregado de interesses políticos no ensino de educação física é desafio presente de seus pro-

fessores. O que seus defensores gostariam de ver nas escolas era uma educação física que não ‘incomodasse’ estudantes com perguntas e reflexões, por exemplo, sobre os usos sociais dos corpos ao longo da história, dos genocídios, dos epistemicídios, do racismo, do machismo, da misoginia, da homofobia e de tantas opressões mais; sobre os usos políticos da ginástica, dos esportes, dos tempos livres ou disponíveis, nada que lhes possa causar instabilidade e dúvidas quanto à organização social predominante. Querem uma educação física que os divirta alegremente sem questionar as coisas fora-de-lugar no mundo – isto é, querem uma educação física mansa, inofensiva, apaziguadora. E, ainda, sempre que possível, que retome e atualize as atribuições que lhe foram dadas quando introduzida nos programas escolares no século XIX: atuar como prática ortopédica a corrigir e endireitar os corpos, a controlar seus instintos, para, então, fornecer mão de obra hábil e apta para o trabalho em moldes capitalistas; dotar esses corpos de eficiência para render e produzir resultados – porque esses corpos invisíveis, pobres, negros só interessam quando produzem.

É bem outra a educação física que pode enriquecer a formação das infâncias e das juventudes nas escolas.

Outro debate importante posto em relevo nesse eixo é o da formação continuada, um direito de professores ainda em conquista. Há um ensaio que propõe uma reflexão sobre a experiência formativa compartilhada durante a realização de atividades acadêmicas por integrantes do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física da UFPA, e sua contribuição para a formação continuada de uma professora participante, com reverberação em seu trabalho pedagógico nas escolas, que, corajosamente, abriu-se para um movimento de (re)elaborar pensamentos em meio às trocas acadêmicas solidárias do grupo, expandindo, assim, sua ação pedagógica com olhares outros para a educação e a Escola, estimulados pela companhia dos pares,

(re)visitando os caminhos de sua formação pregressa e projetando outros, desejados a cada (re)encontro, a cada troca de aprendizagem.

O segundo eixo temático é o da Diversidade, e seus dois textos estão em sintonia com novas e ricas perspectivas para a educação, nas quais a educação física tem um belo horizonte para expandir suas fronteiras. É tempo de uma educação e de uma educação física que acolham, pesquisem e ensinem as tantas culturas que nos constituem, no Brasil tão diverso e no “mundo, vasto mundo”. Porque todas as práticas de todos os corpos de todas as culturas de todos os povos que fizeram e fazem o Brasil ser o que é, e o que podemos ser, interessam à educação e à educação física. Alargar as fronteiras da educação e da educação física: sejam os nossos programas de ensino uma polifonia cultural por todos e todas usufruída.

Em um dos textos, obras de Paulo Freire, patrono da educação, são consideradas em sua atualidade para pensarmos uma educação que acolha a todos, porque diversa é a constituição de povos e de pessoas, e todos têm o direito às obras humanas, condição para a emancipação de cada pessoa, e, justamente por isso, também uma emancipação coletiva, compartilhada. Ele nos ajuda a pensar e a produzir o imprescindível respeito às múltiplas diferenças entre os seres humanos – culturais, étnicas, sexuais, de gênero, de ideias – condição para o estabelecimento e a consolidação de direitos sociais, como o da educação, em sentido emancipatório, em que de todos se exige tomar e assumir posição, pois não há transformação social possível se nos mantivermos em neutralidade.

A formação de educadores do campo está em relevo no segundo texto. Compreender as singularidades de territórios outros que não a cidade, os sujeitos do campo, camponeses e camponesas, envolvidos na luta pelo direito à terra e na produção de suas vidas, existindo e resistindo em dignidade, para então pensar com eles e elas uma formação

de professores que reconheça, respeite e aprofunde sua identidade social e suas lutas. É nesse sentido que se narra uma difícil e muito rica experiência de formação continuada de professores de escolas do campo, no Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense, no município de Limoeiro do Ajuru. Nela, mobilizou-se a pedagogia da alternância, que considera indissociável a formação simultânea ora na universidade/escola, ora na comunidade campesina envolvida, com os sujeitos sociais e históricos dos territórios ribeirinhos/rurais daquele município. Os enfrentamentos com poderosos capitalistas sempre em busca da exploração desordenada e do lucro fácil atravessam a vida daquelas pessoas. Reside aí também a diferença que pode fazer a presença de uma formação de professores e de sua atuação em escolas do campo.

Em Direito e Emancipação, terceiro eixo, há dois textos que convidam para o debate sobre uma sustentação da educação física em torno da “teoria crítica”. Novamente, aparece a temática da formação profissional, agora em diálogo com um dos expoentes da Teoria Crítica, o alemão Theodor Adorno, mobilizando-se suas contribuições sobre semicultura e semiformação para pensar os limites trazidos por esses fenômenos na educação física. A semiformação em educação física seria a desprovida de um trabalho que produza expansão da consciência e da compreensão sobre temas e problemas presentes nas práticas sociais que afetam diretamente a área. É uma reflexão necessária, porque não há, de fato, nenhuma garantia antecipada de que a formação profissional em educação física esteja orientada por um projeto de emancipação social. Tal orientação é uma escolha política: se certamente a educação física (tanto na formação profissional como na atuação de professores em escolas) pode ser orientada para a emancipação humana, o contrário também pode ocorrer, e ser de reprodução de práticas que perpetuem desigualdades e injustiças. A

formação de professores, reafirmo, é um projeto político em disputa no país, que reverbera nas instituições de ensino superior, especialmente nas universidades públicas, em razão de seu inarredável compromisso com a educação de qualidade como um direito social.

O segundo texto desse eixo trata de outro tema que nos acompanha e nos interpela há tempo: a complexa presença do esporte em programas de ensino da educação física. Complexa porque há uma tensão permanente entre o que é próprio do ambiente escolar com seus sujeitos em posse de seus direitos, e as exigências de rendimento presentes nos esportes. Desde seu aparecimento no século XIX, o esporte emula, evoca, (re)produz e reforça códigos de uma sociedade sob moldes capitalistas, sustentada em eficácia, competição, rendimento, superação, conquista, sucesso e resultado, códigos enraizados e naturalizados que atravessam as práticas sociais de ponta a ponta. Sendo uma instituição social inventada na modernidade, e envolvida em seus valores, a Escola não ficou, nem poderia ter ficado, alheia à expansão do esporte pelo mundo – muito ao contrário. Não esqueçamos que foi em escolas públicas inglesas, a partir da primeira metade do século XIX, que se realizaram as primeiras experiências de regulação de jogos populares, com objetivos diversos, que envolviam divertimento e, também, controle dos instintos e moralização de hábitos entre crianças e jovens. Estávamos nos começos do que paulatinamente se configuraria o que chamamos “esporte moderno”. A Escola de Rugby dirigida por Thomas Arnold foi a mais famosa delas. Ora, as escolas públicas inglesas foram, então, um dos lugares de invenção e prática de esportes, contribuindo para sua aceitação e expansão, com seus códigos disciplinares e moralizadores.

No entanto, a escola, esse lugar de sociabilidade que, no presente, disputamos todos os dias, não está condenada a (re)produzir o esporte e seus códigos tal como se apresentam em sistemas espor-

tivos regulados, em posição de servidão e de submissão. Não sendo estática, a Escola é (ou tem potência para ser) lugar de crítica cultural, de crítica de costumes, inclusive, portanto, dos costumes esportivos, ou do '*ethos* esportivo' predominante. O modo regulado de praticar esportes é apenas um dos modos de praticar esportes. Nada nos impede de fazer sua crítica, e de pensar e praticar outros modos. Os esportes não são propriedade privada de suas respectivas federações. Nas escolas, estamos livres e temos grande margem de movimento para nos apropriar dessas obras humanas, atribuindo-lhes outros sentidos, até mais bonitos e interessantes, que sejam modos escolares de praticá-los: uma cultura de esportes (e de danças, de jogos etc.) com a marca da escola – inclusivos, lúdicos, intergêneros, e tanto mais. Então, é mesmo um desafio posto para professores pensar proposições para enfrentar aquela tensão permanente com um ensino crítico dos esportes nas escolas.

Seguindo nessa direção, o texto apresenta apontamentos de uma linha de estudos e pesquisas que é a pedagogia do esporte, em conexão com outras proposições pedagógicas avançadas. Alerta-se para a dificuldade que será passar das intenções críticas para o efetivo ensino do esporte se permanecermos em uma perspectiva de ensino tradicional, com experiências práticas descontextualizadas. Será decisivo articular o discurso crítico a um conjunto de práticas pedagógicas que viabilizem experiências dinâmicas que mobilizem os estudantes para novas e, mesmo, inéditas aprendizagens de esportes na Escola.

As contribuições ao debate sobre a Produção do Conhecimento na educação física constituem o quarto eixo, com dois textos. Um deles oferece uma apreciação instigante sobre as circunstâncias históricas que oportunizaram a emergência de um "Movimento Renovador da Educação Física", que vem se configurando no Brasil desde a retomada dos movimentos sociais na década de 1980, ainda sob a ditadura

civil-militar. Uma reflexão que problematiza, especialmente, a aproximação e os usos feitos por autores da educação física de obras de Marx, também de Gramsci e de Paulo Freire, dentre outros, para sustentar teoricamente a presença da educação física nas escolas. Examina-se, por exemplo, o advento de conceitos como os de “cultura corporal”, de “cultura corporal de movimentos”, então formulados por autores que participaram de uma rica produção teórica que procurava sustentar esse Movimento Renovador, que foi se enraizando, se afirmando e sendo reconhecido na área, em diferentes expressões. A partir desses conceitos emergentes, foram propostos procedimentos pedagógicos para a organização do ensino de educação física na Escola que a sintonizariam com as lutas sociais em andamento. (Re)visitar esse rico momento da história recente da educação física permitiu também oferecer críticas aos esforços já realizados até aqui, em sentido de refinar o debate, expandir o conhecimento já acumulado, e, especialmente, indicar outras possibilidades abertas para o avanço do trabalho pedagógico da educação física. Um dos apontamentos é dedicar-se mais amiúde a pensar o corpo: não apenas como destino das práticas incluídas em seu programa de ensino, mas ele próprio como produtor de um saber, o que exige pensar o corpo não como “fruto da natureza”, mas como produto e produtor de cultura(s).

O segundo texto desse eixo trata da educação como um fenômeno cultural, oferecendo reflexões que procuram aproximar e articular experiências formativas que se realizam no ambiente escolar e as práticas educativas que têm lugar em outros lugares e temporalidades sociais, considerando, aí, importantes desdobramentos para a formação e a atuação docente. É, mesmo, potente pensar que em todo lugar e em todos os tempos sociais nós (re)inventamos o mundo em que vivemos com nossas práticas, envolvidos como sempre estamos em circunstâncias que apresentam oportunidades e exigências

de diversa complexidade. É mobilizador pensar que todo lugar social é, também, um território plural de formação cultural, porque lugar e tempo de compartilhamento de experiências, de saberes, de afetos. Pensar também que as práticas educativas, na escola e fora dela, são preciosas oportunidades de intercâmbios culturais inter e entre gerações. Uma riqueza, pessoal e social, que pode ser partilhada, para que todos dela usufruam.

O último eixo do livro é dedicado ao Ensino, com um texto sobre um dos temas que mais têm nos animado em nossos debates na área: pensar a educação física como cultura. Sim, posicionar a educação física no plano da cultura foi/é um dos principais avanços que estamos conquistando há décadas, desde a emergência de uma rica ambiência política criada e fortalecida no Brasil na década 1980, com a retomada dos movimentos sociais, o fim da ditadura civil-militar e, desde aquele momento histórico até aqui, a lenta e difícil afirmação da democracia como regime político, essa conquista em andamento, sempre incompleta, sempre aberta e inacabada, sempre em perigo, cuja defesa de nós exige mobilização política permanente. Ao longo dessa história, professores e estudantes temos nos indagado sobre as razões para a presença da educação física, que sustentavam a educação e a educação física em questão. A aproximação entre educação física e cultura(s) foi e é uma bela e potente resposta.

É então que o texto reflete sobre contribuições de alguns autores que têm se dedicado a refinar, sustentar e expandir essa “identidade educação física-cultura”, apresentando conceitos, princípios e proposições pedagógicas, visando à organização e à realização do ensino da educação física, tendo a(s) cultura(s) como princípio orientador, referência e fonte permanente. Compreendendo a escola como lugar de cruzamento de culturas, um movimento importante se destaca: a imprescindível aproximação da educação física das experiências cultu-

rais de seus estudantes (o universo simbólico em que suas vidas acontecem). Há que dizer: suas vidas, suas experiências em seus corpos são visíveis para a educação física, e eles e elas também se veem nas aulas. São referências e fontes cuidadosamente tratadas pelo professor em sua artesanaria: preparar e realizar seu trabalho pedagógico.

Ora, se queremos na Escola uma educação física imersa, orientada e banhada de/das cultura(s), então, esse querer só pode almejar uma educação física como lugar e tempo de acolhimento de todos, de empatia com todas as pessoas em seus corpos. Nesse lugar, todos cabem, em seus pertencimentos, em suas singularidades, em sua universalidade.

Paulo Freire, patrono da Educação brasileira, nos despertou e nos instigou a pensar e a realizar a educação como ato político, um ato de amor e de coragem de quem não foge da discussão criadora. Uma ação entre pessoas para compreender e agir no real.

Neste livro, professores e estudantes que compõem o CAE fizeram a sua discussão criadora, que generosamente nos oferecem. Com ele, nos convidam a ser-pensar-agir de maneira prudente – isto é, praticando a arte da melhor escolha nas circunstâncias reais que nos envolvem em nossas práticas docentes na educação e na educação física, seja na educação superior, seja na educação básica.

Este livro é um querer, um pensar, um agir na e com a educação e a educação física. Aqui de Minas, fiquei cantarolando com Milton Nascimento...

“Quem sabe isso quer dizer amor, estrada de fazer o sonho acontecer...”

Inspiração para seguir na travessia.

Tarcísio Mauro Vago

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, [1965] 2003. p. 119-138.

A IMPORTÂNCIA da universidade pública brasileira na atualidade. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (77 min). Palestra ministrada por Marilena Chauí. Publicado pela Universidade Federal do Espírito Santo, Ufes, 5 maio 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4U283Wi-B40U>. Acesso em: 10/02/2023

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, [1957] 1978.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo , v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

Sumário

Introdução **33**

Carlos Nazareno Ferreira Borges

Eixo: Formação de professores

Capítulo 1 **41**

Teorias e categorias centrais para a abordagem dos problemas do trabalho, do tempo livre e da educação – contribuições de Marx e Engels

Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Capítulo 2 **63**

A centralidade do trabalho pedagógico do professor de educação física nos espaços formativos e a defesa da formação unificada

Marcos Renan Freitas de Oliveira

Marta Genú Soares

Capítulo 3 **79**

Escola Sem Partido: implicações para o campo da educação física

Carlos Nazareno Ferreira Borges

Meriane Conceição Paiva Abreu

Capítulo 4 **97**

Professora e a resignificação da formação continuada na prática

Edina Lúcia Correia Azevedo

Eixo: Diversidade

Capítulo 5 117

A atualidade de Paulo Freire nos debates sobre educação, diversidade e emancipação

Alberto Henrique de Souza Bordalo

Maria Rosilene Maués Gomes

Pedro Paulo Souza Brandão

Capítulo 6 135

Pesquisa, identidade, território e os marcos temporais em debate na formação de educadores do campo

Claudia Maria Rodrigues Barros

Cristian Rafael Silva Souza

Maria do Socorro Dias Pinheiro

Eixo: Direito e emancipação

Capítulo 7 155

Educação física e semiformação: contribuições a partir da teoria crítica de Theodor Adorno

Adriano França Borges

Fernanda Yully dos Santos Monteiro

Luciana Rocha Magalhães Paiva

Capítulo 8 175

Pedagogia do esporte e educação física escolar: apontamentos para o ensino crítico

Harrison de Souza Bezerra

Oswaldo Galdino dos Santos Júnior

Renan Santos Furtado

Eixo: produção do conhecimento

Capítulo 9 **195**

Certa herança marxista no recente debate da educação física no Brasil

Alexandre Fernandez Vaz

Capítulo 10 **219**

Reflexões sobre a educação não escolar entre teoria e práticas formativas

Márcio Barradas Sousa

Eixo: Ensino

Capítulo 11 **237**

Educação física e currículo culturalmente orientado

Barbara de Souza Mendonça

Eliane Do Socorro de Sousa Aguiar

Marta Genú Soares

Tamiris Mendonça dos Santos

Introdução

Formar pessoas ao mesmo tempo que se forma a si mesmo como pessoa: esse é um princípio do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física, CAÊ, que se constitui como um grupo de pesquisa e formação vinculado ao Instituto de Ciências da Educação, ICED, na Universidade Federal do Pará, UFPA. São muitas as ações que o CAÊ desenvolve como fidelidade ao seu princípio fundante e, entre essas ações, está o lançamento desta obra, intitulada *Educação e educação física: questões contemporâneas*.

Trata-se de um livro que surgiu do acúmulo inicial de estudos no grupo ao longo de seus primeiros cinco anos, e contou também com a colaboração de pesquisadores parceiros, líderes de outros grupos de pesquisa em outras instituições de ensino superior, os quais escreveram textos resultados de suas pesquisas em autoria solo ou com outros membros de seus grupos. Por sua vez, os membros do CAÊ são vinculados internamente a três linhas de pesquisa, a saber: Epistemologia e produção do conhecimento; Diversidade em educação; Corpo, cultura corporal e práticas corporais. No âmbito de cada linha, os membros produziram textos a partir de seus estudos, com ou sem a parceria de outros membros.

De todo esse esforço, origina-se uma obra que tem o compromisso de discutir questões emergentes a partir do diálogo com literatura clássica e contemporânea. A ideia é contribuir com o debate de temas que inquietam os campos da educação e da educação física, não no sentido de apresentar pistas de resolução, mas de fornecer dados e fundamentações teóricas que auxiliem novas elaborações em inten-

ções de estudo em andamento ou ainda por surgir.

Categorias importantes no campo da educação e da educação física circulantes em ciências humanas são invocadas, entre as quais se podem citar trabalho; tempo livre; formação; política; diversidade; emancipação; identidade; território; semiformação; pedagogia; esporte; currículo; cultura; teoria e prática. Por vezes, tais categorias aparecem adjetivadas e se entrecruzam em diferentes textualidades, as quais articulam também entre si os referenciais clássicos e contemporâneos. Os contextos amazônico e paraense também aparecem, e tudo isso resulta em riqueza literária e acadêmica, enriquecendo também a produção de conhecimento.

Ainda que a imbricação do debate apareça entre as textualidades, fez-se esforço de organizar a obra em eixos que tornassem o debate mais compreensível e permitissem a elaboração de pontos de vistas holísticos, assim como o faz o prof. Tarcísio Vago no prefácio. Isso também ocorre porque é possível encontrar “conversas” entre textualidades que se encontram em eixos diferentes da obra, que agora o leitor passará a desvendar. Por ora, sem pretender esgotar as ricas possibilidades trazidas por este livro, cabe tecer alguma antecipação do que está por vir em termos de questões contemporâneas que atingem a educação e a educação física.

Para começo de conversa, há uma questão importantíssima, que se trata da responsabilidade e do compromisso com as teorias de fundo utilizadas para tratar os problemas estabelecidos em estudos que originam as produções acadêmicas, e isso vale para as pesquisas em educação, educação física, ou qualquer outra área do conhecimento.

Entre os problemas sérios que podemos encontrar na produção do conhecimento no que diz respeito às teorias de fundo, há dois a que precisamos estar atentos. O primeiro diz respeito à escolha da teoria e/ou dos referenciais teóricos que se mostram capazes de enfrentar

um dado problema de estudo. A escolha é sempre do pesquisador; no entanto, temos observado que pesquisadores menos experientes ou não escolhem teorias que realmente atendam ao problema, ou não conhecem suficientemente a teoria escolhida, ou, ainda, escolhem ensaios de estudiosos ao invés de escolherem teorias de suporte. Ainda, há quem escolha uma mesma teoria para explicar qualquer problema, o que, de fato, torna frágeis e menos confiáveis os resultados de pesquisas e os relatos em produções acadêmicas.

Enquanto membros de comunidades acadêmicas, temos o dever de exercer a crítica e primar pela qualificação das produções, e isso perpassa por uma avaliação mais rigorosa das escolhas teóricas. Mas isso traz responsabilidades a quem avalia também, porque é preciso conhecer as teorias, a fim de exercer avaliação qualificada sobre as escolhas. Trata-se de uma responsabilidade dividida entre pesquisadores e editores de periódicos e livros, porque são esses últimos que destinam as produções aos pesquisadores e precisam estar atentos às aproximações temáticas e teóricas.

Ainda no que se refere às escolhas teóricas, é preciso insistir na diferença entre teorias de fundo e referências em estudiosos ensaístas ou em resultados de pesquisas com pouca representatividade de impacto em seu campo de estudos. Uma coisa é a fundamentação teórica da discussão de problemas situada em teorias clássicas e contemporâneas, que circulam em grande parte do território nacional ou em diferentes países, ainda que os estudos tenham sido realizados com estudos de campo localizados; outra coisa é a sustentação em estudos que sequer circularam para além dos relatórios de pesquisa, ou em periódicos de circulação restrita e que ainda não encontram legitimidade diante dos pares. Muitas das vezes, o que se faz é inferir afirmações comparativas entre os resultados dos estudos desenvolvidos e os resultados de estudos consultados, como se esses dessem

legitimidade de verdade àqueles.

No CAÊ, foi feita a opção por diálogo frequente com as obras de Theodor Adorno e de Paulo Freire. Prioritariamente, a opção se consolida na escolha das categorias emancipação e liberdade. No entanto, cada objeto exige que a discussão dos problemas dialogue de forma particular com teorias e outras referências que ora estão próximas, ora distantes das escolhas do grupo. Nossa experiência tem sido a de respeitar as escolhas, auxiliando-nos mutuamente para as boas escolhas, assim como nos auxiliando também nas aproximações e nos distanciamentos com as escolhas teóricas do grupo como um todo.

Para além do debate em torno das teorias, temos os debates que circulam entre as linhas de pesquisa do CAÊ e que são contemplados no presente livro, os quais se localizam de forma mais direcionada no campo da educação e da educação física. Destacarei os que se tornam mais evidentes, a partir da contribuição dos autores e das autoras neste livro.

Início essa parte falando da diversidade. Uma categoria que tem ganhado destaque nos estudos acadêmicos em razão das demandas sociais de grupos que clamam por reconhecimento não poderia ser dispensada por quem estuda educação. O compromisso é com os estudos diagnósticos de situações de exclusão que atingem diversas necessidades das pessoas que são excluídas por suas diferenças, e que, portanto, têm seus direitos negados. Mas, também, há a preocupação com alternativas propositivas que possam contribuir para redução das injustiças sociais. Muitas vezes, os discursos, mesmo os jurídicos, são permeados pelo uso do termo diversidade de forma abrangente, sem considerar que, ao se falar de diversidade, é preciso que se considere toda e qualquer diferença, seja ela biológica, cultural, econômica, religiosa, ou outra qualquer.

O trato com a diversidade, principalmente no âmbito da educação

e da educação física, implica pensar outras categorias que emergem no interesse dos pesquisadores do CAÊ, como: a estruturação curricular; o trabalho pedagógico; a formação continuada; a formação política e crítica; a discussão das referências territoriais, sobretudo no campo, nas periferias e nos territórios de povos da floresta.

Pensadores clássicos têm ajudado nas nossas discussões e na fundamentação de toda a nossa produção. Desde o início do CAÊ, tem sido comum encontrar referências a Karl Marx e Friedrich Engels, Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Clifford Geertz, Hannah Arendt, Antônio Gramsci, entre outros, que circulam entre autores estudiosos no território nacional, como Miguel Arroyo, Dermeval Saviani, Maria da Glória Gohn, Marilena Chauí, só para citar alguns; incluindo figuras legitimadas no campo específico da educação física, como Valter Bracht, Paulo Betti, Jocimar Daólio, Alexandre Vaz, Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elenor Kunz, e outros.

Esse simplificado quadro teórico é apenas para mostrar a variedade e riqueza com que os pesquisadores têm enfrentado os problemas dos campos da educação e da educação física, dialogando com Adorno e Freire, mas se fundamentando em teorias e referências que são exigidas pelos problemas de pesquisa. Nossa crença é que a nossa responsabilidade impele a sempre mais aprofundar os estudos das teorias e referências sob a perspectiva de que nunca temos delas domínio pleno. Por isso, é preciso ler, reler, refletir muitas vezes, discutir, rediscutir, escrever, reescrever, porque cada obra terá sempre uma possibilidade de resposta diferente para o que estamos investigando.

Mas a responsabilidade é compartilhada. Temos nossos parceiros. Grupos e pesquisadores individuais nos ajudam na nossa tarefa, sejam essas parcerias locais, nacionais ou internacionais. Os parceiros e parceiras são enriquecimento de nossa discussão, seja porque há quem acumule há mais tempo que nós, seja porque precisamos tra-

balhar em rede, para fortalecer a produção do conhecimento. Os problemas não se esgotam, as necessidades são urgentes, os estudos são necessários. Por isso, muito nos alegra que a obra ora apresentada à comunidade seja um marco inicial que mostra a frutificação de um processo apenas iniciado, e que, se depender de nós, crescerá muito e continuará o processo de formação de pessoas.

Sem terminar nossa reflexão, o que desejamos é que o leitor e a leitora aproveitem o livro, que as reflexões alimentem o debate e que a produção do conhecimento avance. Para que tudo isso continue e cresça. Vida longa ao CAÊ!!!!

Carlos Nazareno Ferreira Borges

Eixo: Formação
de professores

Capítulo 1

Teorias e categorias centrais para a abordagem dos problemas do trabalho, do tempo livre e da educação – contribuições de Marx e Engels¹

Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Demarcações

Em tempos de “torre de babel”, em tempos de labirintos de matrizes teóricas, em tempos de tantos enfrentamentos, ando na cabeça com um verso do poema do Drummond de Andrade, *A Luís Maurício, Infante*: “Admito que amo nos vegetais a carga de silêncio [...] Mas há que tentar o diálogo quando a solidão é vício”.

Este artigo visa a um diálogo sobre as investigações que venho desenvolvendo acerca do materialismo dialético, correntemente nominado marxismo. Começo justamente por delimitar essa vastidão, retomando a conferência “Relendo a teoria marxista da história”, pro-

1 - Este manuscrito foi originalmente escrito como roteiro de exposição para um diálogo com o Grupo CAE – Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física, a convite do prof. Dr. Carlos Nazareno. O texto base daquela exposição realizada por vídeo conferência com um grupo de 4 ou 5 pessoas foi divulgado no Blog do Grupo Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação – M. T. E. FAGED UFBA, com data de 21 de fevereiro de 2022. O texto ora publicado, entretanto, passa por modificações significativas que alteram posições assumidas naquela primeira versão.

ferida por José Paulo Netto durante mesa-redonda ocorrida durante o *IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*, em dezembro de 1997. Naquela conferência, o autor afirma estar "[...] convencido de que nunca existiu essa tiragem quimicamente pura, ideologicamente pura, teoricamente pura – o marxismo". Explica que "[...] o que se convencionou designar como 'marxismo' é um compósito campo teórico-cultural, teórico-político, onde convivem e se entrecruzam e frequentemente colidem e se chocam variadas correntes intelectuais e práticas interventivas ". Por essa razão, não há uma, mas variadas "teorias marxistas da história, em maior ou menor escala, vinculadas às distintas correntes do pensamento marxista". O autor defende que "o reconhecimento dessa pluralidade de concepções teóricas é um imperativo posto pela análise da realidade do desenvolvimento da tradição teórica fundada por Marx" (Paulo Netto, 2000, p. 51-53). Essa pluralidade a ser reconhecida, que diverge, nesse aspecto, da posição de José Paulo Neto, inclui a defesa de que também Engels – que, nas palavras de Marx (2011, p. 6), "chegou por outras vias [...] ao mesmo resultado" – é participante da tarefa de fundação do materialismo dialético (Coggiola, 1995).

A consciência dessa diversidade e vastidão recomenda prudência na aproximação ao marxismo. No processo de reivindicá-lo como referência, é necessário escolha cuidadosa do que ler.

Nossos estudos estão delimitados às obras de Marx e Engels, e, mais recentemente, de José Barata-Moura. Os primeiros fundam a tradição que abraçamos e são leitura obrigatória de quem reivindica essa tradição. O segundo é (I) um rigoroso estudioso da filosofia em geral e, em particular, do idealismo alemão (uma das três fontes

originárias do materialismo dialético); (II) um filólogo e rigoroso tradutor das obras de Marx e Engels para a língua portuguesa a partir do original alemão (*Marx-Engels-Gesamtausgabe – Mega* – Barata-Moura, 2018, p. 37, nota 15); e, por essas razões, (III) um profundo conhecedor das obras que Marx e Engels leram e da correspondência que estabeleceram com os homens do seu tempo, sendo um profundo conhecedor dos debates em que estavam envolvidos e da conjuntura em que esses debates ocorreram, sendo fundamental para o projeto de estudar os fundadores do marxismo. Ao esforço de estudar Marx e Engels na fonte disponível em língua portuguesa e espanhola, juntamos o de apropriar a obra de Barata-Moura para fundamentar nossa formação.

O limite objetivo de aproximação pelas traduções

Para estudar a obra de Marx e Engels, deparamo-nos com muitas barreiras:

(I) A barreira da língua aparece como a principal barreira (ler Marx e Engels só em alemão é rigorosamente o que Eco considera científico).

(II) Ainda que dominando o alemão, a segunda barreira relevante para o rigoroso estudo de Marx e Engels é apropriar o debate do tempo em que viveram, cujas pistas vão deixando em cartas e notas registradas nas obras. Noutras palavras, o domínio da língua resolvido, temos que compreender como as questões que pensaram lhes foram suscitadas em uma conjuntura muito determinada.

(III) No limite de podermos ler apenas em uma segunda língua (espanhol ou inglês ou, mesmo, português), esbarramos nos deslocamentos de sentidos e na bagagem dos tradutores, que vão

sempre traduzir interpretando, o que deve nos deixar precavidos acerca das traduções com os quais trabalhamos.

(IV) Por fim, uma quarta barreira é a ida para a obra de Marx e Engels com concepções advindas das “introduções ao pensamento de...”, nas quais são as notas deixadas por leituras intermediárias que direcionam a formação acerca daquilo que Marx e Engels pensam.

Não deve ser desconhecida de quem estuda esses autores a polêmica sobre a tradução *mais fidedigna*, em geral com posições marcadas por uma certa propaganda genérica de problemas, e não por uma rigorosa checagem dos debates acerca das melhores formas para traduzir ou interpretar esse ou aquele aspecto. Trata-se de uma questão relevante que (i) nem se resolve com o descartar/assumir essa ou aquela tradução (ii) nem favorece esta ou aquela tradução que circule no Brasil.

Isso porque a maior parte de nós estuda as obras de Marx e Engels por traduções para a língua portuguesa que não foram adequadamente investigadas do ponto de vista da formação de quem traduz (não é suficiente conhecer profundamente a língua alemã), nem do ponto de vista do debate mundial sobre a melhor forma de traduzir determinadas expressões muito particulares. Estamos diante de um grande desafio que temos que reconhecer, cuja superação demanda formação clássica, acesso a acervo bibliográfico de época sediado na Europa, aspectos da própria história da Alemanha, da cultura e da língua alemãs, envolvendo um imenso e dispendioso trabalho que ocorre em um país que designa poucos recursos para a pesquisa em ciências humanas, especialmente a estudos filosóficos.

Ler na fonte em alemão não é tão simples! Mesmo que dominemos

a língua, há o desafio de conhecer (I) o alemão de época; (II) os processos próprios do idealismo alemão desde Kant a Feuerbach, passando por Hegel; (III) e acompanhar os debates com os quais Marx e Engels se defrontaram e nos quais se posicionaram, o que demanda conhecer bem a correspondência entre os autores e a publicística da época. Aqui, há não só a necessidade de acesso a todos os volumes da *Mega*, como de poder consultar os periódicos que circulavam na época em que Marx e Engels desenvolveram a concepção materialista e dialética da história. As condições objetivas para um trabalho dessa monta não estão postas na formação social brasileira.

Com muita tristeza, é preciso que admitamos que sequer possuímos, em língua portuguesa, uma edição completa das obras de Marx e Engels que incluía a correspondência que estabeleceram entre si e com os demais militantes e intelectuais de seu tempo, o que muito contribuiria para compreendermos finalidades e posicionamentos que restam impedidos em obras publicadas de forma avulsa, isoladas do contexto em que foram tornadas públicas, que, para um investigador, devem ser sempre apanhadas nas correspondentes relações e debates do tempo histórico.

Até este momento, não está garantido aos brasileiros o acesso ao conjunto da obra dos fundadores do marxismo – a volumosa *Mega*. A única coleção a que tive acesso (não sem alguma procura) que contém as obras de juventude de Marx e Engels (em língua espanhola) é da editora mexicana Fondo de Cultura Económica. A coleção de obras escolhidas publicadas pela Editorial Avante!/Progreso (1982) começa com as *Teses sobre Feuerbach* e *A ideologia alemã* (1986). As *Obras escolhidas*, publicadas no Brasil pela Alfa Omega, divulgadas no Rio

de Janeiro pela Editora Vitória (o volume 1 em 1956; o volume 2 em 1963; e o volume 3 em 1963) e em São Paulo pela Alfa Omega (1980, os 3 volumes), começam com o *Manifesto do Partido Comunista*. Um conjunto de obras de Engels escritas antes do encontro com Marx são desconhecidas no Brasil. As notas sintéticas de Tom Bottomore sobre a circulação dos textos de juventude de Engels em língua portuguesa no Brasil dão notícia da publicação do *Esboço de uma crítica da economia política* no número 5 da revista *Temas de Ciências Humanas*, em 1979; do texto *Princípios do comunismo* (1847), publicado pela Global em 1980; e de *A condição da classe trabalhadora na Inglaterra*, obra de 1845 que “circula” no Brasil apenas a partir de 1975.

As demais obras de Engels que passam a circular em língua portuguesa a partir dos anos 1956-1963 são as obras da maturidade, tais como *Sobre o princípio da autoridade*, de 1873; *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, de 1876; *Anti-Dühring*, escrita em 1877-1878; *O desenvolvimento do socialismo da utopia à ciência*, obra de 1880 que circula com outro título no Brasil; *Dialética da natureza*, obra de 1878-1882; *Origem da família, da propriedade privada e do Estado* (1844); *Contribuição à história da Liga dos Comunistas* (1885); *Ludwig Feuerbach e a saída da filosofia clássica alemã*, obra de 1886 que também circula no Brasil com outro título; e *O papel da violência na história*, escrito entre 1887-1888. Os escritos do jovem Engels desde as *Cartas de Wuppertal* (1839) são conhecidos de poucos!

A partir do ano de 2008, a Editora Boitempo começa a circular alguns textos de Engels, e a maior parte dos textos escritos individualmente é publicada apenas a partir de 2015. Em 2008, em um volume organizado e apresentado por Mauro Iasi, a Editora Expressão Popu-

lar publica um conjunto de textos de Engels acerca da formação social e da conjuntura alemã no século XIX. Em 2020, *um consórcio de entidades* publica, pela Expressão Popular, em um fascículo próprio e exclusivo (em edição organizada por Livia Cotrim), os artigos de Engels escritos no ciclo revolucionário do final dos anos 1840 (1848-1849) na *Nova Gazeta Renana*, em que Marx e ele foram editores e a partir da qual mantiveram intenso diálogo com o proletariado que, desde 1846, trabalhavam para organizar. Trata-se de 816 páginas de manuscritos engelsianos que nos dão a ideia do poder desse modesto intelectual. Muitos dos textos de juventude de Marx e Engels começam a ser traduzidos e a circular apenas recentemente. Apenas muito recentemente nos aproximamos da possibilidade de um mergulho rigoroso na produção desses autores e no desenvolvimento do materialismo dialético colhido na fonte original.

Por fim – nessas notas rápidas e carentes de rigor de checagem de sebos e fontes – sobre a circulação das obras de Marx e Engels no Brasil, destaco que, até hoje, não possuímos uma edição completa da vasta, complexa e importantíssima correspondência que viabiliza perceber Marx e Engels à luz do modo como pensaram e dialogaram sobre as relações que viveram e os problemas do tempo em que viveram. Essa dificuldade de acesso associada à elitizada e cara formação para a leitura fluente em inglês, alemão, italiano ou francês torna alta a dependência dos brasileiros fora da universidade (e, mesmo, dentro dela) quanto ao acesso rigoroso e penetrante à obra dos dois intelectuais, e particularmente do “segundo violino”, assim como aos debates que suscitaram pelo mundo.

A (l) diversidade de tradutores, muitas vezes atuando de forma iso-

lada (que impossibilita a regularidade na apropriação das categorias centrais da obra); (II) a seletividade das obras disseminadas (conforme a indicação de sua relevância pelos *intérpretes que formaram a base do marxismo no Brasil* – Lukács, Gramsci, Lenin, Rosa, Trótski); (III) a cronologia da sua disseminação, que não respeita a cronologia da sua produção; (IV) a ausência, até hoje, da correspondência completa são obstáculo importante para o acesso a esse legado no Brasil, e devemos ter a humildade de reconhecê-lo quando reivindicamos esse referencial.

Pelas razões expostas, é fundamental informar as fontes pelas quais iniciamos esta aproximação: iniciar e aprofundar o estudo do marxismo no Brasil passou pela compilação de Florestan Fernandes na obra *Marx e Engels: história*, e pela cuidadosa tradução de Reginaldo Santana de *O capital*, que nos permitiu ler essa obra nos anos 1980. Quando foi possível aprofundar os estudos, o acesso aos textos disponíveis em língua portuguesa se deu pela coleção, em três volumes, da Alfa Omega, *Obras escolhidas*. Apenas durante o doutoramento tive acesso a uma importante coleção, publicada no México pela editora Fondo de Cultura Económica e organizada por Venceslao Roces, *Marx e Engels (Obras fundamentales)*, e à tradução associada Portugal: Editorial Presença; Brasil: Martins Fontes de *A ideologia alemã* (s/d).

Foi apenas no pós-doutoramento que encontrei um coletivo regular de tradutores, que, trabalhando de forma coordenada, (I) vinha se aprofundando no alemão de época; (II) estudava os autores com os quais Marx e Engels dialogaram e traduzia as obras com conhecimento de causa. Passei a considerar, então, a coleção *Marx e Engels (Obras escolhidas)* organizada e dirigida por José Barata-Moura, Eduardo Chi-

tas, Francisco Melo e Álvaro Pina no interior da aliança Editorial Avante! – Edições Progresso; assim como as traduções de Barata-Moura.

Cientes dos limites e obstáculos para o acesso às obras, é recomendável que nos apoiemos em um *coletivo* de tradutores *que conte com condições objetivas favoráveis para investigar cientificamente o pensamento de Marx e Engels para traduzi-lo*; que tenha estudado junto a obra e resolvido junto os processos da tradução, produzindo-se certa unidade e procurando amenizar ao máximo as dificuldades nas traduções. Por essa razão, temos apropriado o materialismo dialético priorizando trabalhar com duas grandes coleções publicadas pelas editoras Fondo de Cultura Económica e Editorial Avante!, cuja seleção justificamos, considerando (I) o caráter de serem estruturadas em torno da compilação das obras, das correspondências dos autores no período e dos comentários dos tradutores no que toca à conjuntura em que as obras são produzidas e (II) trazerem as notas referentes às decisões de tradução assentadas na filologia. Essa seleção, entretanto, não nos isenta de ter na estante todas as traduções disponíveis no Brasil – Abril Cultural, Boitempo, Difel/Civilização Brasileira/Martins Fontes, Editorial Presença, entre outras – para consulta, em caso de debates diversos correntes no marxismo.

Posta a advertência sobre os caminhos que percorremos, queremos apresentar como compreendemos a teoria e as categorias que reconhecemos fundamentais ao materialismo dialético, a partir da exposição de transcrições de passagens das obras de Marx e Engels que, a nosso ver, as explicitam.

A teoria e as categorias que reconhecemos em Marx e Engels

Para a compreensão do processo de formação do marxismo de Marx e Engels, é recomendável considerar a situação da Alemanha dos quarenta primeiros anos do século XIX, que se movimenta contraditoriamente na situação de (I) ser um dos centros do processo de industrialização da Europa, com uma burguesia industrial bem desenvolvida em aliança com os ingleses; (II) encontrar-se muito próxima da efervescente Paris, portanto, sob influência das ideias liberais revolucionárias que ali circulavam, como as regiões do Vale do Rio Reno, que se encontravam entre 420 quilômetros (cidade natal de Marx, Trier) e 560 quilômetros (região natal de Engels, Barmen) de distância; (III) encontrar-se politicamente subordinada à Santa Aliança, que visava a conter o avanço da revolução burguesa, ainda organizada sob a forma de principados; (IV) estar organizada em principados (ainda não organizada como Estado-Nação); e, nessa condição contraditória, (V) possuir universidades, nas quais avançava o desenvolvimento da dialética idealista desde Kant até Hegel, produzindo-se sob a influência de Hegel uma juventude que, dividida entre um hegelianismo conservador do Antigo Regime e um hegelianismo que almejava promover a revolução burguesa na Alemanha, vai mover-se nos limites da crítica da religião, desenvolvendo o problema da possibilidade do conhecimento em direção à necessidade prática da transformação material da miséria em que vivia a classe trabalhadora alemã.

Os jovens Marx e Engels, ambos de origem burguesa – Marx, filho

de um advogado iluminista e liberal; e Engels, de uma família de industriários que (ao contrário dele) se encontra confortável com a situação política alemã – vão crescer nessa região do mundo em que contrastavam o desenvolvimento da indústria e a pobreza dos trabalhadores, fazendo-os alinhar-se a uma juventude que vai lutar pela revolução burguesa e, progressivamente, reconhecer no proletariado miserável a classe que exige mudanças radicais, contribuindo para desenvolver o projeto de uma revolução proletária.

Aprendemos que o legado que herdamos tem sua origem no idealismo alemão, na economia política inglesa e no socialismo utópico francês, mas essa alusão é imprecisa se não considerarmos que esse conjunto de proposições (I) visava a fundamentar o processo de revolução burguesa; (II) reconhecia e formulava saídas para a miséria que a revolução industrial burguesa estava promovendo; e (III) procurava saídas para esse quadro conjuntural, produzindo uma teoria que, estudando o processo revolucionário francês e inglês (a revolução política e econômica que marca o tempo), explicasse e fundamentasse o próprio movimento revolucionário progressista para além dos limites dos interesses burgueses, em direção a uma revolução proletária. Daqui surgem a *concepção materialista e dialética da história* e o *comunismo*.

Entendemos que Marx e Engels desenvolveram uma teoria materialista e dialética de investigação dos processos históricos com vistas a explicar as revoluções nas forças produtivas, nas relações de produção e suas expressões científicas e jurídicas. Essa teoria é evidente de forma completa em seus termos gerais já na obra *A ideologia alemã*; está presente na forma de pensar *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* e em *Crítica da filosofia do direito de Hegel*; reaparece no *Ma-*

nifesto de 1848; é exposta por Marx no *Prefácio de 1859*, no qual traz de forma precisa o ponto de partida, os processos e o produto teórico dos seus estudos que relacionam as *produções da consciência*, o *aparato jurídico* e as *formas do Estado* como produções subordinadas ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção; é retomada em várias passagens de *O capital*; e reaparece sistematicamente nas obras de Engels *Origem da família, da propriedade privada e do Estado* e *O desenvolvimento do socialismo da utopia à ciência*.

A teoria da história na forma como Marx (1977) a concebe aparece plena:

A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na *produção social da sua existência*, os homens estabelecem *relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção* que correspondem a um determinado *grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais*. O conjunto destas relações de produção constitui a *estrutura econômica da sociedade*, a *base concreta* sobre a qual se eleva uma *superestrutura jurídica e política* e a qual correspondem determinadas *formas de consciência social*. O *modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral*. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as *forças produtivas materiais da sociedade* entram em *contradição* com as *relações de produção* existentes ou, o que é a sua *expressão jurídica*, com as *relações de propriedade* no seio das quais se tinham movido até então. De *formas de desenvolvimento* das forças produtivas, estas relações transformam-se *no seu entrave*. Surge, então, uma *época de revolução social*. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações, é necessário *sempre distinguir entre a alteração material* – que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das *condições econômicas de*

produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas consequências. Assim como não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela mesma consciência de si; é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (Marx, 1977, p. 24-25 , grifos nossos).

Em Engels (2018), mais tarde, em *O desenvolvimento do socialismo da utopia à ciência*,

A visão materialista da história parte do princípio de que a produção, e logo a seguir à produção, a troca dos seus produtos são a base de toda a ordem social: de que, em cada sociedade que surge na história, a repartição dos produtos, e com ela a divisão social em classes ou estados, é regulada pelo que se produz e como se produz, e como o produzido é trocado. Portanto, as causas últimas de todas as transformações sociais e revolucionamentos políticos são de procurar, não na cabeça dos homens, na sua progressiva inteligência da verdade e da justiça eternas, mas nas transformações do modo de produção e de troca; são de procurar, não na filosofia, mas na economia da época em questão. A inteligência nascente de que as instituições sociais existentes são irracionais e injustas, de que a razão se tornou contrassenso e o bem, mal, é apenas um indício de que nos métodos de produção e nas formas de trocas se foram processando silenciosamente transformações com as quais já não está de acordo a ordem social talhada à medida das condições econômicas anteriores. O que é o mesmo que dizer que os meios para a eliminação dos males descobertos têm de se encontrar também – mais ou menos desenvolvidos – nas próprias relações de produção alteradas. Esses meios não são algo a tirar da cabeça, mas a descobrir nos factos materiais que se apresentam por meio da cabeça (Engels, 2018, p. 78).

Ou em *Origem da família, da propriedade privada e do Estado*:

De acordo com a concepção materialista, o fator decisivo na história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida imediata. Mas essa produção e essa reprodução são de dois tipos: de um lado, a produção de meios de existência, de produtos alimentícios, habitação, e instrumentos necessários para tudo isso; de outro lado, a produção do homem mesmo, a continuação da espécie. A ordem social em que vivem os homens de determinada época ou determinado país está condicionada por essas duas espécies de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho, de um lado, e da família, de outro. Quanto menos desenvolvido é o trabalho, mais restrita é a quantidade de seus produtos e, por consequência, a riqueza da sociedade; com tanto maior força se manifesta a influência dominante dos laços de parentesco sobre o regime social (Engels, 2010, n. p).

Posta essa síntese da forma como Marx e Engels concebem a história (na qual os homens agem não como querem, mas de acordo com as condições que lhes foram legadas pelo passado), quais as implicações para a pesquisa em ciências humanas?

Novamente, deparamo-nos com alguns problemas sobre os quais é necessário pensar: (I) a referência à herança da dialética de Hegel faz muitos destacarem as teorias e leis da dialética hegeliana e anunciarem recorrer a uma ou outra dessas categorias para fazer suas pesquisas, desprezando a defesa de Marx de que o seu método é diferente “inteiramente oposto” ao de Hegel (Marx, 1989, p. 16); (II) a leitura dos manuscritos de 1844 e de alguns capítulos de *O capital* deixou muitos debates travados na centralidade do trabalho e no debate do estranhamento, reduzindo a crítica marxista ao indivíduo e à subjetividade; (III) o debate em torno desses temas abandonou uma rigorosa incursão sobre o materialismo consequente, levando a dispersões por

uma apropriação idealista das teses de Marx, e, aqui, particularmente, ao problema dos idealismos da “práxis” (Barata-Moura, 2023).

Detidamente, trazemos alguns aspectos que pretendemos destacar:

1. Marx e Engels *transformaram o materialismo e a dialética* (Barata-Moura, 2016, p. 326-329), ou seja, (I) quando está em questão a pergunta por *aquilo que é o real*, é o problema de conhecer com verdade *aquilo que está fora e independente da consciência subjetiva que está em questão*; e (II) quando está em questão o caminho para conhecer *aquilo que é*, é o problema de *reconhecer as múltiplas determinações constitutivas de um processo de vir a ser aquilo que é, de caráter exterior e anterior à consciência, e que se encontra em constante movimento e mudanças contraditórias e de conjunto que se colocam para e desafiam a atenção de quem investiga*.

2. Nesse processo de apanhar a materialidade da existência exterior e anterior à consciência, Marx e Engels chegam ao fato objetivo de que, para fazer história (e formular ideias), os homens necessitam antes de tudo estar vivos, e como não encontram a existência pronta, têm de produzi-la. Para muitos, essa tese fundante do materialismo de Marx e Engels aponta para o trabalho, mas a minha hipótese é que aponta para *a produção da existência como totalidade de relações, na qual o trabalho* (assim como o tempo livre e a formação) *é sempre determinado pelas formas existentes de forças produtivas e relações de produção em uma dada conjuntura*. Não é o trabalho tomado individualmente, mas a totalidade do modo de produção que o determina, que é a relação fundante que deve ser buscada, e deve explicar as políticas de distribuição do trabalho, do tempo livre e do

direito à formação.

3. Se entendi corretamente o que está em questão na obra desses autores, é o desafio de apanhar de conjunto (e com verdade) as múltiplas determinações de um tempo, de tentar reconhecer as tendências para projetar possíveis intervenções revolucionárias em direção aos interesses dos trabalhadores enquanto grupo político com interesses radicais naquela conjuntura, que é o alvo de Marx e Engels. A crítica da filosofia evidenciou que o idealismo alemão estava perdido na especulação filosófica, e devia voltar-se para a terra. A crítica da economia evidenciou o seu comprometimento de classe com os interesses burgueses. A crítica das utopias evidenciou que não partiam de bases objetivas reais da luta de classes travadas em um determinado estágio de desenvolvimento de forças produtivas para reconhecer as classes com cadeias radicais. O desafio era superar os limites do conhecimento disponível que estava perdido no idealismo alemão – que partiam de formulações da consciência isoladas da realidade. A decisão de fazer a crítica da terra colocou nas mãos de Marx e Engels um projeto monumental, e eles deram conta desse projeto, legando-nos uma pergunta constante por *aquilo que é*, a ser respondida, com base materialista e dialética, no apanhar das múltiplas determinações que definem *aquilo que é*. As categorias e leis da dialética foram movidas em direção de reconhecer as contradições em torno da situação da classe trabalhadora inglesa. Foi assim que chegaram à crítica das relações de produção capitalistas e à obra *O capital*, como exemplo objetivo de uma análise científica que explicava às classes em confronto e o modo como viviam. O método encontra-se pleno em *O capital* e me parece o melhor caminho para estudá-lo.

É fundamental que avancemos para compreender a categoria materialista de materialismo e idealismo (Engels, 2018, 2019; e Barata-Moura, 1997, 2016 nos ajudam nessa tarefa). É fundamental que compreendamos a centralidade do método de Marx e de Engels tanto de “modo de produção da existência” quanto a noção de que “o concreto é [...] síntese de múltiplas determinações” que a consciência deve procurar apanhar na própria realidade. É necessário que compreendamos que nossas análises serão abstratas se não *apanharem as múltiplas determinações em que nossos objetos se articulam contraditória e dialeticamente, em constante movimento e mudança de quantidade para qualidade em articulação indissolúvel com a produção da existência como um todo em que estamos todos inscritos*. Quando apanhamos as políticas de trabalho, tempo livre e formação, estamos pegando pontas/partes desse todo – árvores num bosque, como diria Engels!

Espero que estas notas gerais nos ajudem a iniciar a conversa.

Referências

BARATA-MOURA, J. **Materialismo e subjetividade**: estudos em torno de Marx. Lisboa: Editorial Avante!, 1997.

BARATA-MOURA, J. A viragem de 1844. Engels, Marx e a economia política: uma nótula sobre primeiras abordagens. *In*: BARATA-MOURA, J. **Ontologia e política**: estudos em torno de Marx II. Lisboa: Editorial Avante! , 2016, p. 129-208.

BARATA-MOURA, J. **Ontologia e política**: estudos em torno de Marx II. Lisboa: Editorial Avante!, 2016, p. 129-208.

BARATA-MOURA, J. **As teses das teses**. Lisboa: Editorial Avante!, 2018.

BARATA-MOURA, J. **Ontologias da “práxis” e idealismo**. Lisboa: Editorial Avante!, 2023.

COGGIOLA, O. **Engels**: o segundo violino. São Paulo: Xamã, 1995.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENGELS, F. **Origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS, F. **A revolução antes da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ENGELS, F. **O desenvolvimento do socialismo da utopia à ciência**. Lisboa: Editorial Avante!, 2018.

ENGELS, F. **Ludwig Feuerbach e a saída da filosofia alemã clássica**. Lisboa: Editorial Avante!, 2019.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**. Lisboa: Editorial Avante!, 2020.

FERNANDES, F. **Marx e Engels**: história. São Paulo: Ática, 1989.

INSTITUTO DE MARXISMO LENINISMO. Friedrich Engels. **Biografia**. Lisboa: Editorial Avante!; Moscovo: Progresso, 1986.

LENIN, V. I. **Materialismo e empiriocriticismo**. São Paulo: Mandacaru, 1990.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Alfa Omega, 1980.

MARX, K.; ENGELS, F. **Obras fundamentais**. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.

MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo, 2003.

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

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Dois (2) volumes. Portugal: Editorial Presença; Brasil: Martins Fontes, [não datado].

MARX, K.; ENGELS, F. **Marxist internet archives**: seção em português. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/index.htm>.

Acesso em: 18 jun. 2022.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. São Paulo: Global, 1985.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

PEIXOTO, E. M. de M. Notas introdutórias sobre a teoria e as categorias centrais para a pesquisa da problemática do lazer. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 332-346, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639913. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639913>. Acesso em: 18 jun. 2021.

PEIXOTO, E. M. de M. Análise da produção do conhecimento: a prática como direção da crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 5-25, set. 2017-. ISSN 2175-5604. DOI: <http://dx>.

doi.org/10.9771/gmed.v9i2.23638. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/23638>. Acesso em: 18 jun. 2021.

PEIXOTO, E. M. de M. Investigações sobre o tema da prática: contribuições de José Barata-Moura para o debate da formação pré-profissional de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 228-243, ago. 2020-. ISSN 2175-5604. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v12i1.38053>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/38053/21847>. Acesso em: 18 jun. 2021.

Capítulo 2

A centralidade do trabalho pedagógico do professor de educação física nos espaços formativos e a defesa da formação unificada

Marcos Renan Freitas de Oliveira
Marta Genú Soares

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir a centralidade do trabalho pedagógico do professor de educação física nos espaços formativos inseridos nos campos de atuação profissional, como síntese dialética da defesa da formação em educação física unificada.

Metodologicamente, é um recorte da dissertação de mestrado de autoria deste pesquisador, intitulada *Licenciatura de caráter ampliado: análise dos parâmetros teórico-metodológicos*, defendida em 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, Uepa, sob orientação da Prof.a Dr.a Marta Genú Soares. Nesse sentido, configura-se como pesquisa documental, a partir da análise de dados do relatório de campo da referida dissertação, e pesquisa

bibliográfica, apoiando-se na literatura sobre o tema.

Oliveira (2015) problematizou se parâmetros teórico-metodológicos que orientam a formação de professores em educação física da Uepa dão sustentação ao trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos e legitimam a concepção de licenciatura em educação física de caráter ampliado. Para tanto, realizou uma pesquisa documental, a partir da análise dos parâmetros teórico-metodológicos prescritos no projeto político pedagógico, PPP do curso de Educação Física, CEDF da Uepa e de pesquisa de campo, que utilizou a entrevista semiestruturada com seis egressos do CEDF/Uepa que atuam em espaços formativos inseridos nos campos de trabalho situados no sistema educacional, do *fitness*, da saúde, do lazer, do treinamento desportivo e do projeto social. Para este trabalho, valeremo-nos das entrevistas realizadas com os egressos e professores inseridos nos referidos sistemas profissionais.

O debate sobre a centralidade do trabalho pedagógico nos campos de atuação profissional do professor de educação física justifica-se, no presente tempo histórico em que, desconsiderando o conjunto de divergências e tensionamentos políticos e epistemológicos da área da educação física, no que concerne a formação e atuação profissional, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CES no 584/2018 e a Resolução CNE/CES no 6/2018, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física, DCNEF e dá outras providências.

Esses ordenamentos legais ratificaram a fragmentação da formação de professores de educação física nas modalidades de licencia-

tura e de bacharelado, apesar de permitir a formação integrada pela oferta de um único curso com as duas modalidades de formação. Diante de tal divisão, as diretrizes endossam, nessas modalidades, o entendimento da delimitação da atuação no campo escolar para os licenciados e o campo não escolar para os bacharéis pela definição de conteúdos curriculares e perfis profissionais específicos. Os cursos de graduação em educação física terão entrada única (etapa comum) e possibilidade de oferta de uma ou duas etapas específicas (licenciatura ou bacharelado), isso a ser escolhido pelo estudante ao final do quarto semestre do curso; ou das duas etapas integradas.

As DCNEF reeditam novos e velhos conflitos no interior dos cursos de graduação, que terão que revisar seus PPP com a finalidade de adequá-los às determinações contidas nas diretrizes curriculares, bem como mobiliza a comunidade acadêmica, científica e os agentes políticos da área em torno da disputa da modalidade a ser ofertada nas instituições de ensino, da concepção de formação, dos conteúdos curriculares, dos perfis profissionais e das competências e habilidades a serem priorizadas, entre outros aspectos.

Ao retomarmos o debate sobre as características e regularidades do trabalho realizado pelos professores nos espaços formativos inseridos nos campos de atuação profissional, este estudo pretende contribuir para as discussões e decisões da comunidade acadêmica que estão disputando a concepção de formação humana e profissional no interior dos cursos de educação física no Brasil.

Nessa perspectiva, este estudo procura recuperar a discussão sobre as tendências em disputa na formação em educação física. Em seguida, apresentamos os traços essenciais do trabalho pedagógico e a

síntese dos dados constantes no relatório da pesquisa de mestrado e, por fim, as considerações finais.

Tendências em disputa na formação em educação física

Ventura e Anes (2020) apresentam duas posições e manifestações divergentes a respeito da formação em educação física no período de 2014 a 2018, estando a primeira relacionada aos grupos que abdicaram do debate, seja por estado letárgico ou por terem certezas absolutas; e a segunda, referente àquelas que apresentam uma interpretação e perspectiva a ser defendida para a formação em educação física, em que se localizam três tendências.

A primeira tendência defende a fragmentação da formação em educação física em licenciatura e bacharelado. É representada, principalmente, por grupos ligados a instituições de ensino superior, IES privadas que já ofertam as duas modalidades de formação, e, devido a essa situação, defendem seus interesses, mantendo proximidade com a defesa feita pelo Conselho Federal de Educação Física, CONFEF, seja por vínculo ou concordância com as ideias (Ventura; Anes, 2020).

Composta por pesquisadores com trajetória crítica, a segunda tendência também defende a fragmentação da formação em educação física, sob a justificativa da identidade da formação para a licenciatura, isto é, formar professores mais qualificados para atuar especificamente na educação básica (Ventura; Anes, 2020). Diante disso, inclinam-se para o entendimento de que o professor de educação física

desenvolve o trabalho pedagógico e exerce a docência nos espaços formativos, mas acreditam que não existe possibilidade de uma oferta qualificada de um único curso.

A terceira tendência, da qual nós somos adeptos, defende a formação ampliada/unificada a partir da argumentação de que a formação e a intervenção dos professores de educação física têm como objeto de estudo comum a cultura corporal, e uma essência de intervenção comum, que é o trabalho pedagógico, o exercício da docência, independente do espaço formativo, seja ele na escola, no clube esportivo, na academia de musculação, seja no posto de saúde. Ele se constitui em processo de ensino e aprendizado do conhecimento dessa área, ou seja, um processo de formação humana (Ventura, Anes, 2020; Taffarel, 2010, 2012). Com essa linha argumentativa, afirma-se que um único curso tem a possibilidade de garantir uma consistente base teórica e um perfil profissional que permite a atuação nos campos escolares e não escolares.

As três tendências supracitadas estão atravessadas pelo debate sobre a centralidade do trabalho pedagógico e do exercício da docência, mas com posicionamentos divergentes. Entretanto, pretendemos dialogar com o entendimento do CONFEF, que se insere na primeira tendência e foi o interlocutor privilegiado das atuais DCNEF, posto que este defende uma formação especializada e diferenciada, porque o trabalho desenvolvido pelo professor de educação física nos espaços de atuação profissional escolar não se confunde. Acompanhem as palavras do presidente do CONFEF:

De modo geral, são duas as opções de saída para todo o ensino superior: a licenciatura e o bacharelado. *Cada uma delas com per-*

fil de formação e intervenção profissional próprios. As licenciaturas visam a preparar o profissional para atuar como docente na educação básica, já os bacharelados excluem de sua formação a possibilidade de atuar na educação básica. [...] Para que o candidato a profissional de educação física faça sua escolha de acordo com seus interesses e perspectivas, alertamos que tais modalidades de formação são específicas, com aprendizagens, áreas de conhecimento e habilidades diferentes, ensejando, portanto, intervenções profissionais diversas, que não se confundem (Steinhilber, 2006, p. 19, grifos nossos).

Para o CONFEF, os campos de trabalho escolar e não escolar estão divididos em dois grandes polos: a) o campo ou área de trabalho formal, que está situado no interior do sistema educacional, mais especificamente na educação básica, exigindo a formação em licenciatura; e b) campo ou área de trabalho não formal/informal, que estão situados nos sistemas de atuação não escolar, exigindo a formação em bacharelado.

Assim, somente no interior da escola, no sistema formal de ensino, haveria processo de ensino e aprendizagem; somente ali os professores exercem a docência, organizam o tempo e o espaço, tratam determinados conhecimentos para atingir determinada finalidade no que diz respeito à formação humana. Já no campo de trabalho informal ou não formal, isto é, não escolar, o professor não desenvolveria o processo de ensino e aprendizagem; as atividades desenvolvidas pelos professores são descarnadas dos elementos que compõem o trabalho do professor no interior do sistema educacional.

Em virtude disso, criaram-se inúmeras denominações para caracterizar os professores de educação física que atuam no campo de trabalho não escolar, cujo objetivo principal é secundarização e perda

de centralidade da docência, isto é, do ensino do conhecimento da cultura corporal. Observemos algumas denominações: “profissional de educação física”, “educador físico”, “personal trainer”, “instrutor”, “monitor”, “recreador”, “animador”, entre outras.

Quando buscamos as regularidades do processo de trabalho na educação física em sua totalidade, percebemos o equívoco teórico-conceitual utilizado para fragmentar o campo de trabalho formal, em que o professor exerce a docência, e o campo de trabalho não formal, em que o professor não exerce a docência. O que nós podemos afirmar é que existe o trabalho formalizado com direitos trabalhistas assegurados e o trabalho informal, precarizado, sem direitos trabalhistas assegurados.

É importante enfatizar que as constatações do CONFEF de que o processo de trabalho na educação física, nos campos de trabalho escolar e não escolar, não se confundem; estão subsidiadas apenas por afirmações falaciosas e ideologicamente determinadas pela estrutura normativa do mercado de trabalho em expansão, no qual se exige contraditoriamente uma formação cada vez mais especializada, flexível e abstrata, não estando subsidiadas nos seus documentos por evidências empíricas. No próximo tópico, apresentamos a base teórico-conceitual e dados de pesquisa que permitem confrontar os argumentos apresentados pelo CONFEF.

A centralidade do trabalho pedagógico do professor de educação física nos espaços formativos de atuação profissional

Saviani (2012) explica que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Nesse caso, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana, que é definida pelo processo de objetivação e apropriação das realizações humanas construídas por meio do trabalho, sendo a própria educação um processo de trabalho; portanto, todos os seres humanos devem acessar, por meio do processo de transmissão-assimilação, a cultura socialmente produzida para a inserção no mundo social.

No processo de trabalho enquanto práxis, o ser humano antecipa em ideias os objetivos reais da ação. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, tais aspectos abrem a perspectiva de outra categoria de produção, que é o trabalho “não material”.

Nesse sentido,

Trata-se aqui da produção de ideia, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja sobre a natureza, seja sobre a cultura, isto é, o conjunto de produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material (Saviani, 2012, p. 12).

A produção não material apresenta duas modalidades. A primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produ-

tor, como no caso dos livros e objetos artísticos, pois há um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda compreende as atividades em que o produto não se separa do ato da produção: o ato da produção e o ato de consumo imbricam-se. É nesse segundo caso de produção não material que se situa a educação (Saviani, 2012).

A fundamentação dessa argumentação reconhece que,

[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação, e como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, ato de educar é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo [produzida pelo professor e consumida pelos alunos] (Saviani, 2012, p. 12).

Em síntese, podemos compreender que a educação, como forma particular de trabalho, pertence à classe do trabalho não material, que tem a ver com a objetivação/apropriação por meio do trabalho pedagógico de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, habilidades, atitudes, que são os elementos fundamentais à constituição do gênero humano e das funções psicológicas superiores. Porém, tomados em si mesmos como algo exterior ao homem, tais elementos são objetos das ciências humanas, e não da pedagogia. Eles passam a ser objeto da educação a partir do momento em que é necessário que os homens os assimilem.

Nesse sentido, o autor explica que a especificidade da educação, o seu objeto, diz respeito, primeiro, à identificação dos elementos culturais/conteúdos de ensino que devem ser assimilados pelos indivíduos.

os da espécie humana para que eles se tornem humanos; e, segundo, às formas e/ou aos métodos mais adequados para que a assimilação dos conteúdos se efetive.

Quanto ao primeiro aspecto, trata-se de distinguir o fundamental do acessório, o que diz respeito ao fato de o professor ter que selecionar os conhecimentos culturalmente elaborados para o trabalho pedagógico. Isso remete à noção de conhecimentos clássicos, que se firmaram como essenciais para o desenvolvimento humano.

No que diz respeito ao segundo aspecto (as formas mais adequadas de desenvolvimento de trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular se apropria dos aspectos culturais historicamente produzidos pela humanidade.

Com essa compreensão, o autor explica a correspondência histórica e social do trabalho pedagógico como um processo de formação humana, visto que os seres humanos precisam apreender a cultura humana para se tornarem membros do gênero humano, porém, esse processo não se dá fora do processo de ensino e aprendizagem:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 2012, p. 13).

Isso significa dizer, com base nas ideias do autor, que o trabalho pedagógico se configura como o processo de ensino e aprendizagem

que alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade, produzida histórica e coletivamente, quando esse indivíduo apropria-se dos elementos necessários à sua formação como ser humano.

O trabalho docente é uma atividade intencionalmente dirigida por finalidades numa relação direta em que participam professor e alunos, mediante o processo de objetivação e apropriação de valores, ideais, conceitos que acontecem no trato com determinados conhecimentos que são vitais à formação humana.

A entrevista realizada com os egressos do CEDF/Uepa que atuam no interior dos sistemas educacional, do *fitness*, da saúde, do lazer, do treinamento desportivo e do projeto social mostrou com regularidade que esses egressos desenvolvem o trabalho pedagógico e exercem a docência, visto que atuam em espaços formativos; delimitam o tempo pedagógico; utilizam/tratam/ensinam os conteúdos da cultura corporal para outros seres humanos; desenvolvem atividades de caráter pedagógico, com determinados materiais didáticos e método de ensino, elegendo finalidades para dar direção à formação humana dos indivíduos, que são verificadas a partir de processos avaliativos (Oliveira, 2015).

Os dados evidenciaram que os espaços de atuação dos professores de educação física dentro dos campos de trabalho situados no sistema educacional, do lazer, do treinamento desportivo correspondem à situação de um espaço formativo, visto que são espaços onde o professor exerce a docência, desenvolve o trabalho pedagógico pelo trato com o conhecimento da cultura corporal, efetivando, assim, um processo formativo (Oliveira, 2015).

Identificamos que o processo de trabalho pedagógico dos egressos nos espaços formativos, inseridos numa totalidade concreta, está atravessado pelas contradições do processo de trabalho inerente ao modo de produção capitalista, visto que ficaram evidentes, nos relatos dos egressos sobre o processo de trabalho pedagógico nos espaços formativos, as determinações políticas e ideológicas dominantes e de resistência/enfretamento à lógica hegemônica da sociedade em que vivemos (Oliveira, 2015).

As mediações do movimento mais geral do capital no processo de trabalho pedagógico dos egressos nos campos de trabalho, que rebaixam a formação humana integral dos indivíduos, são evidentes: quando há carências de espaços formativos e materiais didáticos; quando os conteúdos da cultura corporal são tratados com métodos de ensino que inviabilizam a problematização e a reflexão crítica da realidade concreta; e quando as finalidades em relação à formação dos seres humanos estão reduzidas a aspectos particulares e simplificados, a questões técnicas, táticas e às leis do desenvolvimento biológico (Oliveira, 2015).

O trabalho pedagógico realizado pelos egressos do CEDF/Uepa nos espaços formativos coloca como desafio a necessidade de apropriação de uma consistente base teórica que possa subsidiar o enfrentamento das contradições do real concreto, posto que este é síntese de múltiplas determinações, que só podem ser identificadas mediante o trabalho intelectual, teórico e crítico. Isso corresponde à necessidade da atitude científica, de domínio dos conteúdos da cultura corporal e de métodos de ensino para que seja garantida a transmissão-assimilação desses a outros seres humanos (Oliveira, 2015).

Considerações finais

A partir da caracterização da natureza e da especificidade da educação, podemos reconhecer que a natureza do processo de intervenção social do professor de educação física é o trabalho pedagógico, visto que a característica histórica fundamental é o trabalho direto com seres humanos, em determinados espaços e tempo pedagógico, visando a determinadas finalidades intencionalmente dirigidas, tratando um dado conhecimento mediante a organização do trabalho pedagógico, que é o conhecimento da cultura corporal, para dar direção à formação humana.

Por fim, a formação ampliada e unificada defende uma sólida base teórica, que não fragmente o conhecimento em competências individuais e flexíveis para a adaptação ao mercado de trabalho, nem fragmente o conhecimento de acordo com os campos de trabalho escolar e não escolar, mas, sim, que objetive a formação de competências globais na intenção de identificar e analisar os campos de trabalho, tendo em vista apreender as regularidades do processo de trabalho do professor de educação física em sua totalidade.

Referências

BRASIL. **Parecer CNE/CES no 584, de 3 outubro de 2018.** Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9996_1-pces584-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES no 6, de 18 de dezembro de 2018.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces-006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2021.

OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de. **Licenciatura em educação física de caráter ampliado: análise dos parâmetros teórico-metodológicos.** 2015. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

STEINHILBER, Jorge. Licenciatura e/ou bacharelado: opções de graduação para intervenção profissional. **Revista Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 19, p. 19-20, mar. 2006.

TAFFAREL, Celi Zulke. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuições ao debate sobre o trabalho pedagógico na educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 22, n. 35, p. 18-40, dez. 2010.

TAFFAREL, Celi Zulke. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 95-133, 2012.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; ANES, Rodrigo Roncato Marques. **Formação profissional em educação física**: dilemas, divergências e protagonismos das DCN atuais. *In*: SOARES, Marta Genú; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.).

Capítulo 3

Escola sem partido: implicações
para o campo da educação física

Carlos Nazareno Ferreira Borges
Meriane Conceição Paiva Abreu

Introdução

O Programa Escola sem Partido, EsP emerge no bojo de um conjunto de reformas, especialmente no que diz respeito à educação, como a Base Nacional Comum Curricular, BNCC e a Reforma do Ensino Médio (Lei no 13.415/2017).

Proposto pelo Projeto de Lei, PL nº 867/2015 (Brasil, 2015) – apensado ao PL nº 7.180/2014¹– que inclui o EsP entre as diretrizes e bases da educação nacional, o EsP indica, em sítio próprio, a obrigatoriedade de “afixação, em todas as salas de aula do ensino fundamental e

1 - Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/606722>. Acesso em: ago. 2022. Em 2019, foi recriada comissão especial que analisa a matéria. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/622186-CAMARA-RECREIA-COMISSAO-ESPECIAL-PARA-ANALISAR-ESCOLA-SEM-PARTIDO>. Acesso em: ago. 2022. O PL no 246/2019 se encontra apensado ao PL no 867/2015. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-246-2019>. Acesso em: ago. 2022.

médio”², de deveres a serem seguidos pelos professores.

Pela proposta do EsP, compreende-se o professor no centro das avaliações de suas condutas, pois a esse cabe garantir os deveres imperativos do programa e ser examinado/julgado por outrem, especialmente pais e estudantes, que, assegurados pela afirmativa do anonimato³, poderão denunciar as ações dos professores quanto ao cumprimento das exigências do EsP.

O presente estudo objetiva analisar as implicações do EsP e do seu conjunto de ideias e pressupostos relacionados ao âmbito educativo-pedagógico no campo da educação física, EF. Por isso, problematiza os sentidos formativo e de prática docente sustentados pelo EsP.

Metodologicamente, o estudo se utiliza da análise documental no texto sobre os deveres indicados aos professores e elencados no sítio do EsP; e do trato dos dados por meio da análise do discurso em Orlandi (2013).

A relevância do estudo está tanto na análise de um ideário que se anuncia como contrário à doutrinação na escola, conduzindo ao cumprimento de deveres específicos para o professor, sob um discurso “pedagógico”, quanto em seus desdobramentos na formação e na prática docente no campo da EF.

2 - Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: ago. 2022.

3 - Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/sobre-nos/>. Acesso em: ago. 2022.

Sentidos de formação e de prática docente a partir do EsP

Conforme Algebaile (2017, p. 65), o movimento EsP é criado em 2004, atuando por meio de um site, cujo fundador e coordenador é “o advogado Miguel Nagib, procurador do estado de São Paulo”. Também, há grupos de parlamentares apoiadores de projetos similares, que possuem auxílio de setores da mídia, de acadêmicos, de partidos políticos e de grupos religiosos (Algebaile, 2017).

O discurso utilizado no site apresenta que o EsP “é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”⁴, sendo “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária”⁵. Informa, ainda, a inspiração na experiência *No Indoctrination*, uma iniciativa norte-americana “que surgiu da indignação de Luann Wright, fundadora do site *noindoctrination.org*”, que achou tendenciosa a orientação de um professor de seu filho sobre a leitura de artigos que tratavam sobre racismo (Espinosa; Queiroz, 2017, p. 50).

No entanto, Miguel Nagib foi vinculado ao Instituto Millenium – instituição ligada a ideais liberais (Lima, 2017) e que se configura como um centro de pensamento ligado à direita brasileira (Miguel, 2016 *apud* Lima, 2017).

4 - Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: ago. 2022.

5 - Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: ago. 2022.

Espinosa e Queiroz (2017, p. 55) apontam que Miguel Nagib, “com certa periodicidade, participa de eventos de corte conservador, pró-impeachment, além de exercer forte militância contra o Partido dos Trabalhadores (PT) e a esquerda brasileira”.

As análises demonstram a dificuldade de observar o EsP como neutro, contradizendo sua retórica balizada no apartidarismo e anti-ideológico, e evidenciando relações com determinado viés político que carrega e que se expressa na construção de suas indicações.

Lima (2017) analisa que, mesmo sob um discurso pautado na legalidade, especialmente na Carta Magna e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, as propostas do programa EsP são inconsistentes, divergindo, em muitos aspectos, da legislação apontada.

Para Algebaile (2017), o EsP apresenta

[...] uma nítida preocupação com a presença, no processo formativo, de discussões que problematizem as concepções políticas, socioculturais e econômicas hegemônicas, especialmente as relativas às questões de gênero, orientação sexual e modelos familiares, bem como de perspectivas críticas ao capitalismo e à educação conservadora (Algebaile, 2017, p. 67).

O PL na Câmara dos Deputados nº 867/2015 está apensado ao PL nº 7.180/2014, junto a outros PL de similar teor ou complementares. No Senado Federal, o PL nº 193/2016 se encontra arquivado. Em 2018, o PL nº 7.180/2014 tramitou na Comissão Especial na Câmara dos Deputados, sendo arquivado em dezembro. Em 2019, foi apresentado novo projeto EsP, o PL nº 246/2019, apensado ao PL nº 867/2015. Em 2020, Miguel Nagib anuncia encerramento oficial das atividades do EsP.

Ainda que o movimento EsP tenha-se fragilizado em alguma medida, suas ideias foram lançadas na sociedade e acolhidas por determinados agentes institucionais. Segundo Soares e Sousa Júnior (2022),

No Congresso Nacional, foram apresentados sete projetos de lei com o tema do EsP. Nos estados, o Projeto de Lei “Escola Sem Partido” tramita ou foi apreciado em pelo menos catorze unidades federativas e no Distrito Federal. Ao todo, trinta parlamentares assinaram individual ou coletivamente o projeto de lei desenvolvido pelo MESP até o ano de 2018. Ressaltando que o STF [Supremo Tribunal Federal] já se posicionou sobre as inconstitucionalidades de muitos desses projetos de lei (Soares; Sousa Júnior, 2022, p. 7).

Ao analisar-se os deveres ditados pelo EsP a serem seguidos pelo professor, inicialmente observa-se que, no nível do autor, há um advogado de formação, um agente do campo do direito que transmite a ideia de relação com a imparcialidade, sem contaminação político-ideológica, neutra. Segundo Bourdieu (1989, p. 216), essa relação “é a própria expressão de todo o funcionamento do campo jurídico e, em especial, do trabalho de racionalização”. Isso não quer dizer que o campo do direito aja com dissimulação; mas há um autor, advindo desse campo, com a carga simbólica analisada, que, com esta, busca arbitrar no campo da educação.

O sítio do Programa EsP anuncia introdutoriamente “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”⁶, que, de forma primaz, evidencia a questão da lei, conferindo-lhe poder simbólico do campo jurídico para agir punitivamente às práticas divergentes ao imposto: o “abuso da liberdade de ensinar”. Essa liberdade é imbuída de um sentido dominado, devendo ser controlada e julgada pela lei. Uma liberdade afim aos ideais liberais de Friedman (1982), o qual defende uma

6 - Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: ago. 2022.

liberdade a ser preservada pelo governo, cuja “principal função deve ser a de proteger nossa liberdade contra os inimigos externos e contra nossos próprios compatriotas; preservar a lei e a ordem; reforçar os contratos privados; promover mercados competitivos” (Friedman, 1982, p. 12).

O peso da lei é investido ao campo da educação e à ação dos professores, de modo imperativo, de ordem, ao destacar que “O Programa Escola sem Partido é uma proposta de lei – federal, estadual e municipal – que torna obrigatória a afixação, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz com os seguintes *deveres do professor* [...]”⁷.

Logo, o discurso anunciado no sítio do EsP dita os deveres ao professor, a quem é endereçado, pressupondo a ideia de assujeitamento docente ao imposto. Nada se diz sobre seus direitos, subentendendo-se que os professores não possuirão amparo (jurídico), no caso expresso.

Em relação ao discurso sobre os deveres a serem seguidos pelo professor, o sítio do EsP elenca:

1. O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.
2. O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.
3. O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.
4. Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade – as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.
5. O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educa-

7 - Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: ago. 2022. Grifos do documento.

ção moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. 6. O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula (Escola sem Partido, [20--], n. p.).

No discurso apresentado, sob tom moralista e aspecto de mandamento religioso, nada se diz explicitamente sobre as condições concretas e complexas do processo de ensino-aprendizagem, da realidade educativa quanto às relações interpessoais; quanto ao atendimento às exigências das avaliações externas; à falta de infraestrutura adequada; à dificuldade na continuidade da formação; às precárias condições de trabalho oferecidas ao professor; entre outras condições que interferem nas práticas dos envolvidos no processo educativo.

Nas entrelinhas, o material discursivo destaca, portanto, que o professor se aproveita da afetividade e da confiança construídas com os alunos para, nestes, inculcar arbítrios pessoais; pauta-se unicamente na subjetividade para avaliar o estudante; é agente panfletário; utiliza-se da injustiça, superficialidade e leviandade ao tratar das temáticas apontadas; é figurativo na formação do estudante, indicando a prevalência educacional oferecida pelos pais; deve guardar e seguir os propósitos a ele indicados.

Diante do exposto, outra maneira de dizer o mesmo consiste em que o professor terá suas atividades educativas vigiadas pelos alunos e pais – com a segurança da lei – desconsiderando as condicionantes educativas e sociais que atravessam a escola e a escolarização.

Ainda que nada seja dito especificamente sobre os sentidos de formação e de prática docente, o discurso do EsP sobre os deveres do professor pressupõe uma formação docente orientada pelo aspecto eminentemente técnico-instrumental, para uma prática docente que assegure a reprodução e a manutenção das estruturas sociais.

Com as formações discursivas geradas, apresenta-se a busca por

uma formação para uma prática docente que garanta o fosso entre o que se ensina (conteúdo) e o que ocorre na concretude e na complexidade das relações sociais, dificultando uma leitura crítica da realidade, das condições objetivas do processo educativo: contribui-se para reproduzir as estruturas desiguais da sociedade, mantendo-a dividida em classes, e a exploração humana ordenada pelo capital.

O EsP e seu desdobramento à formação e à prática docente no campo da educação física

Ainda que o EsP não se circunscreva a nenhum campo do conhecimento específico, há desdobramentos que podem ser evidenciados nas singularidades desses campos. Assim, por exemplo, expressa Nagib sobre a EF, em entrevista à *Revista Profissão Mestre*, ao ser questionado se existe doutrinação em outras matérias, que não apenas história e geografia:

Antigamente, a ideologia contaminava apenas as ciências sociais. Hoje em dia, até a educação física e a matemática entraram na dança. [...] b) trecho de um livro didático de educação física da Secretaria de Educação do Paraná: “A classe trabalhadora conquistou, após inúmeros enfrentamentos, a redução da jornada de trabalho e alguns direitos como o sufrágio universal. Estas conquistas preocuparam a burguesia em relação à forma como os trabalhadores poderiam aproveitar o tempo de folga. Isso seria uma poderosa arma a ser utilizada contra ela mesma (burguesia), uma vez que, com esse tempo de folga e com os espaços públicos disponíveis para os momentos de lazer, seria fácil a criação de movimentos sociais contra a classe dirigente. Nesse sentido, surgiu a importância de incentivar a classe trabalhadora a aderir à prática esportiva, como forma de ocupação do tempo livre, diminuindo as possibilidades de tensões sociais”. (Obviamente, o livro não trata da situação dos esportes nos países que adotaram

o regime comunista, isto é, o uso que esses regimes fizeram e ainda fazem do esporte e o modo como o esporte se desenvolveu nesses regimes...) (Escola sem Partido, 2013, n. p.).

No trecho em destaque, aprecia-se o diálogo com a proposição 4 dos deveres a serem seguidos pelo professor, conforme o Programa EsP, para o qual “4. Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade – as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito”⁸.

O trecho da entrevista investe ataque ao conteúdo proposto no livro didático citado, que, na materialidade discursiva, expressa a “contaminação ideológica” que alcança a EF. O uso das práticas corporais pela burguesia para fins de diminuição das tensões sociais, mencionado no exemplo do material didático apresentado, cabe à contextualização concreta da sociedade capitalista e dividida em classes que vivenciamos. Logo, é especialmente nessa sociedade que as práticas corporais devem ser analisadas.

O discurso escrito mostra, ainda, que a dita “contaminação ideológica” atinge “até” – expressão utilizada na entrevista – a EF, permitindo a interpretação de uma visão percepção a-histórica e acrítica desse campo.

Esse modo de pensar a EF possibilita rememorar práticas vivenciadas nesse campo. Por exemplo, na década de 60 do século XX, o Conselho Federal de Educação, CFE, vinculado ao então Ministério da Educação e Cultura, MEC, endereçou um currículo à formação de professores de EF: a Resolução nº 69/1969.

Conforme Batista e Gonçalves Júnior (2010), esse currículo valorizava o esporte de alto rendimento, buscando formar atletas que re-

8 - Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: ago. 2022.

presentassem o Brasil nas competições, sendo uma maneira de gerar a crença na força do regime militar instaurado no país à época. Os autores destacam que esse modelo esportivo foi utilizado para desmobilizar as resistências contra o regime militar, alienando a população com o nacionalismo. Resgatam, ainda, que as aulas eram divididas por sexo, destinadas à preparação física dos “atletas” – em detrimento dos termos “alunos” ou “estudantes” – que precisavam mostrar disciplina; desempenho técnico, físico; e moralização das condutas. Ao professor de EF, restava se constituir no “técnico” de equipes, sob sua formação.

Portanto, a formação em EF apresentava-se pressionada por uma lógica técnico-instrumental e racional, primando pelo desempenho físico, por meio das práticas corporais, especialmente dos esportes. Esse modelo formativo buscava o assujeitamento e a passividade dos indivíduos, disciplinando-os para controlá-los. Estava-se diante de uma formação para o saber fazer eficiente, que transmitisse a crença ufanista e de modernização, escamoteando as relações de poder e a produção de capital humano.

Em Schultz (1973), capital humano significa que os investimentos em educação servem para aprimorar as habilidades e as competências humanas, para tornar os indivíduos mais produtivos, cuja finalidade é a realização de um trabalho de modo a produzir valor econômico.

Compreende-se, em Frigotto (2006), que a teoria do capital humano desenvolvida por Schultz está balizada no modelo positivista e na concepção tecnicista de educação, investindo na neutralidade, na racionalidade instrumental, no individualismo e, portanto, concebendo a realidade de forma a-histórica e escondendo as relações de classe. Logo, a própria educação é transformada em mercadoria, pois passa a ser utilizada como fator de produção de capital humano.

O processo de exposição a esse tipo de arbítrio foi condicionan-

te às práticas corporais, mas não determinante. O campo da EF, bem como o campo da educação, de maneira geral, foi influenciado por um conjunto de elementos, como o desenvolvimento de uma literatura crítica, a assunção da comunidade acadêmica em espaços estratégicos, a formação continuada (Abreu, 2016), que passou a questionar os ideários formativo e interventivo que balizavam as práticas corporais vigentes, resultando no denominado “Movimento Renovador da Educação Física”, na década de 1980. Este problematizou a hegemonia e o tipo de esporte difundido na EF, e a aptidão física, simultaneamente propondo práticas mais humanistas para o campo (Bianchini, 2015).

O Movimento Renovador da Educação Física, apesar das críticas a ele endereçadas, trouxe a necessidade de um repensar à EF, buscando um processo de autonomia e de reconhecimento (Machado; Bracht, 2016). No entanto, projetos de formação e de intervenção em EF questionados pelo Movimento são recuperados a partir das letras do EsP, pois este implica uma EF especialmente técnica, instrumental, apartada do movimento da sociedade, negando, superficializando e deformando conhecimentos, e valorizando a moralização e a disciplinarização dos corpos a serem utilizados à produção de um capital humano competente/competitivo ao mercado.

A partir dos ditos na entrevista cedida por Nagib, permite-se analisar o prejuízo ao desenvolvimento de uma postura reflexiva e de posicionamento crítico nas aulas de EF, diante de situações homofóbicas e racistas que possam ocorrer no fenômeno das práticas corporais; da atuação do mercado como regulador das práticas corporais; da negação de experiências concretas das práticas corporais, por motivos sexistas, religiosos, moralistas; da análise do papel da mídia em relação à formação de padrão de corpo “perfeito”, trazendo inúmeras consequências; da criação de “ídolos” esportivos, patrocinados e associados a marcas de produtos; entre outras análises possíveis e neces-

sárias de serem realizadas nas aulas de EF – processo esse passível de análise acusatória doutrinadora, a partir do discurso apregoado pelo Programa EsP.

O esforço que se fez a partir do Movimento Renovador na EF, que possibilitou a ocupação, pelos sujeitos internos, de posições estratégicas para pensar e intervir no campo de maneira mais autônoma, torna-se passível de desqualificação e de criminalização por sujeitos externos ao campo, que pretendem se imiscuir estruturalmente para impor sua força aos sujeitos internos, suprimindo possíveis práticas divergentes.

O conjunto de “mandamentos” do EsP procurou se incorporar nas instituições por meio de uma legitimação oficial, a fim de tornar naturais as práticas que conduzissem a uma sociedade mais desigual e desumana, pois o fato de pensar com os alunos as condições reais da escola pública, por exemplo, poderia ser considerado ilegal. E esse processo avoluma os problemas sociais ao manter e aprofundar a ação do capital e a miséria simbólica e real de grande parte da população, que está à margem da possibilidade do exercício de seus direitos.

Portanto, o estudo preocupa-se em analisar não apenas o aspecto retrógrado e conservador de propostas como as expressas pelo EsP, no que se refere à formação e à prática docente a ele subjacentes, mas também a mobilização dos sujeitos educacionais para estarem atentos a essas investidas e, coletiva e criticamente organizados, pensarem formas de resistência.

Conclusão

As breves análises empreendidas pelo presente texto demonstram que um movimento como o EsP se alinha a ideias liberais e conservadoras, que distorcem a própria legislação para impor seus propósitos. Por meio de viés moralista, os ideários formativo e de prática docente se articulam à racionalidade técnico-instrumental, atendendo ao saber fazer eficiente e útil para a manutenção e o aprofundamento das desigualdades sociais.

Na EF, especificamente, analisou-se que o ideário educativo-pedagógico sustentado nas letras do EsP faz o campo retroceder a momentos históricos nos quais ele se apresentava sob elevada heteronomia em relação aos campos de poder, que, segundo Bourdieu (2004), ocorre quando as pressões externas se manifestam com bastante força em determinado campo.

Sob um currículo esportivista, balizado no alto rendimento, que representasse o Brasil em competições e a força do regime militar instalado no país, a formação e a prática docente em EF precisavam expressar a primazia do desempenho técnico e físico, a aptidão física, apartadas das situações reais dos sujeitos e das discussões sociais, associando o campo à disciplinarização, à passividade e à reprodução das estruturas sociais. Porém, o Movimento Renovador da Educação Física problematizou a hegemonia dos ideários formativo e interventivo investidos sobre a EF, trazendo a necessidade de repensar o campo.

Diante do apregoado pelo EsP e pela visão percepção de EF expressa pelo ex-fundador e ex-coordenador do seu site, Miguel Nagib, analisa-se a EF compreendida como atividade em si mesma, a-histórica, acrítica, passiva, neutra. A formação pautava um modelo tecnicista,

instrumental e positivista, e a prática docente, vigiada, limita-se, negando e/ou deformando os conhecimentos, tratando as práticas corporais de forma disciplinada e moralizada.

Analisar as consequências do EsP e de propostas similares, compreendendo-as em seu conjunto, torna-se um compromisso dos agentes educacionais, pois as bases ideológicas que aí se inscrevem, convergem para o individualismo, à extrema competição, para o ocultamento e à distorção da realidade, para a violência. Na EF, reduz-se as práticas corporais ao desempenho técnico e físico, abstraindo-as da realidade na qual estão inseridas e diminuindo seu potencial crítico, criativo e de resistência.

Referências

ABREU, Meriane Conceição Paiva. **Praxiologia em Bourdieu**: análise entre o campo científico e o currículo da educação física. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/LPP, 2017, p. 63-74.

BATISTA, Gustavo; GONÇALVES JÚNIOR, Luiz. A educação física escolar no período da ditadura militar: análise de depoimentos de ex-alunos da cidade de Brotas/SP. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 3., 2010, São Carlos. **Anais** [...]. São Carlos: CEEFE/UFSCar, 2010, p. 1-8.

BIANCHINI, Leandro. **Movimento renovador na educação física e currículo**: formação docente e consciência crítica. 2015. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais. Tradução de Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.180/2014 e seus apensados**. Altera o art. 3º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/606722>. Acesso em:

ago. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=375C72096AFD87644868A98ED8436064.proposicoesWebExterno2?codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015. Acesso em: ago. 2022.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Entrevista de Miguel Nagib à Revista Profissão Mestre**. 2013. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/blog/entrevista-de-miguel-nagib-a-revista-profissao-mestre/>. Acesso em: set. 2022.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Apresentação**. [20--]. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: ago. 2022.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Sobre nós**. [20--]. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/sobre-nos/>. Acesso em: ago. 2022.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**. [20--]. Disponível em: <http://escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em: ago. 2022.

ESPINOSA, Betty; QUEIROZ, Felipe. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: LPP, 2017, p. 49-62.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1982. (Coleção Os Economistas).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social

e capitalista. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

LIMA, Paula Valim de. **Escola sem sentido**: implicações do Escola sem Partido para a democratização da educação pública. 2017. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Revista de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set. 2016.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Revisão técnica de Ricardo Tolipan. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SOARES, Francisco Alex Pereira; SOUSA JÚNIOR, Luiz de. Percepção de docentes acerca do Escola sem Partido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1-17, 2022.

Capítulo 4

Professora e a resignificação da formação continuada na prática

Edina Lúcia Correia Azevedo

Introdução

A formação continuada no exercício da profissão de professora é um caminho que vem sendo trilhado pelas leituras em Freire (2018; 2021), que permitem uma reflexão da funcionalidade dos saberes enquanto conhecimento valorativo à vida para além da escola. Isso porque há necessidade de uma educação formal que converse com o espaço-tempo presente para novas percepções de leituras do mundo e das relações na educação, com foco em mudanças no modo operante do ensinar, do fazer pedagógico e da atuação como professora.

Nesse sentido, mudanças são atitudes conflitantes quando o exercício é a autorreflexão. Assim, compreender o caráter instrumentista da educação técnica na jornada de trabalho, carregada de aulas e conteúdos disciplinares, é um exercício constante na formação, principalmente quando discursos hierárquicos anunciam, na escola, que é preciso seguir o currículo no planejamento para gerir a profissão. Nesse processo, pouco se contextualiza o conhecimento sistematizado com

a vida dos aprendizes (professora/alunos), os quais, de acordo com Freire (2018), são seres inacabados e inconclusos.

A formação nos moldes do sistema neoliberal é perversa e ofusca caminhos na própria formação. É preciso, agora, além do esforço, encontrar sentido para o que se pretende a partir da constatação, com reflexão sobre a não formação e, ao mesmo tempo, uma mudança que ressignifique a busca por saberes transformativos e de sentidos na formação (Gadotti, 2011).

Certa do caminho neste ensaio reflexivo sobre os saberes construídos no coletivo e as intervenções na formação como professora/estudante, aponto um breve histórico acerca das atividades acadêmicas do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física da Universidade Federal do Pará, CAÊ/UFPa, como proposição formativa aos alunos da pós-graduação da UFPa e convidados. Em seguida, refletirei sobre o processo da experiência formativa dentro do coletivo CAÊ como prática reflexiva na formação e no trabalho exercido na escola. Logo após, tratarei sobre as práticas identificadas na escola com percepção crítica para uma formação emancipadora e finalizarei com uma reflexão sobre a relevância de vivências formativas no grupo de pesquisa.

Assim, em formação continuada como professora atuante no contexto da sala de aula na relação com os alunos, entre os pares ou na condição de convidada participante do CAÊ/UFPa, inserida desde setembro de 2019, percebo que há uma dinâmica acadêmica de grupo, que soma experiências no coletivo com reflexão formativa sob a luz de teóricos como Adorno (1995), Freire (2021), Arendt (1957) e outros que reverberam para o exercício de minha (auto)formação.

Contudo, reitero: o ensaio de caráter descritivo e reflexivo com a educação libertadora mediada por práticas de experiências pessoais, vividas no coletivo do CAÊ, é uma busca na formação, tomada por

voos ainda tímidos de um *querer fazer* consciente, como se o aprendizado em construção a distanciasse de processos fragmentados ou aligeirados. Já que fissuras na formação são visíveis e suplicam urgência em tecer sentido na prática como professora, de quem ensina e aprende ensinando (Freire, 2018) – elemento relevante para a criticidade das informações que chegam no chão da escola de inúmeras formas, inclusive por meio de pacotes de saberes prontos pela prática e organicidade que se apresenta.

Nesse sentido, repensarmos o papel dialógico na aprendizagem é compreendermos que mudanças podem ser possíveis na formação dos sujeitos na medida que “[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico, do caminho para nos tornarmos seres humanos!” (Freire; Shor, 2021, p. 169). Acreditamos que isso seja possível, ainda que estejamos imersos em contextos desfavoráveis de desigualdades na formação.

Logo, não cabe aqui culpabilizarmos os opressores e a política neoliberal que se faz presente no cenário da educação, multiplicando o conhecimento epistemológico superficial. Podemos envidar esforços para negar a autoanulação como sujeitos sociais que reaprendem no cotidiano, com a vivência coletiva, na escuta dos pares e na leitura teórica como legitimidade do diálogo com a realidade para processos transformadores sonhados (Freire; Shor, 2021).

Assim, os movimentos de diálogos dentro do CAÊ e as contribuições na formação subjetiva como militância pessoal surgem como reflexão na autoformação enquanto sujeito participante do grupo, sinalizado por práticas que ocorrem nos diversos espaços, inclusive na escola, como professora, engessada de experiências ingênuas que, no convívio com o coletivo, inspiram mudanças.

Histórico do CAÊ

Na formação, há experiências que passam despercebidas ou acabam assumindo menos importância para o processo cujo foco seja o produto. Com isso, as trocas dos saberes enveredam por informações que logo esqueceremos ou condicionaremos pela repetida prática. Entretanto, também, há o avesso que (re)constrói relevante ensinamento para o ser humano em formação.

Sendo assim, na perspectiva da relação humana como processo formativo, faremos um recorte a partir do informe oral da história do CAÊ, transmitido pelo professor Carlos Nazareno Ferreira Borges¹, o qual, após credenciamento, em 2017, no Programa de Pós-Graduação da UFPA, foi o mentor da criação do grupo de pesquisa.

Diante das normativas do programa e na perspectiva da formação, o diretório do Centro de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq registra o grupo com o nome “Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física – CAÊ”, com objetivo, a princípio, de integrar os alunos do programa que estivessem sob orientação do professor, o que não impede interesse por outros sujeitos que, naquele momento, desejavam participar.

Assim, a participação adquiriu alguns critérios que estavam relacionados à condição de vínculo como aluno da pós-graduação ou que demonstrasse perfil de pesquisador, um cuidado inicial com a ampliação do grupo, que engatinhava nas ações acadêmicas. Nesse processo, a procura para o engajamento coletivo possibilitou o surgimento do grupo “CAMINHADA” em 2018, ou seja, um desdobramento do CAÊ que agrega sujeitos de formação diversa, com a finalidade da

1 - Professor doutor em Educação Física e docente titular da UFPA, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGED/UFPA, atuando na linha de Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educativas. Líder do CAÊ. Acesso em: 26 set. 2022, na Plataforma do CNPq.

continuidade no estudo e/ou preparação para a pós-graduação nos programas de mestrado ou doutorado.

Em consonância com as atividades acadêmicas e consolidação do grupo junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, em 2018 foi criado o encontro anual denominado *Seminário Conversas com o CAÊ*, com temática diferente que convida para reflexão sobre a educação diante das transformações vigentes. Assim, desde a iniciativa primeira, o seminário vem contabilizando formas que perpassaram pelo colóquio, com mesa de conferência, apresentações de trabalhos acadêmicos e, em anos de pandemia (2020 e 2021), o formato online, além de atividades com oficinas em 2022.

Em processo de crescimento com egressos do programa de pós-graduação da UFPA e outros participantes, com objetos de estudos que diferem e enriquecem a discussão no coletivo, houve a necessidade do surgimento de três linhas de pesquisa no CAÊ: *Epistemologia e produção do conhecimento; Diversidade e educação; Práticas corporais e cultura corporal*. Isso permite aos membros uma familiaridade no estudo com a descoberta do próprio objeto, bem como a legitimidade do processo da pesquisa embasado por leituras teóricas compartilhadas.

Por último, é importante comentarmos as parcerias que o CAÊ estabelece com a UFPA e outros grupos de pesquisas e instituições, especificamente com o grupo do professor Alexandre Fernandez Vaz, da Universidade Federal de Santa Catarina; o grupo da professora Elza Margarida Peixoto, da Universidade Federal da Bahia; e o professor José Jairo Vieira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro; e outras instituições que contribuem para a educação e a educação física, da discussão teórica à produção de novos conhecimentos. Inclusive, resultando na editoração, para o ano de 2023, do primeiro livro constituído por uma coletânea de artigos científicos realizados por membros

e parceiros, importante base reflexiva para o exercício da formação.

Vivências que reelaboram o pensamento e a ação

*"Que seria a tua felicidade, ó grande astro, se não tivesses aqueles que
iluminas!"*

(Nietzsche, 2003, s/p apud Buzzi, 2012, p. 15)

O ser, pela natureza humana, é um ser de busca. E o desejo interior da busca é, no cotidiano, energizado pela coragem, o ânimo, a persistência e a ousadia no enfrentamento dos próprios monstros, que insistem no repouso em um único lugar. No entanto, não há reflexão para um ponto fixo; a vida é ressignificada pelos desafios, ainda que a continuidade não seja a certeza do encontro com o buscado. Nesse processo, reinventamos, por meio das relações luzentes constituídas pelo CAÊ, nutrindo convivência que (trans)forma, do coletivo ao individual, com novos aprendizados que se refazem a cada encontro, e a vida, imbricada neste universo, constrói simbolicamente o roteiro caminhante por novos saberes.

Atravessada pela constelação CAÊ, o convite para prática formativa floresce como necessidade de comunicação reflexiva, desvelando ações domesticadas que reproduziram um ciclo vicioso da tradicional e nociva prática pedagógica como aluna e professora. Assim, minhas vivências seguem metamorfoseando por caminhos que, a todo o instante, me levam a perceber que aprendo nas relações construídas

diante dos próprios erros materializados na prática, em que percalços e pequenas conquistas sinalizam ruptura das visões míopes ainda presentes e refletoras no processo da formação, inclusive na leitura e escrita.

Talvez o exercício não seja apenas de reflexão da formação continuada, dentro do CAÊ, mas, sim, uma harmonização das desavenças com a linguagem escrita. Isso é extremamente pretensioso diante da lacuna anunciada, porém, relevante ao tratar da convivência caminante no grupo, regada com trocas de saberes que aguçam a curiosidade e reanimam sonhos; parafraseando Freire (1983), encorajando para o “caminho do conhecimento” como aprendizado contínuo e indispensável à formação.

Tornando perceptível o reconhecimento de si dentro do processo dado, as circunstâncias favoráveis para o aprendizado pedem, a convite de Freire e Shor (2021), uma pausa para um olhar mais crítico da educação recebida no passado. Nessa perspectiva, repensar não para culpabilização da política meritocrática, seletiva e excludente, mas em caminhos que permitam sair da condição permissiva, obtendo a própria história como possibilidade de análise para envolvimento com uma formação que liberte.

E, nesse processo, penso a liberdade em consonância com as ideias de Freire e Shor (2021), ciente das agruras que impedem progressos acelerados e consciente das amarras ideológicas neoliberais subentendidas no fazer da formação existente na escola, desconsiderando o sujeito e as vivências como caminho para descobertas. Descobrir-se como aluna, descobrir-se como professora, descobrir-se na relação com outros sujeitos-pares e, contudo, descobrir-se pertencente ao

CAÊ pelos contínuos estados de aprendizados que iluminam mentes e despertam o corpo para o sentido do ensino, carregado de significação que faz relevante conhecer (Alves, 1980).

Infelizmente, minhas reminiscências no campo da educação básica e superior, salvo algumas exceções, estiveram enraizadas no ensino técnico preparatório, a serviço dos mecanismos avaliativos para simples continuidade da educação escolar, sem diálogo com os saberes, herança de um conhecimento descontextualizado da vida, cujo resultado dependia unicamente de respostas fixas, “[...] como um cadáver de informação – um corpo morto de conhecimento – e não como uma conexão viva com a realidade [...]” (Freire; Shor, 2021, p. 18), a instigar processos condicionantes.

Educação com formação domesticada do corpo, limitada pelas edificações compostas de salas de aula cheias de cadeiras enfileiradas e um quadro negro, quase sempre todo preenchido, a deter atenção e silêncio para a explicação do conhecimento histórico, sem nenhuma relação reflexiva com o presente. As únicas lembranças que vêm à memória são nomes e datas de personagens heroicos (brasileiros), apresentados em cartolinas coloridas para os colegas de turma. Esses registros de um tempo não muito distante se referem à educação recebida que mais (con)forma sob a luz dos currículos escolares engessados. A esse respeito, é importante mencionar que

[...] o currículo passivo baseado em aulas expositivas não é somente uma prática pedagógica pobre. É o modelo de ensino mais compatível com a promoção da autoridade dominante na sociedade e com a desativação da potencialidade criativa dos alunos (Freire; Shor, 2021, p. 28).

Descoberta no coletivo, que permite ter visibilidade de um currículo estruturado à deformidade humana, com transmissão do ensino básico, endossado por caminhos que ludibriam a importância do saber pelo fazer. Assim, a continuidade do currículo como instrumento elitista segue com mudanças na nomenclatura, como a Base Nacional Comum Curricular, BNCC e a Lei no 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), porém, não perdendo a fidelidade sistêmica de controle operacional sobre o saber fazer (Arendt, 1957).

Processos nebulosos disseminados por uma educação angelical, que ocasionou fissuras de um saber fragmentado, que mais instrumentalizou algumas travessias, assumindo o caráter simbólico da “diferença” pela luta vencida entre muitos. A questão é que, nesse contexto, cada batalha requer não apenas sagacidade no armamento utilizado, mas capacidade diretiva de absorver informações e transformá-las em conhecimentos para outras vitórias da vida. E, confesso, aluna de uma educação bancária, os minúsculos obstáculos negligenciaram atitudes autônomas construtivas (Freire; Shor, 2021).

São anos de educação passiva, desvelando o doloroso estado da própria autoanulação (Freire, 2018). Isso é perceptível quando, em silêncio, nas reuniões do CAÊ, tomada por pensamentos diversos entre leituras teóricas, falas e risos, constato o quão preciso apreender para o exercício da formação libertadora. Dizendo para o corpo, uma espécie de reforço contínuo, da necessidade de banir o processo instrutivo para reconstrução como sujeito/professora/estudante aberta à verdadeira ação educativa.

E o estímulo na companhia dos pares é, sem dúvida, a articulação de caminhos concretos que instigam curiosidade pelo saber, no en-

frentamento da problemática como realidade possível de transformação, ou seja, sabotar o processo reducionista em atitudes aversas “[...] capazes de mudar a educação em favor da própria liberdade construtiva [...]” (Freire; Shor, 2021, p. 211) é o grande desafio da superação.

Todavia, o movimento é lento quando o conquistado não vem na mocidade. Família; maternidade; trabalho na escola; em casa, trabalho da escola; quatro diferentes espaços institucionais; alunos diversos do ensino fundamental maior (6º ao 9º ano), educação de jovens e adultos, EJA e 1º do ensino médio. Somado a esse malabarismo de turmas, um imenso quantitativo de atividades escolares a corrigir para lançamento nas plataformas digitais reguladoras avaliativas da rede municipal² e estadual³ de ensino. Literalmente envolvida com as demandas profissionais pedagógicas, que perpassam a consulta nos currículos das redes para organização dos saberes de acordo com cada ano de ensino; planejamento visual pelo PowerPoint; atividades diferenciais aos alunos que necessitam; inclusão de atividades extras; frequência e anotações nos diários escolares, tudo isso associado ao cotidiano das escolas com cumprimento de horários, reuniões pedagógicas, elaboração e continuidade de projetos, estudos relâmpagos e outras condicionantes presentes na veia da escola.

2 - Plataforma digital de registros pedagógicos pelo professor da educação infantil ao ensino fundamental maior (6º e 9º ano), instituída na Rede Municipal de Educação, Semed, em São Miguel do Guamá, desde 2018, em substituição ao modelo antigo do diário de classe. Assim, espaços para frequência do aluno, conteúdo, ocorrência, notas, conceitos, parecer/relatório e acompanhamento são campos a serem preenchidos mensalmente pelo professor. Disponível em: <https://gestorescolarweb.com.br/aceso/modulos>. Acesso em: 21 abr. 2022.

3 - Plataforma digital da Secretaria Estadual de Educação, Seduc-PA para professores ativos, para a consulta de cadastro, financiamento, lotação, prestação de contas, covid, declaração de bens e pedagógico. Esse último, ao longo do ano letivo, precisa ser preenchido pelo professor, referente aos itens frequência do aluno, conteúdo, atividades complementares e outros. Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/consulta_lotacao/frmMenu.php. Acesso em: 21 abr. 2022.

Imbricada na estrutura das escolas, diante da dinâmica pedagógica que converte relação de prática em ensino pronto, sutilmente “inovado”, quando entende e supre as necessidades como experiências diretivas para o mundo do trabalho alienado, penso que o “fazer pedagógico” aligeirado com pesquisa frívola multiplica a deformação. E, revendo o espaço do trabalho por meio das leituras correntes pelo CAÊ, identifico artérias que elucidam sinais de alerta para um ensino com sentido na formação (Adorno, 1995).

Infelizmente, as problemáticas culturais acríticas cooperam para a formação do trabalho do professor, uma realidade tensionada nas relações burocráticas cotidianas da escola, consonante com o exacerbado acúmulo de função, gerida pela dependência capitalista assalariada instituída pelo mundo do trabalho. Uma encenação de processo que difere da experiência social subjetiva, reverberando a

[...] experiência do insucesso da humanidade do mundo, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa. As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da “subjetividade”, onde originam relações de dominação [...] (Adorno, 1995, p. 18).

Acomodando rotinas alienantes da experiência subjetiva no trabalho e na vida, como mero objeto de cumprimento dos fazeres, desconsiderando as experiências culturais como diálogo construtivo na formação e, em troca, vivendo a pobre experiência cultural que transforma o sujeito de si e o conhecimento em objetos coisificados, à medida que

[...] Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas

vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do “atual”. A crise econômica está diante da porta, atrás dela está uma sombra, a próxima guerra [...] (Benjamin, 1987, p. 118).

Disseminando uma cultura esvaziada da própria experiência humana, pacientemente cumpridora das mediações pedagógicas. O corpo, até então, não havia experienciado de forma visceral a cultura crítica do saber; e conteúdos prontos, sem qualquer possibilidade de releitura com a vida, foram transmitidos como verdade na relação social e do trabalho, empobrecidos pela ausência de experiência subjetiva no processo. Formar com formação pobre culturalmente é ficar órfão da própria identidade desconhecida.

E, nessa “guerra” travada a favor de um corpo consciente preestabelecido pela inexistência de experiências culturais é que pequenos passos são dados à procura de novos caminhos; reconstrução da vida escolar e da prática enquanto professora como experiência capaz de impulsionar o corpo para o prazer do saber.

Contrariando o que poderia ser determinismo do ensino bancário, a relação construída com os membros do CAÊ permite processo formativo com sentido, no qual o aprofundamento do saber ensinado emaranhado com outros saberes conversa, complementa e se discorda para reelaboração de outros saberes para reflexão e criticidade (Freire, 2018). Essa é a experiência culturalmente rica vivida no processo construtivo criativo do astro CAÊ.

Reflexões que interferem na formação

Muitos são os caminhos que se percorrem na formação continuada, quando se está no chão da escola e, conseqüentemente, a necessidade do diálogo com as mudanças que transformam, dos currículos escolares, as práticas cotidianas dos professores são urgências no campo da formação. Nesse contexto, o *saber-fazer* é sacralizado por processos intermitentes que recomeçam, sempre, sobre nova orientação, interpretação, readaptação e programas que buscam por perfil de professores (Tardif, 2014).

Na prática, o desafio com a “nova” formação se amplia pela burocratização do trabalho pedagógico, associado ao desenvolvimento de competência capaz de corresponder às mudanças necessárias para o tempo da escola. Formar para o exercício da prática sem a cientificidade do campo teórico é uma realidade dentro dos programas de formação. Nessa discussão, o sentido da experiência como ação formativa contínua é uma utopia para a realidade dos professores que vivem problemas enraizados na educação. Articula o formato dos programas de formação, mas desconsidera os investimentos econômicos necessários à ruptura da cultura da não formação (Philippe, 2002).

O legado desse processo reforça a discrepância pela sutileza da estratégia na formação, tornando comum a necessidade do empenho individualista por uma educação do direito, do ensino, do currículo e da formação que reverte saberes em objetos. A esse respeito, reiteramos “[...] que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamental humano no exercício educativo: o seu caráter formador [...]” (Freire, 2018, p. 34).

Tal fato permite compreendermos que há um projeto historicamente elaborado para o processo da formação, endossado por forças

verticais de cima para baixo que reconfiguram a reprodução do saber por meio do currículo unilateral, com formas pedagógicas instrumentalizadas, ou seja, uniformização das experiências chamada, por Adorno e Horkheimer (1947), de dominação social, imbricada nas exigências atuais. Nesse sentido, desocultar a padronização é um relevante ato pedagógico, pois

[...] a vida do pensamento é inibida desde a mais tenra idade, atrofiando os “músculos” que potencializariam a experiência que se conecta com a multiplicidade das representações. Com isso, a capacidade de sair do plano seguro se enrijece, e a experiência com o universo qualitativo e múltiplo é mutilada em nome da unidade, da uniformização e da integração [...] (Barbosa, 2019, p. 3322).

Proliferando não apenas a transmissão de um modelo de formação definido sob a ótica dos que pensam e articulam o cenário da formação dos professores, como, também, a cultura da formação excludente (Freitas, 2014). Assim, o projeto de formação homogênea do saber se multiplica como “receituários”, que condicionam gestos operantes à política dominante “[...] em que se treinam práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra” (Freire, 2018, p. 95-96).

Para tanto, a ótica reguladora transforma a formação em prática fragmentada para o ensino da domesticação, em que a cultura fabricada ludibria homens e processos formativos (Adorno, 1995), ainda que reflexão tenha ocorrido como instrumento de luta perante mudanças consolidadas pela “[...] prática imobilizadora e ocultadora de verdades [...]” (Freire, 2018, p. 97). Pois, embora contabilizemos avanços, a ausência do espírito da experimentação é evidente na conscientização humana.

Assim, a formação com conceitos fechados de valorização das

relações/construções de culturas/histórias de pertencimento como processo formativo de conhecimento não é realidade, mas, sim, uma uniformização de homens, na medida em que a formação oculta vozes subalternas de cultura na formação (Apple, 2001).

Portanto, o caminho trilhado pelo doce poder alienante do convencimento (Junior, 2010) imbricado na construção da formação apolítica desvela a realidade reprodutora de processos desconexos da vida e da representatividade coletiva, quando coisifica homens em objetos. Ademais, o efeito potencial crítico segue ingênuo diante da liberdade coerciva, engendrado por processos que avaliam e negam a formação pedagógica ético-política de muitos professores. Essa é a percepção; desconstruir pelo olhar da criticidade é uma necessidade de todos em formação.

Considerações finais

Formar professores para a vida, em sua amplitude, é ter ciência da condição humana, social e histórica de educação que formou ao longo do tempo e romper com heranças engessadas dominantes; e um requerer que vem sendo tecido dentro do CAÊ. Nesse contexto, a tecelagem formativa com “bate-papos” entre amigos estudantes e/ou pesquisadores ilumina a reescrever o caminho da formação, que ora é estimuladora no coletivo, ora é restringida no solitário quando o confronto com uma leitura teórica aponta obscuridade da não formação.

Contudo, olhar para si não é um exercício doloroso diante do caminho apontado. Pelo contrário: o olhar para si é inquietante quando reflete fissuras na formação e alerta para o reverso diante da (con) vivência no coletivo do CAÊ, permitindo uma relação de estudo como

troca viva a rejeitar o produto pronto pela necessidade da busca como instrumento da formação consciente.

Assim, considero o engajamento no CAÊ e as múltiplas linguagens de pesquisa que ocorrem no grupo um fio condutor tecido por diálogos que se transformam em saberes experienciais, criando possibilidades reais de voos para uma educação formativa libertadora como projeto de vida que se constrói a cada (re)encontro, objetivado de sentido quando o desejo é aprender.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. & Horkheimer, Max. DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO Fragmentos Filosóficos 1947 (Dialektik der Aufklärung – Philosophische Fragmente). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/208/o/fil_dialetica_esclarec.pdf. Acessado em 26 out. 2023, 15h22.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação**. *The crisis in education* foi pela primeira vez publicado na Partisan Review, v. 4, n. 25, p. 493-513, 1957. Publicado em versão alemã em *Fragwürdige traditionsbestände im politischen denken der gegenwart*, Frankfurt, Europäische Verlaganstalt, 1957, o texto veio a ser de novo reimpresso em *Between past and future: six exercises in political thought*, Nova York, Viking Press, 1961, p. 173-196, de onde o traduzimos (N. T.). Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf. Acesso em 18 abr. 2021, 18h05.

BARBOSA, Renata Peres. Ensaio sobre a dialética do esclarecimento: reflexões e provocações educativas. **Conjectura: filos. e Educ. [online]**. 2019, vol.24, e 019036. Epub 31-Jul-2020. ISSN 2178-4612. Disponível em: <https://doi.org/10.18226/21784612.v24.e019036>. Acesso

em 26 out. 2023, 19h08

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, v. 1. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, [1985] 1987.

BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao pensar**: o ser, o conhecimento, a linguagem / - 36.ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Mudança, v. 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopes. Revisão técnica Lólio Lourenço de Oliveira. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação Cidadã; 2).

PHILIPPE, Perrenoud. THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nílson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução de Claudia Schilling e Fatima Murad.

Porto Alegre: Artmed, 2002.

JUNIOR, Justino de Sousa. **Max e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crítica regressivo-destrutiva do capital. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Capítulo 5

A atualidade de Paulo Freire nos debates sobre
educação, diversidade e emancipação

Alberto Henrique de Souza Bordalo

Maria Rosilene Maués Gomes

Pedro Paulo Souza Brandão

Introdução

Paulo Freire é um dos educadores mais reconhecidos do mundo; suas obras influenciaram o pensamento de muitos profissionais da educação. Algumas de suas obras são *Educação como prática de liberdade*, de 1967; *Pedagogia do oprimido*, de 1968; e *Pedagogia da autonomia*, de 1997. Passados 25 anos de sua morte, as formulações de Freire continuam sendo citadas por teóricos, educadores, políticos e demais pessoas que admiram seus escritos. Tal fato evidencia a grande influência que ele ainda exerce atualmente. Entretanto, o movimento contínuo da história nos ajuda a perguntar: Qual a atualidade de Paulo Freire nos debates sobre educação, diversidade e emancipação?

Diante disso, temos o objetivo de refletir sobre a atualidade de Paulo Freire para pensar a educação e a diversidade na perspectiva da emancipação, organizando este artigo em três principais seções.

Na primeira seção, trazemos para o debate os principais conceitos trabalhados por Freire em suas obras, como o antagonismo entre opressores e oprimidos, bem como os resultados dessa relação e os caminhos apontados para a libertação das contradições que ela impõe aos menos favorecidos. Na segunda, outro conceito importante é discutido na relação entre Paulo Freire e o debate sobre o respeito às diferenças: a tolerância, que abraça as diferenças, desmitificando a hierarquia entre o tolerante e o tolerado, colocando em seu lugar a reciprocidade como núcleo da verdadeira tolerância. E na terceira seção, apontamos as reflexões de Paulo Freire na busca de possíveis caminhos para a emancipação dos sujeitos na atualidade, demonstrando o quanto esse educador continua atual para pensarmos uma educação outra.

O pensamento educacional freiriano e a busca pela libertação dos oprimidos

Nestes tempos de exceção em que a cultura da desesperança nos leva a crer que não existem outras saídas a não ser aceitar as situações deterministas, desesperançosas, acomodantes e alienantes, trazer para o debate o pensamento educacional de Paulo Freire é, no mínimo, um alento. Mesmo vivendo um tempo histórico de um Brasil marcado pela ditadura militar que o retirou de cena, exilando-o do país por causa de suas ideias revolucionárias carregadas da pedagogia da esperança por um país mais justo e humano, esse educador abre para nós a possibilidade de pensarmos uma educação capaz de vislumbrar perspectivas de emancipação por meio de uma pedagogia da esperança.

Freire (2005) parte do princípio de que a situação de opressão em

que a maioria do povo brasileiro sempre esteve imerso, desde a sua formação, não é determinação divina, muito menos nascemos predestinados a sermos desumanizados, mas é resultado da realidade histórica de opressão, violência e exploração gerada por uma ordem social injusta dos opressores sobre os oprimidos, negando a estes sua vocação ontológica de “ser mais”. Para o referido autor, “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 2005, p. 32). Ambas são possibilidades, mas defende que só a primeira, a humanização, é vocação; isso porque a segunda, a desumanização, é distorção de nossa vocação de “ser mais”, distorção causada pela injustiça dos opressores. Se as duas são possibilidades, aí reside a nossa luta, a nossa esperança pela libertação, pela justiça e pela afirmação de nossa vocação ontológica do “ser mais”.

Outra revelação importante apresentada pelo autor e que nos ajuda a pensar possibilidades para a libertação dos oprimidos diz respeito ao inacabamento do ser humano. Explica o autor que somos seres inacabados, incompletos e inconclusos, e como tal, não podemos ceder às investidas do determinismo e do conformismo. Nessa linha de pensamento, Freire (1996, p. 53) afirma:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja futura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (Freire, 1996, p. 53).

As reflexões do autor nos ajudam a pensar que, mesmo em tempos

de exceção, podemos construir uma nova história e novas possibilidades, ainda que os tempos pareçam sombrios. O ponto de partida, como seres de possibilidades, para resistir, reexistir e lutar pela recuperação da humanidade roubada é essa tomada de consciência do inacabamento do ser e se reconhecer como pessoa que teve sua humanidade roubada. Contudo, não é suficiente; são necessários outros elementos que deem condições favoráveis, tais como objetividade e subjetividade, ação e reflexão, que podem resultar em práxis transformadora por meio do diálogo.

A fim de trabalhar os conceitos principais desta seção, recorreremos a duas grandes obras do autor, *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2005) e *Educação como prática da liberdade* (Freire, 1967), para conhecermos quem são os oprimidos, o porquê e como eles podem buscar sua liberdade, e que liberdade é essa à qual Freire se refere.

Primeiramente, de acordo com Freire (2005), estão na condição de oprimidos aqueles que são submetidos à alienação e desumanização pelos sujeitos que detêm o controle dos modos de produção. Na educação, isso se traduz na concepção adotada com os seus educandos, que, nesse caso, o autor chama de educação bancária, na qual os sujeitos recebem passivamente os conhecimentos que são transmitidos como “depósito”, daí o termo bancária, seguindo os interesses dos opressores. Portanto, só existem oprimidos porque existem opressores que praticam a opressão.

Para Freire (2005), a opressão ocorre no contexto de uma realidade objetiva. Se existe opressão, significa existir alguém que oprime e alguém que é oprimido. Por isso, é necessário transformar objetivamente a opressão, situação que não ocorre fora da subjetividade do sujeito, em uma relação dialética entre ambas. Nesse sentido, o autor afirma que, “se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na ‘inversão da práxis’, se volta sobre eles e os condiciona,

transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (Freire, 2005, p. 41). Essa tarefa se realiza nesse processo de ação-reflexão-ação, portanto, na unidade dialética entre objetividade e subjetividade.

A práxis, outro conceito *sine qua non*, não se confunde com prática. Explica Freire (2005, p. 42) que “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Não se confunde com prática porque não é uma prática qualquer sem reflexão; também não se trata de uma ação sem uma tomada de consciência da realidade opressora. Para que a realidade objetiva de opressão seja transformada, é necessário que haja a inserção crítica dos oprimidos sobre a realidade opressora. Por isso, citamos anteriormente que não basta a tomada de consciência; é necessária a ação refletida sobre a realidade objetiva de opressão.

Quanto à liberdade, Freire (1967) a compreende como o resultado do processo no qual os educandos assumem, com o professor, o protagonismo, e em que eles possam se humanizar. Esse processo nos ajuda a romper com a contradição entre opressores e oprimidos, isso porque, ao almejar a liberdade dos oprimidos, não se deseja que eles passem a oprimir seus opressores, mas que possam, também, libertá-los de “ser menos” (Freire, 2005).

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2005, p. 58), reforça o autor ao explicitar que, da mesma forma que é preciso o indivíduo se reconhecer como oprimido para lutar pela sua liberdade, ninguém poderá fazer isso por ele a não ser ele mesmo. Esse mesmo indivíduo não conseguirá se libertar sem conscientização e organização coletiva, as quais são fundamentais na busca pela liberdade.

Portanto, quando admitimos a educação como prática da liber-

dade, não estamos tratando da saída da condição de oprimido para tornar-se opressor, mas da condição de libertar ambos: o oprimido deixando de ser hospedeiro do seu opressor e, assim, não tentando subjugar-lo da mesma forma. É essa dualidade que Freire (1983) afirma ser perigosa e favorecer a manutenção do *status quo*.

Sendo assim, como elemento importante na busca da libertação dos oprimidos, Freire defende a relevância do diálogo crítico e libertador. Nesse prisma, a libertação do sujeito não é algo que se deposita nos seres humanos, uma doação entregue como algo pronto e acabado; contrariamente, a libertação é um processo que vai se desenvolvendo com os oprimidos em profundo diálogo. Por meio da ação e da reflexão, eles vão tomando consciência da situação de opressão e construindo inéditos viáveis para construir outras relações menos cruéis, opressivas e desumanizadas, e mais justas e humanas.

Dessa forma, a dialogicidade fundamenta uma educação como prática da liberdade, que tem a ação e a reflexão como motores integrados os quais se sustentam mutuamente, ou seja, um não se sustenta sem o outro. Sendo assim, Freire (1983) afirma que o diálogo começa na busca do conteúdo programático, com a investigação de temas geradores e as relações homem-mundo.

Na busca pelo conteúdo programático, o educador dialógico não procura por um programa de conteúdos que depositará para seus alunos, mas almeja uma revolução sistematizada e organizada que busca temas significativos, a fim de que haja diálogo com os educandos e possam caminhar juntos em direção à humanização.

Como nada será imposto, as reflexões devem acontecer a partir das relações homem-mundo, ou seja, a partir do concreto, da realidade na qual os sujeitos estão inseridos, valorizando seus conhecimentos, não levando o conteúdo como algo a ser dissertado. O conjunto de aspirações e anseios deve ser problematizado por meio de temas

geradores, o universo temático que os aproxima (Freire, 2005).

Esse diálogo é essencial para elevação da consciência ingênua à consciência crítica e epistemológica. De acordo com Freire (1967), a consciência ingênua é algo estático, uma condição superficial em que o indivíduo não reconhece a causalidade autêntica; portanto, não a submete à sua análise, compreendendo-a como algo pronto e acabado. Já a consciência crítica e epistemológica submete a causalidade autêntica à sua análise a todo momento, pois compreende que a realidade de hoje não é mais a realidade de ontem e pode não ser mais a realidade de amanhã (Freire, 1967). Com isso, compreende o constante movimento; enquanto a consciência ingênua se sobrepõe à realidade, a consciência crítica se integra à realidade.

Por conta disso, os indivíduos, em sua consciência ingênua, tendem a aceitar sua condição de oprimido e a se conformar com ela, até mesmo sem nem saber dela. Entendem que as coisas são daquele jeito porque devem ser e são ilusoriamente imutáveis. Isso é um obstáculo para a sua libertação, bem como para a transformação da realidade, uma vez que a realidade também deve ser percebida como algo que deve ser transformado, visando à liberdade dos sujeitos oprimidos. Nesse sentido, Freire (1967) destaca que a compreensão de algo corresponde a uma ação; e para transformar a realidade, a ação precisa ser crítica; e para que a ação seja crítica, a consciência deve ser crítica.

A consciência crítica permite, ainda, o reconhecimento do outro e das diferenças. Paulo Freire também é uma das referências no trato de uma educação que valoriza e respeita as diferenças como marca de uma educação pautada em uma concepção democrática. A seguir, trataremos de conceitos fundamentais como tolerância e diversidade, abordados pelo educador, para pensarmos a educação na perspectiva do respeito às diferenças.

Paulo Freire e a incessante luta pelo respeito às diferenças

Ao tratar do respeito às diferenças, Freire costumava utilizar diversos conceitos que englobam esse universo; entre eles, o de tolerância, discutido em uma de suas cartas inacabadas, apresentada na obra *Pedagogia da tolerância* (2021). O termo é cotidianamente utilizado na sociedade, porém, muitas vezes, de forma equivocada. Infelizmente, isso promove uma continuidade da falta de respeito, por isso, cabe compartilharmos o que é tolerância segundo Freire.

Frequentemente, a tolerância é interpretada como um gesto de bondade, um favor proferido do “superior” ao “inferior”, em que o primeiro, por conta de sua aceitação do “diferente”, está se esforçando para acolher o segundo. Porém, como apresenta Freire, é dessa forma que a percepção alienada do conceito se apresenta, fazendo com que o “tolerante”, por meio de um ato de desconfiança, deva ainda ser recompensado por sua atitude (Freire, 2021). Essa não é a tolerância que Freire defende; para o autor, o conceito tem um sentido de virtude, de compreensão entre pessoas, e não de “aceitação do inferior”. Para ele, é necessário abraçar as diferenças, sejam elas culturais, étnicas, sexuais, de gênero, de ideias ou de qualquer outra forma (Freire, 2021). Nesses termos, sob uma perspectiva ética, a tolerância ganha sentido de dever ou de regra nas relações com os outros.

Nos tempos atuais, em que os efeitos da reestruturação capitalista aprofundam as desigualdades sociais, na medida em que criam padrões de exigências homogeneizadoras, padronizadas e de uniformização cultural, aqueles que fogem aos padrões estabelecidos são tratados como desumanizados e suas vidas tornadas insignificantes. Nesse contexto, inserem-se negros, LGBTQIA+, indígenas, pessoas com deficiência, pobres, pessoas em situação de rua, dependentes

químicos, entre outros. Do ponto de vista do sistema capitalista, essas pessoas não contribuem para a riqueza do país, portanto, não têm valor e podem ser descartadas.

É contra essa lógica que Freire nos convoca a lutar no contexto atual. Se partirmos do princípio de que a vocação ontológica dos seres humanos é “serem mais”, jamais poderemos aceitar que as nossas diferenças nos desumanizem. Jamais poderemos aceitar que as pessoas excluídas da sociedade sejam culpabilizadas pela violência estrutural de nosso país. Por isso, afirma: “os que inauguram o terror não são os débeis, que a ela são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam situação concreta em que se geram os demitidos da vida, os esfarrapados do mundo” (Freire, 2005, p. 47).

Freire (2021) também chama de “verdadeira tolerância” o ato de tolerância quando recíproco, isto é, quando ambos os sujeitos se toleram nas suas diferenças. Além disso, declara que não cabe aos “falsos” tolerantes tomarem posse de discursos ideológicos, pautados em seus pensamentos, que subjugam os ditos tolerados, na compreensão de que devemos fazer o favor de aceitá-los (Freire, 2021, p. 26).

Ninguém é verdadeiramente tolerante se se admite o direito de dizer do outro ou da outra: o máximo que posso fazer é tolerá-lo, é aguentá-lo. A tolerância genuína, por outro lado, não exige de mim que concorde com aquele ou aquela a quem tolero e também não me pede que a estime ou o estime. O que tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente (Freire, 2021, p. 26).

Portanto, notamos como o educador, mesmo em suas cartas inacabadas, estava constantemente produzindo e esboçando sobre o respeito às diferenças, além de demonstrar que a educação precisa estar

inserida nesse debate, já que a escola é, por excelência, o espaço de convivência com as diferenças e, por isso, gera, por meio das experiências com o diferente, novos conhecimentos.

Na obra *Política e educação* (Freire, 2001), o autor reforça a sua percepção sobre o conceito ao apontar que não se pretende negar ou esconder os conflitos e os problemas que surgem entre os opostos; a tolerância pretende justamente encontrar um local de respeito na convivência. E, nesse sentido, Freire (2001, p. 54) atribui o valor desse processo dentro da própria educação superior ao dizer que “tanto mais democrática uma universidade quanto mais tolerante, quanto mais se abre à compreensão dos diferentes, quanto mais se pode tornar objeto da compreensão dos demais”. Com isso, destaca como devem ser respeitadas as diferentes percepções e posicionamentos, a fim de lutar por seus direitos e seus locais de fala, com o intuito de tornar a educação cada vez mais diversa.

Em *Educação como prática de liberdade*, Freire (1967) ressalta que, “consequentemente, os mais altos estratos tendem a encarar os direitos políticos dos mais baixos, particularmente o de interferir no poder, como coisa absurda e imoral”, e isso assusta classes mais ricas das sociedades, que passam a tomar medidas e usar estratégias de alienação para impedir mudanças almejadas pelos mais pobres. Isso demonstra como Freire estava consciente do processo de lutas entre as diferentes classes sociais, e como elas foram de extrema importância para se combater esses grandes espaços de poder que existem até os dias atuais, bem como confirma que esse discurso ainda se torna necessário (Freire, 1967, p. 86).

Em seu livro *Pedagogia da esperança* (1997), Freire demonstra, em seu percurso como educador, trabalhando em diferentes locais de educação e com diferentes profissionais da área, de que maneira o processo de trabalhar com diferenças pode agregar ao conhecimento.

“Foi ensinando o máximo de respeito às diferenças culturais com que tinha de lidar, entre elas a língua, em que me esforcei tanto quanto pude para expressar-me com clareza, que aprendi muito da realidade com os nacionais” (Freire, 2016, p. 61). Nessa passagem, podemos testemunhar as marcas que as experiências profissionais causaram a Freire, e que isso o auxiliou a compreender cada vez mais os espaços com os quais trabalhava.

Em *Pedagogia da indignação*, obra póstuma do autor, Freire (2000) retoma o debate sobre as diferenças e sobre a tolerância, ao afirmar que deve existir, em uma sociedade, tolerância entre a autoridade e a liberdade, no sentido de que a autoridade deve, sim, existir, não precisando ser necessariamente um oposto à liberdade. E é apenas por intermédio do reconhecimento dessas diferenças que podemos entender que “é a partir deste aprendizado que ambas se comprometem, na prática educativa, com o sonho democrático de uma autoridade ciosa de seus limites em relação com uma liberdade zelosa igualmente de seus limites e de suas possibilidades” (Freire, 2000, p. 35); e, portanto, chegar à conclusão de que Freire se apropria dessas diferenças nos seus discursos, compreendendo que cada um tem a sua função e, em conjunto, podem contribuir de diversas formas.

Caminhos freirianos para a educação emancipatória

As reflexões sobre a atualidade de Paulo Freire nos debates sobre educação, diversidade e emancipação nos convocam a pensar caminhos possíveis para ressignificar os tempos atuais, em que a barbárie teima em se sobrepor às possibilidades de transformação social. O educador, em nenhuma de suas obras, apresenta receitas ou cami-

nhos prontos por onde possamos caminhar. O autor parte do princípio de que devemos reinventar os tempos atuais, reinventar a educação que temos hoje, a fim de que ela atenda aos anseios da classe desfavorecida e excluída da sociedade. Freire ilumina nossas ideias com o seu legado para que possamos fazer o caminho com os oprimidos.

Tratamos, ao longo da primeira seção, de alguns elementos importantes que nos ajudam a refletir sobre a educação na perspectiva da emancipação, tais como objetividade e subjetividade, ação e reflexão, os quais podem resultar em práxis transformadora, por meio do diálogo. Contudo, outras exigências são necessárias aos educadores e educadoras que se engajam na luta pela transformação da sociedade.

A primeira exigência é compreendermos que os seres humanos são seres de relações, inacabados e conscientes de seu inacabamento, portanto, podem, por meio do diálogo, lutar pela transformação da realidade de opressão que os coloca em situação de seres acomodados, limitados, ajustados aos interesses da classe opressora. Podem lutar porque não estão presos a um tempo determinado, a um hoje permanente. Podem lutar porque, tendo consciência de seu inacabamento, podem agir e refletir sobre sua posição no mundo. Podem transpor os limites que lhes são impostos.

A segunda exigência é nossa posição no mundo. Nenhuma transformação é possível no âmbito da neutralidade. Para Freire (2011, p. 63), o professor deve se posicionar: “ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de ser mais, ou fica a favor da permanência”. E sua posição no mundo nada tem a ver com domesticação ou imposição de sua opção aos demais, se assim o fosse, estaria aprisionando os educandos, em vez de libertá-los. O educador comprometido com a transformação social, em vez de impor sua posição, problematiza a realidade mitificada pela opressão da classe dirigente, por meio do diálogo e da ação-reflexão comprometi-

dos com a humanização dos oprimidos do seu tempo, por seu direito de “ser mais”.

Em Freire (2005), o diálogo é outra exigência fundamental nessa busca pela humanização e pela emancipação, mas o diálogo só é autêntico, segundo o autor, se estiver fundamentado no amor. Por isso, declara: “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (Freire, 2005, p. 91-92).

Ao dizer que o diálogo, para existir, está condicionado ao amor, o autor atribui a este um valor imensurável; por isso, afirma que o amor não pode existir onde existe opressão, onde existe dominação e domesticação. Nessa relação, o que existe é falsa generosidade, a qual se sustenta do falso amor, da falsa caridade e da miséria dos oprimidos. Contrariamente, o diálogo autêntico fundamenta-se, conforme o autor, no amor, na humildade e na fé. Sob essa perspectiva, assegura:

Ao fundar-se no amor, na humildade e na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse esse clima de confiança entre seus sujeitos. Por isso, inexiste essa confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” de educação (Freire, 2005, p. 94).

Ao apresentar como fundamentos do diálogo o amor, a humildade e a fé, Freire (2005) resgata a humanização dos seres humanos e sua vocação de “ser mais”, na medida em que o amor, como ato de coragem, liberta, em vez de aprisionar; defende a supremacia da humildade, em vez da arrogância; da fé nos seres humanos como construtores de sua história e de sua vocação ontológica de “ser mais”, em vez de “ser menos”. O diálogo com essas características é capaz de revolucio-

nar e resgatar a humanidade que lhes foi roubada pela ação antidialógica da pedagogia da opressão.

Em suma, apresentamos algumas exigências necessárias para pensarmos a educação na perspectiva da emancipação, com base no pensamento educacional de Paulo Freire. Para o autor, a emancipação dos sujeitos está intimamente relacionada com sua humanização. Se os homens e as mulheres, pelas condições de opressão da classe dirigente sobre a classe dirigida, são submetidos a situações de desumanização, nosso compromisso como educadores é resgatar sua humanização, ou seja, sua vocação ontológica de “ser mais”. Uma exigência que necessita compreendermos os seres humanos como seres de relações, capazes de fazer e refazer a sua história. É necessário, ainda, posicionarmo-nos no mundo diante do projeto de educação, de homens e de sociedade que acreditamos e, por fim, apresentarmos o diálogo fundamentado no amor, na humildade e na fé, como exigência para o resgate da vocação ontológica dos sujeitos de “serem mais”.

Considerações finais

Ao propormo-nos realizar uma leitura de algumas das obras de Paulo Freire, nosso intuito se voltou para a questão da compreensão de sua atualidade nos debates sobre educação, diversidade e emancipação. Para o autor, a educação como ato político tem que estar a serviço da humanização dos oprimidos e excluídos, para o resgate de sua vocação ontológica de “ser mais”. O referido autor entende que humanização e desumanização são possibilidades concretas, dentro de um processo histórico, mas somente a humanização é vocação, a qual, em uma sociedade marcada pela opressão, é negada pela ordem

injusta, gerando violência e desumanização. A partir disso, entendemos que uma das grandes tarefas da educação consiste na libertação dos oprimidos, devolvendo-lhes a sua humanização.

Outra questão bastante atual nos debates freirianos diz respeito às reflexões realizadas pelo autor em suas diferentes obras sobre o tema diversidade. Um dos conceitos-chave sobre o assunto e que é recorrente em suas obras refere-se à tolerância. Contrapondo-se ao sentido dado à tolerância pelo senso comum, o educador compreende-a como virtude, compreensão e diálogo entre as pessoas, sem tratar o outro como inferior, mas reconhecendo que as diferenças culturais, étnicas, sexuais, de gênero, de ideias ou de qualquer outra forma os completam, e respeitar essas diferenças os tornam mais humanos.

Por fim, abordamos a atualidade de Freire nos debates sobre emancipação. Para o autor, não existe um caminho pré-dado; o caminho se faz reinventando os tempos atuais, reinventando a educação que temos hoje. Freire ilumina nossas ideias e nos mostra possibilidades para que os caminhos a serem trilhados sejam mais profícuos. Dentre essas possibilidades, apontamos a necessidade de compreendermos os seres humanos como seres de relações, inacabados e conscientes de seu inacabamento, os quais podem dar novos rumos à história de desumanização em que estão imersos. Outra exigência é nos posicionarmos: aderindo à mudança ou ficando a favor da realidade de opressão que está posta. Para tanto, é necessário entendermos que a educação não é neutra. Além disso, o autor compreende que o diálogo é fundamental para a transformação da sociedade de opressão. Porém, ressalta que ele deve estar fundamentado no amor, na humildade e na fé.

A emancipação em Freire está intimamente relacionada com a humanização. Se quisermos formar sujeitos livres e emancipados, temos que lutar cotidianamente pela recuperação da humanidade que lhes

foi roubada. Somos sujeitos nascidos com a vocação ontológica de “ser mais”. Por isso, nosso compromisso social é com a humanização dos sujeitos.

Referências

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 23. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 8. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

Capítulo 6

Pesquisa, identidade, território e
os marcos temporais em debate
na formação de educadores do campo

Claudia Maria Rodrigues Barros
Cristian Rafael Silva Souza
Maria do Socorro Dias Pinheiro

Introdução

Durante o percurso histórico, o ser humano criou diversas formas de se relacionar com o meio em que vive e foi aprofundando conhecimentos que possibilitaram avançar na socialização e interação com o outro. Isso o capacitou para se reinventar mediante a complexidade social de sua existência.

Para melhor compreender os processos de interação consigo mesmo, com o outro e com seu meio, a área de ciências humanas e sociais é o desbravador que ganha lugar especial na formação continuada de professores de escolas do campo, como ocorreu no Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense, que se desenvolveu em 2021 no município de Limoeiro do Ajuru.

O propósito do programa é garantir um curso de aperfeiçoamento para os que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da

alternância pedagógica. A pedagogia da alternância “valoriza especificidades do povo camponês, na medida em que considera indissociável a formação em ambiente escolar e na comunidade na qual estão inseridos” (Rodrigues, 2020, p. 6).

No curso de aperfeiçoamento, os formadores problematizam as realidades nas quais os educadores e educandos estão imersos, que servem de base para a construção de um currículo diferente, com fundamento crítico e de caráter emancipatório. Também leva-se em consideração as identidades dos sujeitos em relação ao seu sustento, seja pela pesca, pela agricultura e/ou outras práticas socioculturais (Vieira; Maciel; Maciel, 2017).

Sobre as dificuldades particulares enfrentadas pela educação do campo, Hage (2014) identifica, em seu estudo, a existência de inúmeras problemáticas, as quais passam por questões estruturais, como a precariedade dos prédios escolares, a baixa qualidade dos transportes escolares, os grandes deslocamentos até a escola; questões ligadas ao trabalho discente e docente, como a sobrecarga de trabalho dos professores e a instabilidade no emprego; questões que envolvem o social, como a permanência do trabalho infantil e a submissão das escolas aos governos locais; e, até, as situações diretamente de cunho pedagógico, como currículo, recursos e materiais pedagógicos distantes da realidade do campo. Isso não significa negar a existência dessas problemáticas nas cidades, mas reconhecer o seu aprofundamento em grandes níveis na realidade do campo.

Sinteticamente, o percurso formativo durou um ano. Direcionou-se aos professores da educação infantil, multissérie e anos iniciais do ensino fundamental. Trabalhou-se no regime de alternância pedagógica e por área de conhecimento, envolvendo as áreas: matemática; ciências humanas e sociais; linguagens e códigos; e ciências agrárias e da natureza. Ao finalizar a alternância (tempo-universidade/tempo-

comunidade), dava-se a socialização dos resultados das atividades e pesquisas de campo desenvolvidas durante o tempo-comunidade. Desse modo, o texto que ora se apresenta mostra essa sequência em dois momentos: um, a socialização das ações do tempo-comunidade, abrangendo a área da matemática; e os procedimentos dados em torno do desenvolvimento da formação, na área das ciências humanas e sociais.

Socialização da pesquisa desenvolvida no tempo-comunidade

Como tratado anteriormente, os cursistas haviam passado por uma formação na área da matemática e, como ainda estávamos em período pandêmico, tiveram como atividade para o tempo-comunidade pedir aos estudantes que realizassem, com seus pais, anotações da produção diária ou semanal de cada família, em um instrumento denominado caderneta agroecológica.

As informações da produção do território das águas foram trazidas para socialização dos professores conforme sua localidade de trabalho. Desse modo, iniciou-se com a exposição do polo das Ilhas, que trouxe os resultados da pesquisa da área matemática, das localidades de Araraim e Saracá.

Em Araraim, os cursistas se dirigiram às famílias para explicar a atividade escolar a ser desenvolvida, que era o acompanhamento diário, durante uma semana, da caderneta agroecológica, na qual as famílias deveriam fazer anotações de sua produção diária. Como resultado, confirmou-se que a economia principal dessas comunidades consiste na produção de açaí; do pescado, com destaque para os peixes mapará, pescada e dourada; na captura do camarão, dentre outros.

Comentaram que o peixe e o açaí, no período de safra, encontram-

se em primeiro lugar para o consumo e a venda; o peixe e o camarão entram em segunda classificação; e, como surpresa, aparece o cheiro-verde, em seguida. Na ilha, a lata do açaí era vendida ao marreteiro por 20 reais, entre setembro e outubro de 2021; o camarão custava 10 reais por litro. Em média, uma família ganha, nessas comunidades, acima de 1 mil reais por semana, no período da safra do açaí, que dura de junho a novembro. De novembro a março, entra o período defeso, momento em que se protege os poços, para evitar a pesca; e, de abril a julho, acontece a pesca do camarão.

Os cursistas do polo do Baixo Cupijó indicam que, dentre as famílias participantes do estudo, todas consomem diversos produtos por elas produzidos: açaí, limão, caju, abacaxi, cupuaçu, maxixe, bacuri, cana de açúcar. Destacam-se, também, o cheiro verde, estoraque, chicória, alfavaca e, ainda, a produção da macaxeira e seus derivados, tais como farinha, tucupi, tapioca, crueira e a farinha de tapioca. Os dados apontam que eles se alimentam de peixes, camarões, pato e galinha. Nesse polo, existe a prática da troca e doação de alguns desses produtos.

Além disso, também há venda de produtos como o açaí, cuja renda semanal varia entre 480 reais (para 30 latas) e 144 reais (9 latas); há quem tenha vendido 8 latas por 128 reais ou outros valores, mesmo diante do alto consumo do produto por família no decorrer de uma semana.

Nos resultados do polo Japiim Grande, sistematicamente constata-se que existe o cultivo de açaí, cacau, arroz, cheiro-verde, pimentinha, macaxeira, pepino, coco, jerimum, cupuaçu, maxixe, limão, feijão, café, bacuri, cana-de-açúcar; criação de galinha caipira, porco; gergelim, taioba, cará, areiá, e outros. Como renda, há os que vivem da pesca, do camarão e de todos os produtos mencionados no contexto das produções, os quais são consumidos por esses sujeitos, uma vez que

aquilo que o camponês não utiliza para comercialização, ele consome.

Ter um produto de consumo é um indicador de renda, de economia sustentável. As famílias, por meio de suas produções, desenvolvem a autossustentabilidade familiar, com maior parte da produção na safra do açaí, produto do qual 100% das famílias pesquisadas são produtoras e consumidoras diárias.

Quanto ao polo Beiradão, ao registrar os dados da produção, percebemos, com detalhes, o que o ribeirão faz com sua produção familiar, a economia que desenvolve quando tem um produto para consumo da família. Esse fato auxilia muito na organização da renda do ribeirão, pois pode oferecer seu produto em troca de outro que ele não produz, pode doar a outra pessoa ou comercializar para trazer renda ao seu lar.

É notório que cada setor ou polo tem características sociais de vida, economia, cultura e uma percepção política de organização bem diferentes, embora estejam no mesmo município. Com isso, reafirma-se que as identidades não são iguais, mesmo ao se tratar de aspectos históricos e geográficos territoriais únicos.

Identidade, território e territorialidade camponesa

Identidade e território são categorias relevantes de discussões na área das ciências humanas. Há um marco identitário que se manifesta na cultura dos povos dos territórios das águas no Limoeiro do Ajuru. Não é a identidade de outro lugar: é a identidade desses povos, desses sujeitos sociais e históricos, que geograficamente se encontram nos territórios ribeirinhos/rurais desse município.

No entanto, ao buscarmos conhecer a identidade histórico-cultural

de Limoeiro do Ajuru a partir do que está publicado em sites disponíveis na internet, como o *Google* ou *Bing*, contatamos informações externas diferentes daquilo que o povo desse território é, de fato. Sucintamente, destaca-se sobre características de Limoeiro do Ajuru; município; localização; patrimônio; identidade; fundação; mesorregião e microrregião.

Limoeiro do Ajuru integra a microrregião de Cametá. Quem define esse pertencimento geoeconômico e histórico é o governo do estado; no entanto, todos esses elementos citados são componentes da territorialidade, assim como os atores envolvidos nas ações locais.

O capital ocupa o território como espaço de lucro e se manifesta em disputa com as características econômicas de cada lugar. Um exemplo clássico dessa situação é a produção do açaí, que já se tornou um produto do mercado, uma commodity. Com isso, o produto é vendido para outros estados brasileiros e países.

Fernandes (2012, p. 746) alerta que o “[...] território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência”. É um lugar de disputas e, por isso, devemos lançar um olhar para ele, no sentido de compreender sua formação, sua história e todos os elementos componentes no diálogo com o currículo da escola.

Identificamos, com isso, que, ao registrar os dados da pesquisa trazidos pelos educadores, conseguimos visualizar que existe uma renda mensal que circula e fortalece a economia da comunidade e do município. Nisso, firma-se a base alimentar e econômica desses povos, que, no momento, é o açaí, “ouro preto do Pará”; seguido do pescado de peixes e camarão; e da compra de outros produtos advindos da venda dos produtos da safra.

No período de alta crise, da pandemia do coronavírus, a maior contradição do capitalista foi o nascimento de 40 milionários. Se fôsse-

mos analisar esse processo, imediatamente perceberíamos que ele se deu à custa de um empobrecimento altíssimo da população brasileira. Com isso, o resultado da caderneta agroecológica é um indicativo revolucionário, por apresentar resultados de troca e de doação de produtos alimentares em um período de crise agravante.

No cerne do sistema capitalista, essas ideias se entrecrocavam, pois os interesses econômicos do capital são diferentes do pensamento de alguns ribeirinhos, os quais, durante a pandemia, pensavam em garantir a vida de todos daquele lugar. Essa ação solidária e humana é um ato político, alternativo, que serve como lição de vida para qualquer pessoa do nosso Brasil e de qualquer outro país rico do mundo.

Outro fato que apareceu nos resultados da pesquisa relaciona-se ao modo de trabalho e tempo do camponês ribeirinho. Seu trabalho depende do tempo da maré do rio, do tempo da terra para produzir determinado produto da natureza. Não se estabelece um horário próprio para fazer o trabalho diário. Existe uma lógica temporal do trabalho do paraense ribeirinho que se difere daquela criada pelo pensamento capitalista.

O tempo é uma dimensão com a qual os economistas têm dificuldade de lidar. Para a escola neoclássica, o tempo é representado como uma variável *a mais*, cuja ordem de grandeza influencia os resultados de seus modelos explicativos. A crítica mais difundida, aquela de algumas das correntes inspiradas por Keynes, adjetiva o tempo (“histórico” por oposição ao tempo “lógico” dos marginalistas), mas não consegue dar conta do efeito mais importante que sua passagem pode ter sobre o sistema econômico, sua transformação (Faria, 1999, p. 270).

O tempo do capital é cronometrado diferente. Um trabalhador da escola ribeirinha ou de uma fábrica possuem tempo de trabalho oposto ao tempo de trabalho dos camponeses pertencentes à agricultura

familiar ribeirinha. Em virtude dessas questões, há quem entenda e atribua um entendimento de que “todo paraense é preguiçoso”. Será isso uma verdade? Questionou o formador aos cursistas.

Imediatamente, uns concordaram e, ainda, acrescentaram: *“Realmente, o paraense é preguiçoso. As coisas não mudam porque ele é assim. Tem muita preguiça”*. Ao provocarmos reflexões sobre essa conceituação, a ressignificação da ideia foi abrandada de muitas discordâncias, e todos começaram a debater sob uma ótica que visava a compreender que o tempo para o capital é diferente do tempo da natureza.

Observamos e analisamos que o tempo do pescador depende de maré para pescar o peixe, o camarão e executar a maioria das atividades no território. Identificamos que o tempo de crescimento e produção dos gêneros agrícolas se diferem: o tempo da produção do açaí não é igual ao da produção do arroz, feijão ou de outras frutas cultivadas nos territórios.

Depois de um longo debate, dividiu-se os cursistas por grupos de tutores para desenvolverem, como atividade grupal, um instrumento temporal que caracterizasse algo ligado à sua localidade. Cada grupo trouxe um marco temporal diferente, que relacionaram a um instrumento por eles criado, exposto durante a socialização que se processou com estudos, debates e diversas reflexões críticas.

Marcos temporais do território das águas, na percepção dos educadores

A temporalidade do mapará

Às margens do rio Tocantins, há muitas ilhas habitadas pelos povos ribeirinhos. Suas vidas, bem como seu trabalho e renda, dependem da realidade natural desse território. Por isso, eles vivem de várias práticas de trabalho, sejam elas ligadas à pesca ou ligadas ao cultivo de produtos agrícolas e da floresta.

No caso da pesca do mapará, ocorre em março, período no qual se dá a abertura da pesca. Em algumas dessas localidades, existe um documento que regulamenta a vida pesqueira – os Acordos de Pesca. Esses acordos são “uma forma de organizar as comunidades e definir regras para o uso sustentável dos lagos e que atenda às necessidades da população local, preservando o estoque pesqueiro” (Oliveira *et al.*, 2021, p. 3).

Os Acordos de Pesca têm como objetivos proteger as bacias ou lagos de desova; impedir a pesca predatória; evitar a degradação dos recursos naturais; dentre outros elementos de proteção à vida das espécies aquáticas. Para isso, as famílias se mantêm vigilantes no período do defeso da piracema, época em que as atividades de pesca esportiva e comercial são proibidas, conforme amparo da gestão ambiental federal. Isso porque se trata do tempo da desova dos peixes, que dura de novembro a fevereiro. Em março, dá-se a abertura da pesca.

No Limoeiro do Ajuru, a primeira pesca que acontece é do mapará, culturalmente denominada de “broqueio do mapará”. Para desenvolver esse trabalho, os pescadores se preparam desde novembro do

ano anterior: organizam as redes apropriadas com as boias, chumbo etc. e se preparam para o momento. Quando abre a pesca do mapará, sabem qual trabalho precisam desenvolver; têm conhecimento suficiente de quantos paneiros vão vender, para quem, e o quantitativo que irão doar. Explica um pescador do grupo, que, por questões de ética, neste texto, será identificado como Pescador A:

A captura do mapará precisa ser em maré calma. As águas não podem estar agitadas. Nisso, o pescador tem conhecimento e experiência. É conhecimento do senso comum que ele aprendeu com os mais experientes. Eles têm consciência de que não podem pegar o peixe em excesso, pois necessitam desse alimento durante o ano todo e não somente naquele momento (Pescador A, setembro de 2021).ente naquele momento (Pescador A, setembro de 2021).

Como se nota, o pescador tem conhecimentos diversos para realizar a captura do mapará. São saberes tradicionais ancestrais, que envolvem conhecimento das águas e lunar, produção de redes, embarcações, além de tantos outros elementos que indicam a associação de diversos conhecimentos.

Desse modo, suspendem as atividades pesqueiras em agosto, quando os ribeirinhos, em sua maioria, passam para a atividade da colheita do açaí. Rege os Acordos de Pesca que, durante o tempo da piracema, o pescador não pode pescar na bacia, senão ele será punido de alguma forma ou será expulso do acordo. Não é proibida a captura do camarão, uma alternativa alimentar.

A temporalidade dos açaizais

O grupo Alto Cupijó trouxe a temporalidade dos açaizais e outros produtos constituintes de um sistema de culturas que se dá dentro do plantio do açaizal. Na área com plantações de açaí, cultiva-se cacau, cupuaçu, acerola, carambola, ajuru e outros. Esses produtos são coletados em períodos diferentes. Uns produzem a cada três meses. Essa temporalidade foi elaborada por dias da semana.

Na localidade, geralmente as pessoas tiram o domingo para o descanso. Nesse dia, uns vão à igreja, outros a torneios, jogos e à praia. A coleta do açaí acontece de segunda a sábado, no horário da manhã. A coleta de outros produtos, como acerola, ajuru, carambola, passa por esse mesmo processo, ou seja, funcionam conforme a safra.

A captura do camarão no Alto Cupijó funciona de janeiro a junho, e de junho a dezembro ocorre a temporalidade alta do açaí. Como muitos filhos de ribeirinhos colaboram com a economia familiar, no período de colheita do açaí, deixam de frequentar a escola durante a safra.

O grupo Alto Beiradão retratou a temporalidade do açaí no período anual, o qual se divide em três etapas: período do manejo; extração do palmito; e da safra. Os integrantes do grupo relatam que o tempo de manejo dos açaizais acontece em janeiro e fevereiro, com o preparo do terreno para o período da safra; de março a abril, cortam as touceiras de açaí para diminuir a quantidade de árvores, a fim de que a produção seja em maior quantidade.

Das árvores retiradas, aproveita-se o palmito para alimentação ou comercialização. Essas atividades iniciam às 7h e seguem até às 12h; e das 13h às 17h. Após o manejo, nos meses seguintes, de maio a junho, fazem a poda do açaizal, ou seja, limpam as folhagens secas e retiram os cipós que prendem as copas, a fim de facilitar o trabalho da co-

lheita. Por outro lado, quando se refere à safra, estudos indicam três tempos variados de produção do fruto:

Na do inverno, a produção se estende entre os meses de fevereiro [e] maio, o que corresponde à época das chuvas, e no período de verão a produção vai de junho a agosto; já [de] setembro a janeiro é o intervalo em que o amadurecimento do fruto é mais baixo, tornando a produção na região baixa safra, onde os frutos produzem uma polpa (quando batidos) de qualidade inferior e de coloração roxo-azulada, correspondendo ao período de menor indisponibilidade de açaí na região (Pereira, 2019, p. 39).

Conforme Pereira (2019), a safra do açaí atravessa três fases. Uma no inverno, outra no verão e, por fim, em um tempo de baixa safra. No caso das ilhas de Limoeiro do Ajuru, o quadro é diferente: no inverno, a safra é baixa; e no verão, é alta. Com isso, identificamos dois tipos de safras, nas quais a colheita de maior abundância, no município em discussão, transcorre de junho a dezembro. Diante disso, notamos que os ribeirinhos com produção de açaí trabalham no terreno o ano inteiro, e que a produção de um lugar pode ser diferente da de outro.

A temporalidade para produção de tijolos

Outra temporalidade apresentada é a da fabricação de tijolo no rio Maria Doce. A temporalidade trazida pelo grupo refere-se a um dia na olaria, que, inicialmente, precisa da argila para fabricação desse produto. Para obter esse material, depende-se da maré, a qual deve estar baixa. De acordo com uma professora da equipe, *“uma barcada de barro dá para construir oito mil tijolos”*.

Conforme relato do grupo, as olarias interferem no movimento lo-

cal, pois, como funcionam das 7h da manhã até as 11h30, e das 12h30 às 17h, elas possuem uma temporalidade cronológica semelhante à da escola e de outros espaços do mundo capitalista. Todavia, o trabalho da olaria começa por quem mergulha nas profundezas do rio em busca da argila, cujo ofício não tem um horário fixo, depende exclusivamente da maré do rio. A maré indica em qual horário deve ser realizado o seu trabalho; pode ser durante a manhã, tarde, noite ou madrugada. A pessoa atravessa a baía e mergulha no rio, sem qualquer proteção; vem de baixo com uma quantidade de argila, a qual deposita em uma embarcação. Essa ação ocorre quantas vezes forem necessárias, até que o barco esteja cheio.

Diante disso, quem passa na casa desse trabalhador, em outro horário, e o vê deitado, pode pensar que “ele é preguiçoso”. No entanto, ele pode ter acordado às 3h da madrugada com a finalidade de buscar argila em um poço, no fundo do rio, para a produção de tijolos que serão utilizados nas diversas construções de alvenaria.

Outro fato exposto para estudo e discussão é que a olaria provoca mudanças temporais na vida dos moradores das localidades, além da exploração do trabalho humano. No rio Maria Doce, quando os motores da olaria param de funcionar, as famílias se organizam para almoçar. No rio Furiel, os movimentos das embarcações dos trabalhadores são detectados pelos moradores e os mobilizam para a rotina do almoço. Essas temporalidades orientam a rotina dos moradores em torno da olaria.

Todavia, parece que as pessoas não pararam para refletir que a argila retirada dos rios para a produção de tijolos e outros produtos é uma matéria-prima natural, que a Mãe Natureza demorou séculos para produzir. E, caso a humanidade não tenha controle dos danos ambientais que isso possa causar, há possibilidade de pôr em risco os recursos não renováveis do planeta Terra, dificultando ainda mais a

vida das próximas gerações (Moura, 2010). Além disso, tais questões envolvem estudantes da escola do campo ribeirinho, direta e indiretamente.

Sendo assim, é preciso questionarmos nós mesmos e o currículo escolar ensinado na escola para entendermos: A escola dialoga com os estudantes e suas famílias sobre os valores monetários da produção do tijolo, da diária do mergulhador, do preço que as cerâmicas chegam ao consumidor final? A escola consegue discutir sobre os riscos da maromba, do mergulho sem proteção, sobre os impactos da fumaça para a saúde das famílias, sobre os resíduos de lixo da olaria que são lançados no rio, os quais, sem dúvida alguma, interferem negativamente na biodiversidade do território e na vida do povo local?

Portanto, em todas as temporalidades expostas na formação, identificamos um olhar crítico e interpelativo dos educadores sobre o tempo de seus territórios. Um tempo que é demarcado pela natureza; o tempo de criação, produção e trabalho. O tempo para desova e multiplicação dos peixes é um; assim como o tempo de crescimento e produção de frutos, como o cacau, o açaí ou qualquer fruta, verdura e hortaliça, não detém uma única medida de tempo. E os ribeirinhos, como sujeitos sociais, pertencentes a esses territórios, seguem outra lógica temporal, diferente daquela que lhes é imposta pelo sistema capitalista, fazendo-se sujeitos históricos na contramão do coronavírus e da exploração dominante dos tempos atuais.

Considerações finais

As vivências e experiências conjuntas na formação continuada de cursistas, em Limoeiro do Ajuru, Pará, despertou um conjunto rico de

saberes entrelaçados, que nos desperta para um novo olhar e uma outra reflexão sobre os processos relacionados às pesquisas de campo, à identidade, a território e territorialidade, interligando-os aos marcos das temporalidades dos povos das águas. Uma formação que almeja e precisa ser diferenciada e emancipada, divergindo dos interesses do capital.

Não se pode pensar a formação continuada de educadores com uma mentalidade educacional impregnada pelos valores propostos pelos grandes centros urbanos, pois são tempos e espaços diferentes, os quais possuem elementos únicos, sejam eles culturais, econômicos, históricos ou sociais. Sabemos que o município em foco possui um baixo índice de desenvolvimento humano, mas há, também, uma política que prima por contribuir com a formação continuada dos educadores do campo.

Sendo assim, é importante pensar a formação com o intuito de dar aos sujeitos pertencentes ao campo os conhecimentos necessários para fundamentar uma resistência em relação às influências externas que querem dominá-lo e descaracterizá-lo, por conta de interesses hegemônicos. As cadernetas agroecológicas mostraram avanços relacionados aos registros da produção do trabalhador e da trabalhadora do campo.

A temporalidade na produção do pescado, do açaí, na produção de tijolos, do cultivo de camarão e de outros produtos mostraram que existe um tempo próprio local, singular, e uma identidade única de cada região, a qual precisa ser conhecida e respeitada. Na relação com a formação continuada e a comunidade, essa práxis cria laços e estreita o compromisso e a responsabilidade do educador, da sociedade, da escola e do Estado com os povos e as culturas dos diferentes territórios, na Amazônia paraense brasileira.

Referências

FARIA, L. A. E. Capitalismo, espaço e tempo. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 261-283, 1999. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235711536.pdf>. Acesso em: 8 out. 2022.

FERNANDES, B. M. Território camponês. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade** [online], v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>. Acesso em: 15 mar. 2022.

MOURA, P. S. B. **Diagnóstico ambiental da atividade oleira no município de Itupiranga/PA**. 2010. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Ambiental) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

OLIVEIRA, C. da S.; SILVA, L. de J. de S. e; SANTOS, A. C. dos; MENEGHETTI, G. A. Acordos de pesca no Amazonas: contribuições para a manutenção dos serviços ambientais, segurança alimentar, sustentabilidade e bem-estar das comunidades. *In*: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL – SOBER, 59./ENCONTRO BRASILEIRO DE PESQUISADORES EM COOPERATIVISMO – EBPC, 6., 2-6 ago. 2021, Brasília. **Anais** [...]. Brasília: [s. n.], 2021. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/228625/1/Acordos-de-pesca.pdf>. Acesso em: 8 out. 2022.

PEREIRA, E. F. **Etnomatemática na produção e comercialização de açaí na Vila Nova Aliança-PA**: relações entre saber tradicional e saber escolar. 2019. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação do Campo com habilitação em Matemática) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2019.

PESCADOR A. Curso de aperfeiçoamento do Programa Escola da Terra, das Águas e da Floresta da Amazônia Paraense: relatório da 2ª alternância pedagógica. **Relatório**. Programa Escola da Terra, quilombola e extrativista. Limoeiro do Ajuru, PA: [s. n.], 2021.

RODRIGUES, A. C. L. **Conhecendo a pedagogia da alternância**. São Luís: IFMA, 2020.

VIEIRA, N. C.; MACIEL, R. A.; MACIEL, W. R. A. Formação continuada de professores do campo no Programa Escola da Terra e a concepção do currículo. **Revista Teias**, [S. l.], v. 18, n. 50, p. 30-48, maio 2017. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/27077>. Acesso em: 3 fev. 2022.

**Eixo: Direito e
emancipação**

Capítulo 7

Educação física e semiformação: contribuições a partir da teoria crítica de Theodor Adorno

Adriano França Borges

Fernanda Yully dos Santos Monteiro

Luciana Rocha Magalhães Paiva

Introdução

O texto em questão busca discutir a relação entre a semiformação e a educação física. Entende-se que o processo da semiformação dentro da educação é um projeto articulado e desenvolvido nas escolas e universidades. No âmbito mais geral da educação, tal projeto é difundido pelas agendas globais e repercutem sobre o ensino e a didática; como pano de fundo, a tônica do discurso converge para uma formação que mantém o status quo e não transforma a situação dos sujeitos¹. Na educação física, a semiformação pode ser compreendida

1 - Torna-se importante o destaque de que as práticas corporais estão presentes dentro da escola e que existe um acesso a elas. Entretanto, esse acesso deve ser discutido em perspectiva ampla: Que práticas corporais estão presentes no ambiente escolar? Não queremos inclinar o texto exclusivamente ao sentido de denúncia; de fato, a educação física tem ampliado sua produção de conhecimento, e uma nova perspectiva no campo, com práticas inovadoras, apresenta-se no cenário. No entanto, ainda há, nas escolas, uma educação física competitiva, atrelada aos paradigmas da educação física e saúde; e uma educação física ainda mais alarmante, que introduz o que podemos conceber como desinvestimento pedagógico, aquela na qual os conteúdos não são discutidos e os alunos autorregulam suas práticas. Sobre isso, consultar Silva e Bracht (2012), que

como um movimento que, por meio das práticas corporais, ainda não consegue consolidar o lugar do corpo na escola e reproduz uma dinâmica dele como instrumento para o trabalho e as relações sociais.

A semiformação é um amplo fenômeno que se reproduz no seio social, desprovido de consciência efetiva, gravitando em direção à barbárie. Embora forte, essa premissa de Adorno (1996a) nos direciona a reflexões fundamentais a respeito da “sociedade de massas” e sua relação com o conhecimento. Apesar de todo o “esclarecimento” racional, a semiformação manifesta uma forma dominante de consciência que precisa ser superada; essa autoridade da semiformação nos leva ao estado de servidão e reprodução das relações sociais.

No campo da educação física, essa relação de dominação se apresenta por intermédio de um sistema de manutenção e eliminação. As competições denotam certa incivilidade, pois nos encontramos diante de situações que direcionam a conformidades de regras estabelecidas, e não a um ambiente propício para o desenvolvimento de práticas relativas ao corpo. Disseminam-se, portanto, estruturas que intensificam a exclusão dos considerados menos aptos a desenvolver práticas corporais ou provocam o crescimento desenfreado do consumo, por meio do mercado *fitness* ou da mercantilização de práticas corporais.

O afastamento das práticas corporais das escolas, como indica Nóbrega (2005), já pressupõe o não lugar do corpo nos ambientes formativos, o que corrobora a compreensão de que a educação física, embora legitime sua importância através do paradigma da saúde, sendo suas práticas consideradas de suma importância para manter o bem-estar e a qualidade de vida, ainda encontra espaço de acesso restrito e em que ecoa a semiformação, sendo, inclusive, antidemocrática ao se restringir a determinados espaços, os quais só podem ser

denunciam o cenário de desinvestimento pedagógico, enquanto anunciam algumas experiências acerca das práticas inovadoras no campo da educação física escolar.

usufruídos a partir do poder econômico².

Nesse sentido, é fulcral pensar a educação física dentro de aspectos que permitam inserir o corpo na dinâmica da escola, mas, para além disso, o lugar do corpo na sociedade e sua relação com a emancipação. Sendo assim, o texto segue para algumas análises que desponham do viés epistemológico para a prática social.

Theodor Adorno e a teoria da semicultura

Na atual sociedade, é incabível pensar o sujeito fora de uma experiência formativa ou sem parâmetros formais que possam lhe indicar algum grau de instrução. Dentre as formas de educação, além do convívio familiar e da educação informal, a escola é, sem dúvidas, o espaço responsável pela instrução e educação dos sujeitos, inclusive sendo inadequado reverberar qualquer posição contra a escola como espaço de desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais.

No entanto, Adorno (2020) adverte que a educação não é necessariamente um fator de emancipação dentro do mundo moderno, no qual os ideais de humanização são considerados um fator ímpar para a civilização dos homens e mulheres. Assim, deve-se destacar a importância da crítica permanente em relação à educação, ciência e tecno-

2 - Auschwitz foi um campo de concentração criado próximo a Cracóvia, na Polônia, sendo o maior complexo de prisioneiros estabelecido pelos alemães. Para Theodor Adorno, Auschwitz é o retrato da barbárie, e, em seus textos, comumente é possível visualizar a expressão “Para que Auschwitz não se repita”. Essa máxima significa a necessidade de uma crítica permanente; de acordo com o autor, é preciso criticar o presente e relembrar o passado, evitando que ele se repita. No que concerne à educação, Adorno alerta sobre “os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de ‘esclarecimento’ da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos” (Adorno, 2020, p. 9). A consequência de uma educação que se fecha em seu condicionamento social é a mera reprodução da situação já existente. Portanto, olhar as diferentes vertentes da educação e se apropriar de uma educação emancipadora não é tarefa fácil; requer a crítica existente.

logia, uma vez que, assim como pode ser instrumento emancipador, a educação pode ser um fio condutor para a barbárie, como pressupôs *Auschwitz*³.

Na condição de sujeitos sociais, estamos imersos em um mundo da cultura, a qual criamos, produzimos e reproduzimos. A formação cultural é valiosa para o processo de desenvolvimento de homens e mulheres e diz respeito ao acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, os quais são negados pela estrutura social que vivemos – modo de produção capitalista. Essa estrutura, por sua vez, acaba usurpando direitos e nos deixando em condições de formação adversas.

Bissoli, Moraes e Rocha (2014) apontam que a educação institucionalizada é um caminho para promover a aproximação dos sujeitos com o mundo da cultura que foi historicamente produzida e acumulada pelos homens. Desse modo, a escola e a educação institucionalizada podem ser consideradas como potentes instrumentos de transformação social e espaço de emancipação. Contudo, as críticas à semiformação, constituídas por Theodor Adorno, devem ser levadas em consideração; suas reflexões podem ajudar a não cairmos em ostracismos teóricos, que não trarão mudanças significativas à vida real.

Assim, destacamos que, embora a escola e a educação formal sejam vias para nos relacionarmos com a cultura, a semiformação é um processo inerente à cultura de massas e ao modo de produção no qual vivemos. Para Adorno (1996a), a semiformação é uma forma de

3 - Auschwitz foi um campo de concentração criado próximo a Cracóvia, na Polônia, sendo o maior complexo de prisioneiros estabelecido pelos alemães. Para Theodor Adorno, Auschwitz é o retrato da barbárie, e, em seus textos, comumente é possível visualizar a expressão “Para que Auschwitz não se repita”. Essa máxima significa a necessidade de uma crítica permanente; de acordo com o autor, é preciso criticar o presente e relembrar o passado, evitando que ele se repita. No que concerne à educação, Adorno alerta sobre “os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de ‘esclarecimento’ da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos” (Adorno, 2020, p. 9). A consequência de uma educação que se fecha em seu condicionamento social é a mera reprodução da situação já existente. Portanto, olhar as diferentes vertentes da educação e se apropriar de uma educação emancipadora não é tarefa fácil; requer a crítica existente.

os bens culturais transitarem de forma acrítica no meio social, com respaldo da cultura institucionalizada. Nesse sentido, enquanto se propaga a ideia da escola e da educação formal como forma de esclarecimento e de racionalização, esses espaços podem ser potenciais meios de reprodução da cultura de massa.

A teoria da semicultura ou da semiformação em Adorno (1996a) assinala que, ao contrário da libertação tão difundida pelos ideais iluministas por meio da racionalização instrumental, as ciências modernas seguem amparadas pelo capitalismo, convertendo-se em mecanismos ideológicos desse sistema. Nesse sentido, Aquino (2010) aponta que, nas novas relações sociais, existe um processo de adaptação, que mantém os debates e as ideias dentro de uma redoma controlada pelas relações de poder; a civilidade, portanto, é convertida em fetiche, em superioridade.

Trata-se de uma civilidade mascarada; dá-se a impressão de que o mundo se tornou mais civilizado e que a barbárie foi superada, quando, na verdade, a semiformação denota ao ser humano a premissa de que evoluímos e estamos em um estado de bem-estar social, ou seja, estamos apenas acostumados com a barbárie cotidiana. A formação escolar nem sempre esclarece ou dota de racionalização e pensamento crítico, já que pode servir como mero processo de aquisição de mão de obra. Para esclarecer tal afirmação, em termos sociais, ainda temos pessoas passando fome; o que seria isso, senão a barbárie institucionalizada e naturalizada? Na área da educação física, podemos compreender a semiformação a partir da separação corpo e mente, reafirmada pelo modelo social que preza pelas questões cognoscentes e reprodução das práticas corporais fetichizadas e mercantilizadas.

Destarte, quando “a cultura foi entendida como estruturação da vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e levou os homens a se nivelarem uns aos outros” (Adorno, 1996b, p. 3).

Portanto, cabe ressaltar que a tradição da cultura espiritual autônoma cumpriu duplo propósito, que diz respeito à domesticação do homem para salvar aquilo que é natural, mediante a ordem decadente estabelecida pelo próprio homem no meio social. Para Adorno (1996b),

O duplo caráter da cultura, cujo equilíbrio somente é bem-sucedido momentaneamente, nasce do antagonismo social não reconciliado que a cultura quer resolver, mas que como mera cultura não o consegue. Na hipóstase do espírito, mediante a cultura, a reflexão transfigura a separação socialmente impingida entre o trabalho corporal e intelectual. A antiga injustiça justifica-se como superioridade objetiva do princípio dominante, enquanto, porém, somente através da separação perante os dominados é que se mostra a possibilidade de pôr fim às relações de dominação (Adorno, 1996b, p. 4).

Com isso, Adorno “nos conduz à compreensão e crítica do ajustamento social alienado, que consiste na crítica da decadência dos processos formadores da cultura em sua caricatura unidimensionalizada, denominada como semiformação ou semicultura” (Bueno, 2007, p. 301-302). A massificação da semicultura pela indústria cultural acabou acarretando a homogeneização da cultura entre as classes sociais. Entretanto, esse nivelamento continuou privilegiando a classe burguesa, enquanto a elite testemunha sua própria impotência diante da cultura de massa perpetuada.

Essa nova alienação acaba semiformando o sujeito; e o sujeito, imerso na semicultura, torna-se potencialmente fascista. Fazendo relação entre o sujeito semiformado e a indústria cultural, Adorno (1996b) é categórico ao apontar a busca pelo acaso ou a dependência dos sujeitos na sociedade de massas; um dos exemplos é a consulta do horóscopo como forma de satisfazer as necessidades, a fim de explicar o sucesso e o fracasso, tratando problemas coletivos dentro de perspectivas individuais.

Educação física, semiformação e competição

A relevância da educação física dentro e fora da escola é discutida reiteradamente. Parece que os professores e pesquisadores da área estão sempre em busca de notoriedade, de dar sentido ao ensino/formação em educação física, na tentativa de legitimar a sua atuação profissional em diferentes espaços. Nessa direção, pesquisadores se debruçam sobre as diversas problemáticas que permeiam a área, como: Qual o objeto de estudo da educação física? A quem e como ela tem formado na escola? Como os professores estão sendo formados nas universidades?

A busca incessante por respostas movimenta o campo da educação física na direção da inquietude, do avanço e do retrocesso, tudo ao mesmo tempo. Obviamente, não seremos capazes de responder a todos os questionamentos neste manifesto. Nossa intenção, aqui, é trazer reflexões, a partir dos escritos de Theodor Adorno, sobre como tem-se estabelecido a prática profissional dos professores de educação física dentro e fora da escola, percebendo como a nossa área tem formado os indivíduos – se é que o forma.

A educação física esteve – e está – historicamente aliada ao processo de esportivização de práticas corporais. Podemos até citar, como exemplo, a inserção do *breakdance* nas próximas Olimpíadas, que serão realizadas em Paris. Com esse exemplo, queremos demonstrar que a educação física está condicionada a transformar práticas que, até então, eram utilizadas no sentido do lazer, do prazer ou simplesmente de uma liberdade criativa do corpo, em práticas comparativas e competitivas.

Fora das escolas, as práticas realizadas estão sob a égide da padro-

nização de corpos, das comparações de diferentes somatótipos⁴ e da supervalorização do tamanho dos bíceps, quadríceps e glúteos. Com a expansão das redes sociais, a educação física sente a influência de tais configurações da realidade. Nesse sentido, não é incomum encontrar, na prática dos professores de educação física, em academias de ginástica, por exemplo, a imposição desses padrões e desse comportamento comparativo.

Assim sendo, podemos afirmar que o conhecimento é poder, visto que o saber não pode ser comprado por nenhuma riqueza. Entretanto, esse mesmo poder não conhece nenhum tipo de barreira, seja legitimando a escravização de seus semelhantes, seja subjugando a si mesmo em busca da verdade (Adorno; Horkheimer, 1985).

Segundo a Teoria Crítica da Sociedade, a formação é dada a partir da apropriação do patrimônio cultural objetivo. Nesse sentido, Adorno (2020) entende que a construção desse processo formativo se dá pela interseção de dois momentos complementares e, ao mesmo tempo, antagônicos: a integração e a emancipação. Portanto, há de se conhecer aquilo que o mundo nos mostra como cultura existente e, a partir disso, incorporar e/ou criar novas possibilidades.

Para Adorno (1996b), porém, essas novas possibilidades são frustradas, visto que, na sociedade capitalista, a preocupação não está em constituir elementos de liberdade, mas de alienação e submissão. Ainda segundo o autor, a liberdade, no seio da sociedade burguesa, não abre espaço para uma consciência individual baseada na diferença, mas para uma consciência individual que leva em consideração o *status quo* para se consolidar, tornando mais difícil a identificação da alienação do que no período feudal (Adorno, 2002).

4 - A percepção atual de somatótipo refere-se a uma característica baseada apenas em traços do fenótipo influenciado pela hereditariedade, a nutrição, o nível de estresse físico ou a treinabilidade a que cada indivíduo é exposto (Levandowski; Cardoso; Cieslak, 2007).

A competição surge a partir do domínio da natureza, da técnica, do conhecimento, uma vez que o homem, ao dominar a natureza, deu um novo passo, inclusive, na sua relação com outros homens e com a própria natureza. Para Oliveira (2000), o domínio que o homem passou a ter sobre a natureza o levou a um processo de afastamento dela, gerando um sentimento de estranhamento, o que também ocorreu na relação entre os homens.

Ora, se Adorno (1996b) nos traz a reflexão de que a consciência, na sociedade burguesa, consolida-se por meio da integração da cultura já existente e que não há intenção de criar mecanismos de emancipação através de tal conhecimento, podemos afirmar, então, que as competições na sociedade capitalista e especificamente dentro das aulas de educação física servem à manutenção das coisas tal como elas estão.

Conforme Vago (1995), a educação física sempre teve algo a ensinar nas escolas, pois, caso assim não fosse, seu destino seria a extinção. Entretanto, ainda de acordo com o autor, a disciplina em geral esteve atrelada à manutenção do *status quo*, “articulada com uma perspectiva intacta a estrutura de organização social, ainda que a partir de diferentes conteúdos de ensino” (Vago, 1995, p. 21).

Portanto, a formação em educação física é permeada por elementos constituintes do mundo em geral, não podendo se isolar ou construir uma formação emancipadora sozinha. A competição, como parte constituinte do esporte e da educação física, também está a serviço de uma formação pela metade, chamada, por Adorno (1996b), de semiformação. Conforme o autor, o indivíduo semiculto/semiformado dedica-se à autoconservação de si, porém, sem si mesmo. Isso significa dizer que o processo alienante instaurado pela cultura e formação, na sociedade capitalista, captura a subjetividades dos indivíduos de tal forma que “[...] não é por acaso que o semiculto faz alarde de sua má memória, orgulhoso de suas múltiplas ocupações e da consequen-

te sobrecarga” (Adorno, 1996b, p. 12).

Dessa forma, a educação física tem um papel importante na problematização das contradições existentes na sociedade capitalista, como a utilização do tempo livre por parte dos trabalhadores. De acordo com Adorno (2002), o tempo livre está condicionado ao tempo não livre, ou seja, o tempo em que os indivíduos não estão trabalhando. Na concepção do autor,

[...] a distinção entre trabalho e tempo livre foi incutida como norma na consciência e inconsciência das pessoas. Como, segundo a moral do trabalho vigente, o tempo em que se está livre do trabalho tem por função restaurar a força de trabalho, o tempo livre do trabalho — precisamente porque é um mero apêndice do trabalho (Adorno, 2002, p. 63).

Assim sendo, a competição realizada entre trabalhadores e os seus produtos no *show business*, tais como os jogos de futebol, basquete-bol etc., ajudam a socializar e espalhar a semiformação, por meio de seu consumo fetichizado. Podemos afirmar que as práticas corporais e as competições – e todos os subprodutos delas surgidos – levam os indivíduos a realizá-las apenas por conta de uma pressão social, como um fim em si mesmo, para que estejam mais “em forma” e desempenhem papéis de destaque em seus trabalhos e/ou em suas competições de “lazer”.

Destarte, a competição parece cumprir um papel de manutenção de subserviência da e para a educação física, em relação ao modo de produção capitalista, eliminando qualquer possibilidade de os alunos realizarem, a partir dos esportes existentes, uma incorporação das diferentes práticas corporais em direção a uma real liberdade por meio dessas práticas. O que se observa na realidade, é a mercantilização das práticas, de forma objetiva, levando os esportes/as práticas corporais a serem consumidos em ritmo frenético, sem proveito e sem

problematização sobre a organização da sociedade do capital (Vago, 1995).

Educação física e emancipação em Theodor Adorno

A educação física tem sido configurada pela dinâmica de influências e interferências políticas, sociais, econômicas e culturais. Oliveira e Vaz (2004) consideram importante que teoria e história se unam para possibilitar o exercício permanente da crítica. Consequentemente, parece ser fundamental questionar e repensar criticamente as categorias corpo e práticas corporais, presentes na área da educação física, que, ao longo de sua história, foi marcada por significativas influências.

Conforme afirma Soares (1994), no século XIX, a educação física acompanha o processo de expansão do capital, da produção de riquezas para um grupo minoritário, das relações capitalistas na sociedade e a educação do corpo das classes mais abastadas. Esse período foi demarcado pelo ensino de exercícios físicos como algo necessário para a construção de uma nova sociedade, reforçando a ideia da utilização do corpo como força de trabalho, sugestionando um indivíduo mais forte, mais ágil e mais empreendedor.

O cuidado com o corpo através de banhos, limpeza do corpo e a prática de exercícios físicos foram hábitos introduzidos na nova dinâmica de educação. Esse cuidado se justifica por perceber no corpo fonte de lucro e mercadoria, que se fortalece e expande por meio da educação física, realidade que se alargou mundo afora e também se assentou no Brasil.

De acordo com Adorno e Horkheimer (1985), todos os sofrimentos

e procedimentos bárbaros provocados pela indústria cultural e pela semiformação são materializados nos corpos. O corpo se apresenta como uma categoria fundamental dentro do arcabouço teórico da filosofia do autor, embora seja possível observar que o teórico pouco tratou direta e sistematicamente acerca dessa categoria, com exceção do pequeno texto *Interesse pelo corpo*, presente nas *Notas e esboços* do livro *Dialética do esclarecimento*, escrito em parceria com Horkheimer.

Entretanto, Bassani (2008) apresenta, em seus apontamentos, que a categoria “corpo” é essencial para o entendimento de vários escritos de Adorno, incluindo sua obra *Dialética do esclarecimento*, em que apresenta o crescente domínio da natureza, colocado como condição para a civilização. Para que tenha esse domínio e controle, é necessário, em primeiro lugar, o domínio sobre os corpos, a natureza interna do indivíduo.

Vale dizer que Adorno (2020) reflete densamente acerca dos usos instrumentais e excessos do corpo em práticas sociais como o esporte e a educação. Ao se debruçar a respeito da reflexão do esporte, o teórico identificou que nas manifestações esportivas há violência sobre os corpos, que, ao celebrarem o ideal de virilidade e vigor físico, ressaltam a ideia de aptidão de sujeitos com capacidade para dominar o outro e o mundo. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), é pelo corpo que se manifestam não somente a perda da experiência, mas também os piores preconceitos que assolam o nosso tempo.

Por muito tempo, a educação física foi concebida e direcionada através da educação do corpo por meio do esporte, observando-se, no período pós-guerra, a preponderância de concepções de eficiência e tecnicismo, que manifestavam princípios como “o esforço individual leva à vitória”, e que era preciso ter um corpo eficiente, pronto para o rendimento e a performance (Soares *et al.*, 2012). Isso corrobora o

pensamento de Adorno (2020), pois, em suas reflexões, era enfático ao afirmar que desbarbarizar a educação implicaria torná-la menos violenta aos corpos.

Para o teórico alemão, a educação que levou à barbárie não pode ser a mesma que levará à emancipação. Por isso, Adorno se coloca como crítico ao observar que os projetos educacionais eram propostos por transmissão de informação e conhecimentos ou treino de certas habilidades, como podemos observar:

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente, não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira* (Adorno, 2020, p. 140 grifos nossos).

Vale ressaltar que, entre as décadas de 1980 e 1990, um conjunto de discussões acerca dos diferentes temas e fundamentado em diversas correntes teóricas foi evidenciado nas produções científicas críticas em educação física. Nesse momento, a categoria “corpo” a partir de uma orientação sociocultural passou a ter um espaço ampliado nas discussões acadêmicas e científicas.

Repensando o contexto da educação e amparando-nos em Adorno, a educação física ainda vivia sob uma perspectiva de semiformação, mas já era possível romper alguns domínios e o poder existentes sobre os corpos e as práticas corporais. De acordo com Medina (1987), não existe história sem corpo; é preciso que o corpo esteja presente na história assumindo um papel de centralidade. Portanto, para construir uma mudança, é necessária uma transformação pedagógica e social, a qual é promovida por uma emancipação pelo corpo.

Dito isso, sob a perspectiva de Adorno (2020), a emancipação

não pode ser vivida a partir de uma realidade individual, nem pode ser pensada em termos absolutos de modelos padronizados. Para a emancipação, precisamos de alguns aspectos preponderantes, como a autonomia, a liberdade, a reflexão crítica e a experiência, e todos esses aspectos devem ser uma etapa da formação em oposição à semiformação. Em consonância, Oliveira e Vaz (2004) afirma que o corpo exerce função fundamental na construção de um sujeito crítico e esclarecido; por isso, é objeto de mecanismos de dominação do capital.

Segundo Adorno (2020), a formação que pode levar os sujeitos à emancipação e autonomia deverá ser radical nos processos de desconstrução das subjetividades alienadas formadas pelo capital. Portanto, a saída é a própria educação política, em sentido amplo, a qual seria a única forma de educação realmente alinhada com uma educação para a emancipação. Desse modo, acreditar que deva haver “a exigência que Auschwitz não se repita!” é primordial para pensar a educação emancipada.

Sendo assim, a educação física precisa considerar a perspectiva de emancipação em sua totalidade, e não somente em momentos pontuais ou em áreas nas quais ela se faz presente; precisa legitimar a integralidade da disciplina e da formação, apresentando uma educação com e para os corpos e as práticas corporais que considerem a interação do sujeito, tornando possível a autorreflexão crítica que direcione a uma educação para a experiência e emancipação.

Logo, a educação emancipatória necessita perpassar pelo corpo, pelas diversas práticas corporais que tragam um conjunto de conceitos críticos referentes aos fenômenos da vida social. A emancipação possibilita uma educação não violenta e não agressiva aos corpos.

Considerações provisórias

O estudo não busca encerrar as discussões a respeito da educação física e semiformação por aqui. Consideramos, no entanto, que refletir sobre os objetos da área atrelados a uma teoria crítica permite evidenciar os problemas e buscar as possíveis soluções. Ora, parece certo que a emancipação do corpo e das práticas corporais, dentro do marco do capital, não apresenta espaço para resistir às investidas neoliberais que deformam e buscam a conformação dos sujeitos.

No entanto, refletindo acerca da autonomia e emancipação das práticas corporais na educação física escolar, Furtado *et al.* (2022) apontam que, embora romper com o pragmatismo e o funcionalismo e apresentar o corpo em uma perspectiva crítica seja um desafio, resistir ao processo de formação de consumidores das práticas no âmbito do privado, com e pela escola, é determinante para essa emancipação. Ademais, os autores tratam de outras instabilidades que permeiam as práticas corporais, seja no âmbito legislativo, com as políticas de formação, seja na própria prática pedagógica de professores.

Freire e Shor (1986) já indicavam que é necessário pensar no âmbito da gradualidade, pois os nossos problemas sociais e formativos não vão desaparecer em um estalar de dedos. Nesse sentido, ampliar os debates sobre o lugar do corpo na escola e na educação, experimentar vivências que democratizem as práticas corporais e resistir às investidas neoliberais são um caminho para emancipar a educação física e os sujeitos.

Dito isso, parece-nos que a educação física precisa emancipar-se de suas velhas relações sociais e construir uma nova relação que, de fato, possa transformar sua relação com a escola, com os sujeitos e com as próprias práticas corporais. Não se trata de reinventar a educa-

ção física, mas de dotá-la cada vez mais de sentido social, conferindo-lhe ações legitimadoras que reconheçam sua imprescindibilidade na escola e na sociedade.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. Teoria da semicultura – parte 1. **Educação e Sociedade**, 1996a.

ADORNO, T. Teoria da semicultura – parte 2. **Educação e Sociedade**, 1996b.

ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

AQUINO, F. L. Educação e formação cultural segundo a teoria crítica de Theodor W. Adorno. **Theoria**, Pouso Alegre, v. 2, p. 34-43, 2010.

BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Técnica, corpo e coisificação: notas de trabalho sobre o tema da técnica em Theodor W. Adorno. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, p. 99-118, 2008.

BISSOLI, M. F.; MORAES, A. J. A. B.; ROCHA, S. C. B. A formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2014.

BUENO, S. F. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

FURTADO, R. S.; MONTEIRO, E. C. P.; BEZERRA, H. de S.; MONTEIRO, F. Y. S.; REIS, S. V. Formação para a autonomia e emancipação no âmbito das práticas corporais da educação física escolar. **REVASF**, Petrolina, v. 12, n. 28, ago. 2022.

LEVANDOSKI, G.; CARDOSO, F. L.; CIESLACK, F. Perfil somatótipo, variáveis antropométricas, aptidão física e desempenho motor de atletas juvenis de voleibol feminino da cidade de Ponta Grossa/PR. **Fitness & Performance Journal**, v. 6, n. 5, p. 309-314, 2007.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. M. A agenda global da educação e a formação continuada de professores. **Revista Textura**, v. 24, n. 59, p. 11-35, 2022.

MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e seu corpo**: educação e política do corpo. Campinas, SP: Papirus, 1987.

NÓBREGA, T. P. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA, M.A.T.; VAZ, A.F. Educação do corpo: teoria e história. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 13-19, jul./dez. 2004

OLIVEIRA, M.A.T. Educação física escolar: formação ou pseudoformação? **Educar em revista**, p.11-26, 2000, Editora da UFPR.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, S. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Revista Kínesis**, v.30, n.1, jan./jun.2012.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. Campinas, SP:

Autores Associados, 1994.

SOARES *et. al.*. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

VAGO, T. M. Educação física escolar: temos o que a ensinar? **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 1, p. 20-24, 1995. Suplemento.

Capítulo 8

Pedagogia do esporte e educação física escolar: apontamentos para o ensino crítico

Harrison de Souza Bezerra
Oswaldo Galdino dos Santos Júnior
Renan Santos Furtado

Introdução

O presente estudo discute o ensino do esporte enquanto conteúdo do componente curricular educação física na escola. Para tal, realiza uma aproximação entre os campos da educação física escolar e o da pedagogia do esporte, com o intuito de vislumbrar perspectivas para o ensino crítico desse conteúdo, levando em consideração algumas contribuições do campo da pedagogia do esporte, que apontam para práticas de ensino que superam a ideia de reprodução estereotipada do gesto motor e aprendizagem da técnica com fim nela mesma.

No que diz respeito à socialização do conhecimento sobre o esporte, é provável que as dificuldades para a efetivação do ensino crítico sejam ainda maiores, já que esse conteúdo historicamente carrega tanto a representação de ser o próprio sinônimo da educação física escolar como também goza de imenso prestígio e penetração social, ao ponto de se encontrar presente, nos mais variados modos, na vida

de milhões de pessoas (Bracht, 2019). Em nosso entendimento, é justamente a ampla repercussão social e a presença significativa do esporte na vida dos estudantes que torna necessária e, ao mesmo tempo, possível uma prática de ensino crítica e emancipadora com esse

Para tal, é necessário pensarmos sobre o que significa a expressão “ensino crítico do esporte”, bem como a respeito das vias e problemáticas que permeiam essa demanda. Uma questão importante, a considerar, o ensino do gesto motor e dos elementos técnicos em conexão com a reflexão teórica sobre o fenômeno esportivo parece ser um desafio que precisa ser mais bem tratado pelo campo acadêmico da educação física brasileira, considerando que algumas vertentes e interpretações do movimento renovador da área ou simplesmente negam o conteúdo esporte, devido ao seu caráter alienante; ou, então, secundarizam o ensino das técnicas esportivas em detrimento da discussão teórica sobre esse fenômeno. É justamente nesse entre meio que vislumbramos as contribuições do campo da pedagogia do esporte. Pois, como assevera o estudo de revisão bibliográfica de Silva (2018), existem metodologias de ensino do esporte que visam a superar a transmissão do gesto motor fragmentado e descontextualizado da complexidade da dinâmica das modalidades esportivas.

Nesse sentido, apresentamos a seguinte questão problema: Que contribuições o campo da pedagogia do esporte pode apresentar para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica com o fenômeno esportivo na escola? Para dar conta da questão levantada, organizamos este texto em mais três tópicos além desta introdução. No segundo, discutiremos sobre o que compreendemos por ensino crítico do esporte na escola. Em seguida, apresentaremos algumas contribuições do campo da pedagogia do esporte para o debate. Por último, faremos nossas considerações finais.

Apontamentos para o ensino crítico do esporte na escola

Os anos 1980 marcaram um período de intenso movimento crítico aos paradigmas da aptidão física e esportiva no campo da educação física. Como se sabe, esses paradigmas sustentavam boa parte das aulas desenvolvidas no interior das escolas. Com as críticas cada vez mais intensas e sistematizadas, pesou sobre o esporte a denúncia de ser este uma prática “alienante”, “excludente”, “seletiva”, que dividia os estudantes em “aptos” e “inaptos”, e, ainda, com forte discriminação de gênero.

Como inferem Bezerra e Furtado (2021), parece que, ao inserir-se no debate educacional brasileiro de viés crítico, desvencilhando-se da tutela das ciências biológicas para aproximar-se das ciências humanas, a educação física precisava dar prova perante as outras ciências e disciplinas escolares de sua real função educacional.

Essa guinada epistemológica no campo da educação física guarda fatos históricos e elementos simbólicos importantes para pensarmos, atualmente, o ensino do esporte na escola de forma crítica. Por exemplo, o estudo de Machado e Bracht (2016) se refere ao movimento renovador de 1980 como um movimento de “caráter legislador”, que tinha como pano de fundo uma “gramática-moral” – no sentido de impactar, com suas expectativas normativas, a prática cotidiana dos professores de educação física escolar em especial, “[...] tendo sido fator determinante [desse impacto] a relação afetiva dos docentes com o esporte” (Machado; Bracht, 2016, p. 859).

A fim de compreendermos o fenômeno esportivo não apenas como produto político, social, econômico e cultural, e, sim, como uma prática corporal em sentido amplo, constituído por um conjunto de

técnicas, táticas e valências físicas, é que objetivamos pensá-lo em interface com a pedagogia do esporte.

Ou seja, trata-se de reconhecermos que o ensino crítico do esporte enquanto conteúdo da educação física escolar é complexo. Isto é, engloba diferentes dimensões do conhecimento, mas não pode negar a experiência corporal formativa com as modalidades esportivas. Nesse sentido, apresentamos inicialmente dois aspectos que, a nosso ver, podem configurar o ensino crítico do esporte enquanto fenômeno, tal como sugerem Furtado e Borges (2019): 1) Ensino interdisciplinar, baseado no diálogo com diferentes áreas do saber e múltiplas dimensões do conhecimento (conceituais, éticas, técnicas etc.); 2) Tensão permanente entre escola e sociedade, na perspectiva de pensar o esporte como fenômeno que apresenta suas tensões com a sociedade capitalista.

Sobre o primeiro aspecto, consideramos que pensar o esporte enquanto fenômeno sugere que sejamos capazes de produzir uma reflexão interdisciplinar sobre esse campo de conhecimento durante o processo de ensino e aprendizagem. Em termos práticos, dentro das possibilidades das diferentes etapas de ensino, o estudante deve ser convidado para conhecer os aspectos técnicos, táticos, operacionais, culturais, econômicos, antropológicos, biológicos que permeiam o universo esportivo. É certo que o esporte não é somente um conjunto de técnicas e movimentos, mas é igualmente verdade que as técnicas e movimentos esportivos o tornam reconhecido socialmente como prática corporal, sendo permeados por aspectos simbólicos e socialmente construídos.

O grande desafio, então, para o ensino crítico do esporte em perspectiva interdisciplinar seria articular a vivência dos seus aspectos técnicos, táticos e operacionais com os elementos socioculturais que condicionam a própria lógica interna e o campo prático das modali-

des esportivas, perpassando por debates que atravessam o universo esportivo, como saúde, classes sociais, diversidade, inclusão, imagem corporal, religiosidade etc.

Por essa razão é que temos um segundo elemento que, a nosso ver, é fundamental para esboçarmos caminhos para o ensino crítico do esporte na escola, que é a necessária tensão permanente entre escola e sociedade na tematização do fenômeno esportivo. Vago (2012) defende que a escola, como instituição que trabalha na mediação das culturas socialmente produzidas e expressas na forma de conhecimento, deve mediar a produção e apropriação cultural expressas em saberes científicos, artísticos, filosóficos, populares e corporais.

No caso do trato com o esporte, a tensão é das mais intensas, uma vez que existe toda uma condição esportiva contemporânea propagandeada pelas grandes mídias e instituições capitalistas que propõe a ideia do esporte como bem de consumo, ou seja, um produto a ser vangloriado, e não praticado e conhecido, de fato (Furtado; Borges, 2019). Sendo assim, cabe à escola tensionar certas expressões do campo esportivo que o atrelam somente à competição, ao lucro, à exclusão e aos preconceitos desenfreados.

Assim, o ensino crítico do esporte enquanto conteúdo da educação física escolar será aquele capaz de tensionar, por via da reflexão interdisciplinar e da experiência do corpo, de forma reflexiva e propositiva as questões de gênero, de etnia, de classe social, de negação de acesso ampliado às práticas corporais; as concepções deturpadas de saúde e estética, bem como várias outras problemáticas presentes no campo esportivo e na vida cotidiana de crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola.

Todavia, levando em consideração a especificidade do campo de conhecimento da educação física na qualidade de um saber que se expressa pelo corpo e movimento, é fundamental que o ensino crítico

do fenômeno esportivo se conecte com pedagogias avançadas para a tematização da dimensão técnica e operacional das modalidades esportivas. No limite, trata-se de reconhecermos que não é possível termos intenções críticas para o ensino do esporte, se, na experiência prática, a perspectiva adotada for tradicional e mecanizada, sendo apenas o discurso sobre o esporte de teor progressista, seguido de experiências práticas pouco contextualizadas e com tendência excludente. É nessa perspectiva que, no próximo tópico, apresentaremos algumas contribuições do campo da pedagogia do esporte para o ensino crítico desse conteúdo na escola.

Contribuições da pedagogia do esporte para a educação física escolar

Tratando-se do ensino do esporte nas aulas de educação física escolar, várias abordagens foram pensadas com o viés de ruptura com o paradigma da aptidão física e do esporte de alto rendimento, pois tais práticas legitimavam o *status quo*. A busca do “que fazer” perante tal constatação levou diferentes autores a sistematizarem propostas de ensino de educação física com aportes teóricos diversificados (Soares *et al.*, 1992; Kunz, 2006; Hildebrandt, 2011). Contudo, pode-se dizer que as abordagens para o ensino de educação física tiveram um alcance muito mais de fundo epistemológico e político-pedagógico – com marco teórico bem definido – do que a aplicabilidade a qual se propuseram a realizar.

É válido considerar que, apesar da ênfase no método de ensino das principais abordagens¹ da pedagogia do esporte, isso não quer di-

1 - Nos estudos de Reverdito e Scaglia (2009), é possível consultar as principais abordagens em pedagogia do esporte.

zer que elas não estão organizadas numa linha epistemológica. Talvez seja esse um dos principais problemas que a pedagogia do esporte deva enfrentar; isto é, a busca dos traços epistemológicos na aplicabilidade do ensino do esporte.

Como as abordagens da pedagogia do esporte carecem desse olhar epistemológico aproximado com as teorias educacionais, o diálogo com abordagens de ensino de educação física escolar surgidas nas décadas de 1980/1990 torna-se pertinente, como pode-se constatar no estudo de Furtado, Barreto e Ramos (2019), ao aproximarem, do ponto de vista da prática pedagógica, a abordagem crítico-superadora da educação física com o modelo pendular de ensino dos esportes coletivos proposto por Claude Bayer. Segundo os autores citados, o proposto “[...] é que o modelo pendular seja um instrumento do professor dentro da abordagem crítico-superadora para a mediação das técnicas e das bases estruturais dos esportes coletivos” (Furtado; Barreto; Ramos, 2019, p. 84).

A pedagogia do esporte surge enquanto uma “disciplina das ciências do esporte” (Galatti *et al.*, 2014), mas que é pensada por outros autores já como uma “subárea da educação física” (Sadi, 2008, p.378), a qual tem se desenvolvido a partir da ciência da saúde e de referências socioculturais.

Segundo Galatti *et al.* (2014), a pedagogia do esporte

[...] tem como objeto de estudo a intervenção no processo de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento do esporte, acumulando conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos (Galatti *et al.*, 2014, p. 153).

Assim, a pedagogia do esporte trata da intervenção no processo de ensino, aprendizado-vivência e treinamento do esporte, concebendo

do-o como um fenômeno sociocultural; logo, sua compreensão exige uma formação consciente e crítica.

Com o intuito do aprofundamento dos estudos da pedagogia do esporte no tocante a contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico acerca do esporte enquanto conteúdo do componente curricular educação física, tem-se nos estudos de autores como Garganta (1998); Bayer (1994); Paes e Balbino (2009); Reverdito e Scaglia (2009); Sadi (2008); Galatti *et al.* (2014) e Scaglia (1999; 2003; 2005; 2017) os referenciais de sustentação que, a nosso ver, possibilitam pensar numa intervenção pedagógica consciente e crítica com as modalidades esportivas na escola.

De acordo com os referenciais citados anteriormente e à luz da essência da pedagogia do esporte, já pode-se pensar em algumas contribuições para o campo da educação física escolar, tais como: 1) a organização do processo de conhecimento acerca do esporte; 2) a sistematização nas diferentes etapas de ensino do conteúdo esporte por categorias, e não mais por modalidade esportiva; e 3) aplicação do ensino do esporte pelo que eles têm em comum, levando em consideração a “transferência de conhecimento” de um esporte para o outro.

Pensar na organização do processo de conhecimento do esporte nas aulas de educação física escolar é reconhecê-lo enquanto um fenômeno social repleto de significados. Dessa maneira, corroboramos com Reverdito e Scaglia (2009), na medida em que os autores afirmam que o esporte por si só não tem significado algum; somente o esporte não contribui para o pensamento crítico, mas, sim, o significado atribuído a ele pela mediação do agente formativo.

Por isso, em muitas ocasiões, o ensino e a aprendizagem do esporte não são condizentes com os parâmetros educacionais, haja vista que o esporte espetáculo exerce constantes influências na sua prática pedagógica, principalmente metodológicas, desconsiderando as

fases de desenvolvimento das pessoas (motora, cognitiva, social e afetiva), além de estigmatizar a aprendizagem estereotipada do semovimentar desconsiderando a cultura corporal aprendida no decorrer da existência humana (Garganta, 1998; Reverdito; Scaglia, 2009).

Por isso, na sistematização do conteúdo nas aulas de educação física, o esporte deve ser desenvolvido de maneira organizada e planejada, para que o aluno possa vir a conhecer o esporte não na sua imediatividade e reificação, mas como um fenômeno social repleto de significados. Segundo Paes e Balbino (2009), quando se trata do ensino do esporte na escola e o não comprometimento do professor quanto a planejamento, organização e sistematização, isso pode reduzir e restringir o esporte a meras repetições de gestos motores descontextualizados da dinâmica sociocultural, deixando de lado o seu verdadeiro valor no processo educacional.

Esse enfoque demasiado no ensino do gesto técnico do movimento é o ensino do “modo de fazer”, o qual não é pensado juntamente com as “razões de fazer” (Garganta, 1998, p.14). O grande problema é que o método tradicional de ensino dos esportes é desprovido do contexto de jogo, e o aluno aprende o gesto técnico sem ter a dimensão das razões de como usar o movimento em determinada situação, ou seja, sem desenvolver o gosto pelo jogo.

Aliás, esse aspecto do desenvolvimento do gosto pelo jogo, e a possibilidade de prazer na aprendizagem da prática esportiva sugerida pelo campo da pedagogia do esporte coadunam com os apontamentos de Kunz (2006) de que os estudantes precisam ter experiências exitosas nas aulas de educação física. Logo, a frustração e a impossibilidade de realização de alguma tarefa motora devem ser evitadas no processo de formação escolar de crianças e jovens.

Isso não quer dizer que as novas tendências em pedagogia do esporte não priorizem o gesto técnico, mas que esse tem seu tempo e

lugar no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Bayer (1994), o qual agrupou as Modalidades Esportivas Coletivas, MEC na categoria de esportes coletivos por todas possuírem seis invariantes², os esportes coletivos possuem uma estrutura comum, similar lógica interna e, logo, são passíveis de um mesmo tratamento pedagógico para o seu ensino.

Portanto, o processo de aprendizagem inicia-se pelos princípios operacionais (ataque e defesa), regras de ações (formas de operacionalizar o ataque e a defesa) e, por fim, os gestos técnicos (movimento eficiente). Dessa forma, é possível o aluno perceber que o que foi apreendido em determinado esporte coletivo pode se tornar “prática transferível” para o aprendizado de outra modalidade. Sobre isso, Garganta (1998, p. 16) comenta que “a aprendizagem encontra-se assim facilitada logo que o jogador perceba, numa estrutura do jogo, uma identidade com uma estrutura já encontrada e que ele reconhece no mesmo ou noutro JDC³”.

O presente estudo priorizou dar atenção à abordagem da pedagogia do esporte segundo Scaglia (1999; 2003), por considerar que tal abordagem teve grande divulgação por meio do curso de especialização em Esporte Escolar, produzido pelo Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília, UnB, e que contou com a participação da Comissão de Especialistas de Educação Física do antigo Ministério do Esporte.

Scaglia (1999) traz, em sua obra, a preocupação do ensinar esporte superando o maniqueísmo no aprendizado, caracterizado enquanto tecnicismo cujo processo é centrado no ensino das técnicas, separando-as do contexto de jogo ou do espontaneísmo, isto é, quando se acha que a criança aprende a brincar sozinha, o que pode levar a jus-

2 - Uma bola ou algo similar; espaço de jogo; parceiros com os quais se joga; adversários; um alvo a atacar e a defender; e regras específicas do jogo.

3 - Jogo Desportivo Coletivo.

tificar as chamadas “aulas livres” durante as aulas de educação física.

Em Souza e Scaglia (2004), os autores apontam que o momento da prática pedagógica deve estar comprometido com o desenvolvimento esportivo, o qual se faz por meio da análise da generosidade existente; o respeito às regras e aos adversários. Além disso, a tomada de consciência sobre a prática do esporte e a ideologia que o envolve já são apontamentos da autonomia e criticidade que corroboram com atributos educativos.

Em outra produção, Scaglia (2003) apresenta que esporte e jogos/brincadeiras pertencem ao mesmo universo, isto é, perfaz um grande ecossistema intitulado “família dos jogos”. Corroborando com essa linha de pensamento, Souza e Scaglia (2004) consideram o esporte não como um conjunto de modalidades separadas que se esgotam em si mesmas, mas, sim, como manifestação do jogo que, ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, assumiu a forma de jogos esportivizados, os quais integram a cultura corporal e social.

Sobre isso, Scaglia (2003) assinala que

A idéia de uma grande família de jogos com a bola nos pés me permite enveredar por um complexo estudo sistêmico, em que, como consequência, justificaria o fato de que aprender futebol pressupõe aprender os jogos/brincadeiras de bola com os pés (pequenos jogos), ao mesmo tempo em que jogar essas brincadeiras, concomitantemente, se estaria jogando futebol (Scaglia, 2003, p. 6).

A ideia de aprender esporte a partir da família dos jogos advém da defesa de “[...] que existe um padrão organizacional sistêmico no interior da Família dos Jogos Esportivos Coletivos” (Scaglia, 2017, p. 31), cuja sustentação teórica está amparada nos estudos da “teoria dos sistemas” (Bertalanffy, 2010). Assim, já que existe uma similaridade de estrutura entre jogo e esporte, é possível o aluno fazer a “transfe-

rência do conhecimento” do que foi apreendido e assimilado de um para o outro. O autor ainda fundamenta sua abordagem por meio de uma refinada discussão do fenômeno jogo com base em autores como Huizinga, Caillois, Chateau e Brougère.

Scaglia (2003; 2005) se ampara na caracterização do jogo a partir das ideias de Huizinga. Logo, compreende o jogo como elemento da cultura. Portanto, no campo da atuação humana – intelectual, social e motor – por se tratar de constructos os quais perfazem a cultura humana, são passíveis de serem assimilados e apreendidos.

Além disso, Scaglia (2005, p. 48) se fundamenta no pensamento complexo de Morin, por considerar “um paradigma emergente que nasce no bojo de revolucionárias idéias decorrentes do imbricamento de várias áreas do conhecimento, as quais buscam definitivamente romper com o paradigma mecânico/cartesiano e seus dualismos positivistas”.

Nesse enxerto, Scaglia (2005) se refere à ecologia como uma forma mais ampla e profunda de compreender o ensino dos esportes para além dos gestos técnicos, que, como gestos ensinados fora do contexto do jogo – o que caracteriza o método tradicional – são isolados da dimensão do jogo. Porém, apesar da interdependência entre o movimento estereotipado e o jogo em si, há conexão entre ambos, e essa percepção por parte do aluno é o que caracteriza as novas tendências metodológicas em pedagogia do esporte.

Portanto, a abordagem segundo Scaglia (2005) não abre mão do pensamento crítico no aprendizado do esporte; muito pelo contrário: faz isso a todo momento por meio da resolução de problemas que o aluno enfrentará, com a mediação do agente formador, a qual advém do contexto de jogo, o que estimularia a especialização de determinado gesto técnico com o intuito de melhorar o desenvolvimento do jogo.

Em nosso entendimento, é justamente no escopo dessa preocupação entre como articular nossas intenções críticas e emancipadoras no trato com o fenômeno esportivo, e uma dinâmica prática interativa, contextualizada e atrativa para os estudantes que podemos encontrar as mais potentes contribuições dos estudos do campo da pedagogia do esporte para a educação física escolar. Tais possíveis conexões tendem a não serem consideradas imediatamente em virtude do suposto distanciamento epistemológico entre as perspectivas da pedagogia do esporte e as discussões pedagógicas críticas da educação física escolar e do esporte. Contudo, acreditamos que esse esforço de diálogo pode mobilizar e impulsionar práticas pedagógicas inovadoras, críticas e emancipadoras no âmbito da educação física escolar.

Considerações finais

Com o trabalho que ora finalizamos, buscamos discutir o ensino crítico do esporte na escola. Por ensino crítico compreendemos uma ampla articulação entre as intenções críticas e reflexivas no tratamento com o fenômeno esportivo, junto com um conjunto de práticas e experiências corporais contextualizadas, dinâmicas e provocativas para os estudantes de cada etapa de ensino.

Em termos de contribuições dos estudos do campo da pedagogia do esporte, apresentamos apontamentos de vários estudiosos. No entanto, frisamos alguns aspectos apresentados por Scaglia, principalmente as ideias de aprendizagem baseada nos princípios do jogo em contextos práticos e a técnica como parte, e não como fim, do processo de ensino e aprendizagem do fenômeno esportivo.

Desse modo, aproveitamos para reafirmar nossos apontamentos mais amplos sobre as contribuições da pedagogia do esporte para a educação física escolar, que são: 1) A organização do processo de conhecimento acerca do esporte; 2) A sistematização nas diferentes etapas de ensino do conteúdo esporte por categorias, e não mais por modalidades esportivas; 3) Aplicação do ensino do esporte pelo que eles têm em comum, levando em consideração a “transferência de conhecimento” de um esporte para o outro.

Por fim, frisamos que nosso estudo teve um caráter introdutório, muito mais preocupado em levantar questões, ainda que arrisquemos a apresentar perspectivas e indicativos de respostas para a problemática suscitada. Sendo assim, é necessário que outras investigações busquem efetivar a aproximação que propomos em contextos práticos de ensino e formação.

Referências

BAYER, C. **O ensino dos desportos coletivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**: fundamento, desenvolvimento e aplicações. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BEZERRA, H. S.; FURTADO, R. S. A escola sem corpo: considerações acerca da crise de legitimidade da educação física. **Motrivivência**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1-19, 2021.

BRACHT, V. A educação física e a referência do esporte: do discurso da educação e da saúde ao espetáculo mercantilizado – da ascese à estética. In: BRACHT, V. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica da educação física). Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.

FURTADO, R. S.; BARRETO, L. L. A.; RAMOS, A. H. F. Pedagogia crítico-superadora e o modelo pendular: uma aproximação necessária para o ensino dos esportes coletivos na escola. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, n. 40, p. 83-94, ago. 2019.

FURTADO, R. S.; BORGES, C. N. F. A condição esportiva. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019.

GALATTI, L. R.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R.; SEOANE; A. M. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (ed.). **O ensino dos jogos desportivos**. 3. ed. Lisboa: Universidade do Porto, 1998, p. 11-25.

HILDEBRANDT, R. S. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set. 2016.

PAES, R. R.; BALBINO, H. F. A pedagogia do esporte coletivo e os jogos coletivos. In: DE ROSE JÚNIOR, D. *et al.* (org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 73-83.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte**: jogos coletivos de invasão. São Paulo: Phorte, 2009.

SADI, R. S. Temas da pedagogia do esporte, educação esportiva e competições. **Conexões**, Campinas, v. 6, ed. especial, p. 377-388, jul. 2008.

SCAGLIA, A. J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e o jogo/brincadeira de bola com os pés**. 2003. 164 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

SCAGLIA, A. J. Jogo: um sistema complexo. In: VENÂNCIO, S.; FREIRE, J. B. (org.). **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCAGLIA, A. J. Pedagogia do jogo: o processo organizacional dos jogos esportivos coletivos enquanto modelo metodológico para o ensino. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v. 17, p. 27-38, 2017.

SILVA, S. Investigação no uso do método analítico e global e sua contribuição para o ensino-aprendizagem do futebol e futsal. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, Edição Especial: Pedagogia do Esporte, São Paulo, v. 10, n. 39, p. 399-410, jan./dez. 2018.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, A.; SCAGLIA, A. J. Pedagogia do esporte. In: BRASIL. Comissão de Especialistas de Educação Física – ME. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília: UnB/CEAD, 2004, p. 6-52.

VAGO, T. M. **Educação física na escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

**Eixo: Produção do
conhecimento**

Capítulo 9

Certa herança marxista no recente debate da educação física no Brasil¹

Alexandre Fernandez Vaz

O marxismo na batalha das ideias

O entrelaçamento entre política e epistemologia ou a perspectiva segundo a qual o conhecimento se constrói não apenas seguindo uma dinâmica que lhe seria interna, a partir de princípios lógicos de um ou outro quadrante, mas também submetido a um conjunto de determinações sociais, é algo que a experiência moderna nos trouxe. A modernidade é o primeiro tempo que pensa a si mesmo como transitoriedade histórica e, portanto, que coloca em jogo a forma de constituir um discurso sobre si mesma. Tal autorreflexão refunda a tradição dialética e, com ela, a crítica ao capitalismo realizada por Marx e seus

1 - Tomo aqui emprestado o título do livro de José Arthur Gianotti (2000), não porque meus argumentos encontrem eco na laboriosa análise da tradição marxista elaborada por ele, mas porque se trata, lá e cá, de um mesmo fenômeno. O trabalho é resultado parcial do Programa de Pesquisas Teoria Crítica, Racionalidades e Educação (V/VI), financiado pelo CNPq (proc. 403624/2016-9, 310115/2017-5, 423773/2018-6). O texto foi primeiramente publicado, sob o mesmo título, em **Movimento**, [S. l.], v. 25, p. e25069, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.96236, a partir de um convite de Felipe Quintão de Almeida, a quem muito agradeço. Seria importante citar a publicação original do trabalho.

herdeiros. Essa tradição pretende ser, nesse contexto, uma crítica imanente a seu objeto, só fazendo sentido na medida da negação do objeto criticado, que, por sua vez, é sua razão de existência.

O encontro da tradição dialética com um fenômeno que lhe é contemporâneo, a escola pública, e ainda com a ideia de revolução – ou seja, uma transformação social que se dá a partir das contradições internas de processo histórico – coloca a educação no centro da concorrência por modelos de sociedade. É, portanto, no movimento de embate e de conflagração entre classes que distintas propostas educacionais entram na disputa pela formação das novas gerações, por projetos de nação e, até mesmo, de modelos civilizatórios.

Se Michel Foucault tem razão ao dizer que fazer filosofia é elaborar conceitos, então, considerando o apenas exposto, é de se perguntar se eles podem ser críticos; e, se sim, qual sua força como ferramentas analíticas capazes de, ao menos, exercerem a negação determinada do presente. A expectativa de um pensamento crítico é, no entanto, mais extensa, e diz respeito à superação da ordem de coisas, não apenas pelo conceito, evidentemente, mas pelo movimento da prática social. Vale a orientação geral da surrada undécima tese sobre Feuerbach, em que se lê que “os filósofos, até hoje, apenas e de distintas maneiras, interpretaram o mundo. É preciso transformá-lo” (Marx, 1973a, p. 21).

A educação física brasileira também tem seu marxismo e ele se traduz, em um dos seus mais emblemáticos casos, no conceito de cultura corporal. Trata-se de um fantasma que ronda o campo há 30 anos. É um espírito que assombra parte de seu debate acadêmico, a fração que, de um ponto de vista crítico, preocupa-se com certa epistemologia e certa pedagogia, perguntando-se sobre qual seria o objeto de conhecimento da área, mas também de ensino, com o qual ela se ocuparia, no sentido da superação da ordem vigente.

Nesse processo, que é de disputa acadêmica e política, cultura corporal é um conceito de combate; emerge na perspectiva de sintetizar uma posição crítica que enfatizasse o primeiro termo, oferecendo uma alternativa à, por exemplo, atividade física, expressão tida como restrita e vinculada às ciências da saúde. Com cultura corporal, a educação física procurava e procura presença nas humanidades, em especial nas ciências da educação, tentando legitimar sua prática na escola como disciplina do conhecimento.

Nas próximas páginas, reconstruo um caminho pelo qual se estabeleceu o conceito de cultura corporal no Brasil. Começo mencionando três dos impulsos do pensamento crítico da educação física brasileira que emergem nos anos 1980. Um deles de recorte marxista mais ortodoxo; outro, que, nessa mesma tradição, incorpora aspectos da crítica cultural da Nova Esquerda, soma-se a eles um terceiro, de corte fenomenológico, aos quais se opõe e com eles se ajusta. Eles compõem grande parte do espectro que se convencionou chamar de Movimento Renovador da Educação Física. Logo depois, procuro expor, muito sinteticamente, alguns lugares que o corpo e sua educação ocupam em Marx e em Antonio Gramsci, um dos mais importantes marxistas a se ocupar da educação, com presença marcante no Brasil. Trata-se uma seção que pode ser lida quase como um excursão, um desvio, embora necessário. A seguir, reexamino o conceito de cultura corporal tal como proposto por Soares *et al.* (1992) em alguns de seus desdobramentos, tentando, no mesmo motor que ele pretende acionar a – tradição dialética – fazer-lhe a crítica. Ao final, sugiro algumas linhas de reflexão no interior do marxismo.

Política, sociedade, movimento renovador em educação física

Para além das propostas socialistas, anarquistas e sindicalistas do final do século XIX e da primeira metade do XX, as disputas por uma educação crítica ganham força ao longo das décadas seguintes, principalmente nos anos 1950 e 1960, quando se desenha, na esteira do desenvolvimentismo, da sensibilidade social enraizada em período de relativa democracia (1945-1964), e da obra de Álvaro Vieira Pinto, o método de alfabetização de Paulo Freire, em Pernambuco. Era preciso alfabetizar para a conscientização e conscientizar que há saber entre os não letrados que supõe uma visão, ainda que eventualmente heterônoma, de mundo. Síntese feliz entre base humanista, sensibilidade social e gênio inovador, a educação libertadora e para a conscientização foi proscrita pela ditadura civil-militar que tem início com o golpe de 1964.

Quinze anos depois, em 1979, a Lei da Anistia permitiu o regresso de Paulo Freire do longo exílio, contribuindo para a retomada de um debate crítico em educação que pudesse opor-se aos modelos modernizadores tecnocráticos da ditadura. Ao mesmo tempo, desenvolvia-se uma interpretação crítica de cariz mais propriamente marxista em torno das ideias e pesquisas de Dermeval Saviani (1983), entre outros, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, centro de resistência intelectual e política ao regime de exceção.

Nesse último caso, a partir de uma particular leitura de Gramsci, estava em jogo a perspectiva de que a transformação social se daria, em sociedades complexas, pela disputa pela hegemonia, ideologia materializada em práticas culturais e políticas, entre elas, e das

mais importantes, a educação. Para gerar o rompimento com a ordem social, seria preciso que um conjunto de mudanças de mentalidade e de práticas estivesse já estruturado, como se posições em um campo de batalha fossem sendo vencidas, ao passo da construção de uma reforma intelectual e moral. Por isso a perspectiva universalista de Gramsci, sua luta contra os dialetos que mantêm as populações periféricas excluídas e isoladas, a ênfase na disciplina das crianças como um tirocínio para que os filhos das camadas subalternas pudessem aceder à alta cultura. Não é pequena, portanto, a importância da escola nesse projeto. A disputa pela educação é, em tal registro, a disputa por projetos sociais distintos, e assim sua história deve ser entendida: como expressão da luta de classes.

É desse contexto que, em parte, emerge o Movimento Renovador em Educação Física, processo que alia, na especificidade do fenômeno, críticas ao esporte tradicional, às ideias e práticas higienistas, à militarização das aulas nos pátios e quadras escolares, ao que se supunha ser um sufocamento do corpo pela ordem disciplinar. Observe-se, como expressão de seu momento inicial, o slogan do *Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física*, realizado em 1984 na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, em Florianópolis, que perguntava: “Educação física, ou a arte de adestrar seres humanos?”. Ao mesmo tempo, é no âmbito de certa contracultura, presente durante toda a década de 1970 no Brasil (talvez como última forma de resistência à ditadura, segundo a interpretação de muitos, uma vez rarefeita a oposição política, de fato), que o corpo ganha protagonismo, a exemplo da educação macrobiótica, da “fala” que ele expressaria, da antiginástica, da somaterapia, entre tantas outras práticas em que a dimensão corporal, seja lá em que plano fosse, aparecia como protagonista².

2 - O pequeno e preciso livro de Wanderley Codo e Wilson Senne (1987), *O que é*

Sem necessariamente assumir posições mais bem irracionaisistas como as supracitadas, o Movimento Renovador da Educação Física responde com livros como *Educação de corpo inteiro*, de João Batista Freire (1989); *Educação física cuida do corpo e mente* (1983) e *O brasileiro e seu corpo* (1990), ambos de João Paulo Subirá Medina. E logo, de maneira mais elaborada, com os conceitos de cultura de movimento (Kunz, 1989; 1991), cultura corporal de movimento (Bracht, 1992) e cultura corporal (Soares *et al.*, 1992).

Cultura corporal

A expressão cultura corporal parece ter origem, ao menos em parte, na leitura de autores de esquerda vinculados, direta ou indiretamente, ao Partido Comunista Português, PCP e presentes nos debates que sucederam a Revolução dos Cravos – aquela que foi também a Revolução dos Tenentes, de 25 de abril de 1974, que derrubou o salazarismo e deu o derradeiro impulso para os movimentos de independência das colônias portuguesas em África³.

O 25 de Abril veio abrir a possibilidade de se avançar resolutamente no sentido da democratização da escola, o que deve ser entendido como sua abertura a um número sempre crescente de indivíduos oriundos das classes sociais mais desfavorecidas, a transformação democrática de seus programas e a emancipação do seu próprio funcionamento. A democratização da escola não pode, portanto, ser exclusivamente entendida como um esforço em proporcionar um mais amplo acesso a quem dela tem mais necessidade, ainda que este fator seja determinante, mas ao qual se deve juntar uma sensível alteração no funcionamen-

corpolatria, faz uma ótima síntese do movimento de culto ao corpo nos anos 1970 e 1980.

3 - Retomo, aqui, parte da discussão feita em Vaz (2015).

to interno do sistema escolar e uma profunda transformação do conteúdo dos seus programas (Melo de Carvalho, 1978, p. 108).

Em Portugal, dizia-se de uma cultura física. Autores como Melo de Carvalho e Noronha Feio se alinhavam ao posicionamento antifascista; alguns dos livros por eles publicados em finais dos 1970 e início da década seguinte chegavam, de forma errática, ao Brasil. De cultura física chegou-se à cultura corporal, provavelmente porque física soava como próximo de atividade física. Por outro lado, a presença do termo cultura era muito importante⁴, demarcando a diferença de posições que defenderiam uma natureza não histórica em relação às práticas corporais. Cultura era ainda uma questão fundamental para as propostas educacionais alinhadas a Paulo Freire e a Dermeval Saviani.

Dada a proximidade com o PCP, era evidente a influência nesse processo da extinta República Democrática da Alemanha, RDA, país criado em 1949, alinhado ao Pacto de Varsóvia sob a liderança da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, URSS. Na RDA, a expressão institucional para educação física era *Körperkultur* (cultura corporal, cultura do corpo), traduzida em Portugal, como também, sintomaticamente, em Cuba, por cultura física, denominação que nesse país perdura até hoje.

Como foi comum no tempo em que sobreviveu a RDA, país que dividia com sua congênere do Oeste o epicentro da Guerra Fria, era preciso opor-se ao que acontecia do outro lado da fronteira, inclusive no que se referia à educação física e aos esportes. No caso desse último, foi comum entre os comunistas a adoção de nomes para os clubes que se referissem à dinâmica do trabalho, como *Dínamo* ou *Post* (Correio), opondo-se a expressões tidas como burguesas, tais como *Borussia* (Kluge, 2004)⁵. Essa diferença também deveria estabelecer-

4 - Agradeço a Valter Bracht o apoio à reflexão, em particular neste ponto.

5 - Este parágrafo retoma ponto já presente em Vaz (2018).

se na educação física como disciplina escolar, de modo que, enquanto até o final dos anos 1960 ou início dos anos 1970 predominou a denominação *Leibeserziehung* (educação do corpo, educação corporal) na República Federal da Alemanha, também fundada em 1949 como reação à RDA, nesta manteve-se, como acima referido, *Körperkultur*.

Se ambas encontram semelhante tradução, é porque em alemão as duas formas de designar corpo são válidas; *Leib* sendo o corpo sob o Romantismo, ligado à natureza, ao vitalismo, à vida (*Leben*); e *Körper* atendendo ao imperativo científico, anatômico, fisiológico. Na interpretação de Jan Tamboer (1994), o primeiro seria o corpo relacional; o segundo, o substancial. De *Leibeserziehung* chega-se a *Sportunterricht*, aula de esporte, mas entendida genericamente como educação física, e então a denominação de *Deutsche Sporthochschule* (Escola Superior Alemã de Esportes) para o centro de estudos e de formação em Colônia – principal centro de pesquisas de educação física na Alemanha Federal – assim como *Deutsche Hochschule für Körperkultur*, em Leipzig, RDA, fundada em 1950 e extinta depois de 1990, com a Reunificação Alemã.

Dois outros conceitos, no entanto, vieram compor o Movimento Renovador da Educação Física no Brasil com semelhante força, ambos oriundos de tradições germânicas ou, ao menos, filtradas pela Alemanha. Devem ser mencionados porque dialogaram diretamente com o conceito de cultura corporal. Procurando uma conceitualização mais abrangente e não tão demarcada pelo materialismo histórico, Václav Bracht buscou a formulação do conceito de cultura corporal de movimento. Na cultura, para Bracht (1992) e alguns de seus colegas, estaria a afirmação de que o movimento humano não seria apenas o deslocamento articulado de músculos e ossos, mas expressão histórica “com significado e sentido”. Portanto, haveria intencionalidade no movimento corporal que se deixaria perceber como código cultural,

ganhando, conforme sua radicação social e histórica, sentido político. Seria nos limites das práticas de lazer que a cultura corporal de movimento encontraria razão de ser e caracterização como conhecimento a ser trabalhado na educação física escolar.

Com forte amparo na reflexão sobre o Brasil em transição para a democracia, Bracht encontrou, no pensamento da Nova Esquerda, importante apoio analítico, em especial na crítica de Bero Rigauer (1969) ao esporte. Filha do movimento antiautoritário dos anos 1960, a Nova Esquerda incorporou ao marxismo elementos da psicanálise, de maneira que encontrou no corpo um importante território de realização política. O corpo como protagonista da política significou, no contexto da crítica ao capitalismo e ao socialismo autoritário, a condenação ao esporte convencional, ao movimento olímpico, à disciplina. Se na Alemanha essa crítica encontrou respaldo na interpretação da grande encenação autoritária que foram os Jogos Olímpicos de 1936, isso motivou que, para a edição de 1972, fosse até mesmo fundado, pela oposição extraparlamentar, um Comitê Antiolímpico. Segundo Rigauer (1969) anunciava,

Sobrevivem em ambos [os] Estados alemães duas características que marcaram o esporte no Nacional-Socialismo. [Uma delas é]: O treinamento desportivo e a educação física permanecem como formas de educação autoritária. Em seus livros lê-se que: “Os estudantes devem aprender a seguir as ordens do professor sem que seja necessário esperar por esclarecimentos sobre seu sentido. Uma criança não pode, em princípio, tudo compreender [...]; em segundo lugar, há várias situações nas quais não há, por conta de alguma periculosidade, tempo para esclarecimentos. A submissão é, por isso, fundamental” (Rigauer, 1969, p. 80).

Enquanto isso, no Brasil, a crítica tinha na oposição à ditadura civil-militar seu momento de realização, com o esporte sendo visto como dispositivo de disciplinamento do corpo e embotador das capacidades

espirituais. Daí o breve texto de Bracht (1986), tornado clássico do Movimento Renovador, que, no título, parodia um slogan dos órgãos federais a respeito do esporte escolar: "Criança que pratica esporte, respeita as regras do jogo...capitalista!".

Na mesma crítica ao esporte, Bracht encontrou em Elenor Kunz (1989; 1991; 1994) um importante interlocutor. O projeto de Kunz, que se desenvolveu durante uma década a partir da metade dos anos 1980, estruturou-se em torno de uma concepção de movimento, de uma perspectiva de educação e de ensino e de uma crítica ao esporte.

O primeiro dos pilares diz da coincidência entre perceber e movimentar-se, de maneira que colocar-se-ia a centralidade do sujeito que se movimenta (pela ação), não do movimento realizado (passivamente). A inspiração vem de Merleau-Ponty, mas também de uma tradição holandesa de pensar filosoficamente o movimento, cujo nome central de um período mais recente é Jan Tamboer (1994), mas que remete a estudos de Frederic Jacobus Johannes Buytendijk (1956) sobre a postura e o movimento, entre outros temas.

A essa perspectiva de movimento liga-se uma educacional, que, ao menos de início (Kunz, 1991), estrutura-se nas contribuições de Paulo Freire (1967; 1970) à conscientização e a uma pedagogia libertadora, em conexão com a expectativa de um ensino problematizador (Trebel, 1985), que considera o movimento em dimensão dialógica (Tamboer, 1979; Trebel, 2003). Nos termos da educação física, isso se traduziria no reconhecimento de que a cultura de movimento abrange um rol de possibilidades muito maior do que a monocultura esportiva ofereceria, ao mesmo tempo em que os movimentos tidos como mais eficazes poderiam ser, entre outros, um ponto de chegada da aprendizagem, mas não o de partida. Se assim não for ou não fosse, então há ou haveria um limite muito estreito no que poderia ser aprendido, eliminando uma série de movimentos possíveis cujo potencial seria o

de, autonomamente, serem construídos como respostas a um desafio frente a um arranjo material (Kunz, 1994).

Ademais, o movimento humano apresentaria três dimensões (Trebel, 1975 citado por Kunz, 1991): sentir, pensar e agir – e apenas a última, no tradicional ensino esportivo, teria lugar. Coloca-se, então, o terceiro pilar das questões de Kunz: a crítica ao esporte. Ele teria dimensões inumanas vinculadas à iniciação precoce e ao doping (Kunz, 1994), e sua presença hegemônica na educação física escolar (Kunz, 1989) impediria que a cultura de movimento fosse respeitada em toda sua amplitude. Além disso, o esporte obedeceria a três tendências: instrumentalização, especialização, selecionamento (Trebel, 1975, citado por Kunz, 1991). Ou seja, o movimento seria puro meio, e não um possível fim em si mesmo, limitado pelos interesses da modalidade escolhida e ação de uma pequena minoria eleita, uma vez que o foco nos resultados a serem alcançados (e não em quem os alcança) faz com que poucos se sobressaiam e que muitos sejam excluídos.

Esse percurso muito sintético aqui desenhado diz de algumas linhas do Movimento Renovador em Educação Física. Tirante a popularizada por Kunz, um crítico não conservador do conceito de cultura corporal, porque toda cultura teria tal predicado e porque não seriam corpos, mas sujeitos que se movimentam (Kunz, 1994), as outras duas encontram no marxismo importante inspiração. No âmbito da Nova Esquerda, o corpo tem presença marcante, como já mencionado, ao ponto de Herbert Marcuse (1969, p. 106), seu nome mais eloquente, afirmar “[...] que não se pode entender seu (de Marx) conceito de socialismo ao não se observar que por meio da revolução o ser humano deve se libertar até mesmo em sua constituição sensorial-fisiológica”. Esse movimento na educação física brasileira encontrou em Bracht e em sua interpretação da cultura corporal de movimento seu momento mais extenso e profícuo, mas nem de longe viu suas possibilidades

serem esgotadas, o que sugere e convida a avançar⁶. O marxismo mais ortodoxo, por sua vez, teria um lugar na educação física na medida da proposição de uma perspectiva que fosse crítico-superadora (Soares *et al.*, 1992). Em sua centralidade, como ver-se-á, não estará o corpo, mas uma reflexão sobre as representações que o têm como destinatário.

Temos, então, duas grandes linhas com diferentes vínculos com o marxismo, a última oriunda, de forma mais direta, do ideário do socialismo realmente existente, que faz uma crítica à sociedade capitalista e, em seu interior, coloca a cultura corporal como momento importante da formação humana; e a outra, que, de inspiração antiautoritária, critica o esporte e o disciplinamento corporal de maneira interna (e sem deixar de criticar o capitalismo, claro), nele observando dispositivos de dominação que incidem sobre o corpo.

A seguir, ocupo-me de aspectos da versão mais ortodoxa do marxismo na educação física, não sem antes fazer um breve excursus mencionando o que o próprio Marx escreveu sobre essa disciplina escolar e extraescolar, já, então, muito presente na Europa Central nos tempos de seus estudos sobre as origens e o desenvolvimento do capitalismo como forma de vida. Menciono essa posição e a ela somo uma de Gramsci, não exatamente sobre educação física, mas sobre a organização do tempo livre e o lugar do corpo em seu interior, e, ainda, sobre o corpo na educação.

6 - Uma exceção é o livro de Saraiva (2005), que trabalha questões de gênero sob proposta de Marcuse para fundamentar aulas coeducativas em educação física.

O corpo e sua educação em Karl Marx e em Antonio Gramsci: breve excursão

Em sua gigantesca obra, Marx escreveu umas poucas linhas sobre educação, cabendo a muitos dos que compuseram a tradição marxista dedicarem-se a ela com mais afinco. Para o revolucionário alemão, a educação apresentava um papel secundário no processo de transformação social, devendo vincular-se ao que considerava o delimitador da condição humana: o trabalho, capacidade de transformação da natureza a favor de si. Daí advém a perspectiva segundo a qual a escola deveria estar junto à fábrica, aquele território em que o trabalho se encontrava mais organizado, produtivo e, em consequência, da mesma forma os trabalhadores, agentes privilegiados da transformação social. É desse contexto que emergirá o trabalho como princípio educativo, tema decantado por várias gerações de educadores.

A educação entendemo-la em três aspectos:

Primeiro: *educação intelectual*.

Segundo: *educação corporal*, como é oferecida nas escolas de esportes e por meio de exercícios militares.

Terceiro: *educação politécnica*, que transmite os princípios gerais de cada processo de produção e, ao mesmo tempo, introduz a criança e o jovem no uso prático e no manuseio dos instrumentos elementares de cada ramo de trabalho. A organização dos jovens trabalhadores deve respeitar os progressos da formação intelectual, esportiva e politécnica. Os custos das escolas politécnicas devem ser parcialmente cobertos pela venda do que nela for produzido. A ligação entre trabalho produtivo assalariado, educação intelectual, exercício corporal [e] a formação politécnica elevará a classe trabalhadora adiante do nível alcançado pela aristocracia e pela burguesia (Marx, 1973b, p. 194, grifos do autor).

Se coube aos sucessores de Marx o desenvolvimento da educação

como tema, Gramsci emerge como uma das principais forças desse pensamento. Atento às questões da cultura em sociedades complexas, o grande intelectual italiano devota peso importante para a educação no processo de construção de hegemonia e de uma reforma intelectual e moral capaz de gerar parte das condições necessárias para a transformação da sociedade. As análises e assertivas de Gramsci sobre educação estão em seus *Cadernos*, mas também, e principalmente, nas cartas que endereça à cunhada, tomando os próprios filhos como destinatários das ideias propostas. Formação científica e humanística, associada àquela para o trabalho, deveria ser o mote da escola, evitando tanto o tecnicismo quanto o diletantismo. Para tanto, o domínio de si: “Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; e a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem ‘atual’ à sua época” (Gramsci, 2001a, p. 62).

A isso, correspondem suas proposições para o tempo livre do trabalho. Para Gramsci, em movimento de reconhecimento da organização administrativa do trabalho no modelo de Taylor e na procura de sua superação política, o lazer deveria seguir as mesmas regras disciplinares daquele, ainda que não como coerção externa, mas incorporação qualitativa superior do regramento, com vistas à autocoerção.

[...] a “caça à mulher” exige bastante “ócio” no operário de tipo novo se repetirá, sob outras formas, o que ocorre nas aldeias camponesas. A relativa solidez das uniões sexuais camponesas liga-se estritamente ao sistema de trabalho rural. O camponês que volta para casa à noite, depois de uma longa jornada de trabalho, deseja a *Venerum facilem parabilemque* de Horácio: não tem o hábito de correr atrás de prostitutas; ama sua mulher, segura, sempre presente, que não fará dengo nem pretenderá a comédia da sedução e do estupro para ser possuída. Aparente-

mente, isso faz com que a função sexual se torne mecânica; mas, na realidade, trata-se de uma nova forma de união sexual, sem as cores “fascinantes” da fantasia romântica própria do pequeno burguês e do boêmio vadio. Revela-se claramente que o novo industrialismo quer a monogamia, quer que o homem-trabalhador não desperdice suas energias nervosas na busca desordenada e excitante da satisfação sexual ocasional: o operário que vai para o trabalho depois de uma noite de “orgias” não é um bom trabalhador; a exaltação passional não pode se adequar aos mais perfeitos automatismos (Gramsci, 2001b, p. 268-269).

Consequências: um comentário

Menciono dois trechos do livro *Metodologia de ensino de educação física* (Soares *et al.*, 1992) em que o conceito de cultura corporal é delimitado e, de imediato, chamado à operação metodológica. No primeiro excerto, lemos que,

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da educação física, [...] busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Soares *et al.*, 1992, p. 32).

Se é correto o movimento de conceitualização de cultura corporal como um acervo de conhecimentos, seria o caso de sabermos com mais clareza o lugar da representação nesse processo. As práticas lúdicas se referem, de fato, a um arquivo mnemônico que a experiência

social atualiza a partir de práticas e discursos que dão forma e sentido a jogos, esportes, exercícios ginásticos etc. Dessas representações, ademais, deveria ser feita uma reflexão pedagógica.

O corpo não encontra lugar, a não ser como destino de um movimento reflexivo. Sem se considerar um saber do corpo, ele se resume a destinatário – e não componente – de uma cultura, o que o faz ser percebido como passivo. Embora diga-se o contrário, não se encontra o sujeito, uma vez que está ausente a mobilização das contradições, de modo que se esvazia seu potencial dialético. Se não há corpo, tampouco há desejo, de forma que, também na criação de novas possibilidades de vida, um saber que não dependa apenas da cognição não é levado em conta. Não há espaço para a produção de conhecimento que reconheça uma dimensão mimética, não racional, ainda que não irracional, da cultura. Não se mobiliza a dialética entre o conceito e o não conceitual, uma vez imobilizado o processo em chave racionalista. Faltam as condições para gerar um conhecimento que talvez possa ser não apenas pensado, mas expressado. Observe-se o fragmento a seguir:

Nesse sentido, o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada.

O conteúdo do ensino, obviamente, é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas. No entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Essa compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas (Soares *et al.*, 1992, p. 40).

A formação é para a autonomia, como reza a tradição iluminista (a

da Aufklärung), uma das principais bases sobre as quais o marxismo se constrói. Retraçar a história de um bem da cultura (corporal) seria a estratégia para que o aluno se reconhecesse como sujeito e, com isso, pudesse agir criticamente. Formar-se possibilitaria tomar a história nas próprias mãos e produzir atividades corporais que poderiam, no futuro, vir a ser institucionalizadas.

A proposta tem caminho certo, mas direção equivocada. O ponto de partida deve ser o estágio mais avançado do processo, o mais contemporâneo, não o contrário. Em sua crítica mais radical ao capitalismo, Marx (1973b) parte de sua expressão maior, a mercadoria, para, ao desconstruí-la, reconstruir a lógica do sistema. Enquanto a mercadoria esconde sabedoria e sofrimento que a tornaram possível, a forma contemporânea de uma prática corporal acumula a história de suas contraditórias transformações. É do presente que miramos o passado, de forma que a reconstrução de um bem cultural significa, antes de tudo, mostrar como a sua história – com os mesmos sabedoria e sofrimento – amalgama-se nesse resultado contemporâneo a que chamamos jogos, esportes, danças etc.

Final

O Movimento Renovador é importante força intelectual na educação física brasileira, enfrentando problemáticas educacionais presentes na política e na tradição, mas também nas quadras e nos pátios de nossas escolas. Da maneira como lhe foi possível, articulou problemas práticos com análises teóricas e proposições pedagógicas. Isso foi feito com frequência, mediante a recepção de aporte teórico da crítica dialética de diferentes extratos, assim como de certa fenomenologia.

A crítica ao esporte convencional foi uma tônica com ênfases diversas, opondo-se aos modelos de contenção do corpo da ditadura civil-militar. O ponto de intersecção terá sido a valorização da cultura e o afastamento de interpretações biologicistas sobre corpo e movimento.

Não faria sentido que o Movimento Renovador, ainda que em sua versão marxista mais ortodoxa, apoiasse-se diretamente no que Marx e, mesmo, Gramsci escreveram sobre a educação do corpo e o lazer. Registros políticos, intelectuais e históricos distintos daqueles enfrentados no Brasil das quatro últimas décadas determinaram as considerações desses dois grandes pensadores de esquerda. O ideário de cada um deles aparece na educação física brasileira contemporânea, quando é o caso, muito mais como aporte analítico e crítico da sociedade e da educação. Mas seria o caso de considerar o legado de ambos e observar até que ponto o que escreveram sobre o tema impacta outros aspectos das respectivas obras.

O marxismo do Movimento Renovador em Educação Física talvez pudesse ter se dedicado, de forma mais efetiva, ao tema do corpo, não apenas como destinatário das representações culturais, mas como produtor de um saber, como foi visto no tópico anterior. Isso seria possível recorrendo ao próprio Marx, mas em registros distintos daqueles que foram escolhidos. Seria produtivo que houvesse espaço para o que se propõe nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, a educação dos sentidos em vista do intercâmbio que seres humanos materializam com a natureza, relação que os forma. Não são os humanos em sua visão, audição, tato, gustação, audição frutos da natureza, mas produções da cultura.

O olho tornou-se um olho humano quando seu objeto passou a ser um objeto humano, social, criado pelo homem e a este destinado. Os sentidos, portanto, tornaram-se diretamente teóricos na prática. Eles se relacionam com a coisa em atenção a esta, mas

a própria coisa é uma relação humana objetiva consigo mesma e com o homem, e vice-versa. A necessidade e a fruição, portanto, perderam seu caráter egoísta, e a natureza perdeu sua mera utilidade pelo fato de sua utilização ter-se tornado utilização humana (Marx, 1983, p. 103)⁷.

Outra orientação que pode ser buscada em Marx é o que ele coloca em uma breve nota de *O capital*, destacando que o reconhecimento de si acontece nas infinitas possibilidades abertas pelo encontro com o Outro. Esse reconhecimento se dá pelo corpo: “É por meio da relação com o Homem Paulo, como seu semelhante, que se reconhece o Homem Pedro como Humano. Mas se lhe coloca Paulo com pele e cabelos, em sua corporalidade paulínea, como expressão de gênero humano” (Marx, 1973b, p. 67d).

Talvez nessa direção pudéssemos considerar, com a inequívoca contribuição de Marx, a dialética entre universalidade cultural, particularidade corporal e singularidade subjetiva. Com isso, entre tantas outras abordagens, seria possível não apenas observar as contradições sociais que o corpo sintetiza – entre elas as questões de classe, gênero, etnia, deficiência, etarismo etc. – mas colocá-las em movimento que, por meio do ensino de práticas corporais, ajudasse a superar as tantas desigualdades que a experiência contemporânea nos impõe.

7 - Carmen Soares (1990, p. 51) não deixou de notar a contribuição que isso poderia trazer para a educação física, ao trazer como epígrafe um fragmento de Marx a respeito da arte: “Não foi apenas pelo pensamento, mas através de todos os sentidos que o homem se afirmou no mundo objetivo”.

Referências

BRACHT, Valter. "A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista!" **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 7, n. 2, p. 62-68, 1986.

BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BUYTENDIJK, Frederic Jacobus Johannes. **Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung**. Berlim; Göttingen; Heidelberg: Springer, 1956.

CODO, Wanderley; SENNE, Wilson. **O que é corpolatria**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIANOTTI, José Arthur. **Certa herança marxista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a, v. 1, p. 239-282.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Temas da cultura. ação católica. Americanismo e Fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b, v. 4.

- KLUGE, Volker. **Das sportbuch DDR**. Berlim: Eulenspiegel, 2004.
- KUNZ, Elenor. **O esporte como conteúdo hegemônico da educação física escolar**. Ijuí: Contexto & Educação, 1989.
- KUNZ, Elenor. **Educação física**: ensino e mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- MARCUSE, Herbert. "Revolution aus Ekel". Spiegel Gespräch mit dem Philosophen Herbert Marcuse. Entrevista a Georg Wolff e Dieter Brumm. **Spiegel**, n. 31, p. 103-106, 1969.
- MARX, Karl. Ad Feuerbach. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Werke (MEGA)**. Berlim: Ditz, 1973a, v. 4, p. 19-21.
- MARX, Karl. Vorschläge für das Programm der Internationalen Arbeiterassoziation (IAA). *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Werke (MEGA)**. Berlim: Ditz, 1973b, v. 16.
- MARX, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos. *In*: FROMM, Erich. **Conceito marxista de homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo**. Campinas: Papirus, 1990.
- MELO DE CARVALHO, Antônio. **Cultura física e desenvolvimento**. Lisboa: Compendium, 1978.
- RIGAUER, Bero. **Sport und arbeit**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1969.
- SARAIVA, Maria do Carmo. **Coeducação física e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Edunijuí, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Cortez; Autores Associados, 1983.

SOARES, Carmen Lúcia. Fundamentos da educação física escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 71, p. 51-68, 1990.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAMBOER, Jan. Sich-bewegen: ein Dialog zwischen Mensch und Welt. **Sportpädagogik**, n. 2, p. 8-13, 1979.

TAMBOER, Jan. **Philosophie der Bewegungswissenschaft**. Frankfurt am Main: Afra, 1994.

TREBELS, Andreas Heinrich. Schulsport - Konzeptionen und Kontroversen, **Der Bürger im Staat 1975**, n. 3, p. 232 – 242, 1975.

TREBELS, Andreas Heinrich. Turnen Vermitteln. **Sportpädagogik**, n. 5, p. 10-19, 1985.

TREBELS, Andreas Heinrich. Uma concepção dialógica e uma teoria do movimento humano. **Perspectiva**, v. 21, n. 1, p. 249-267, jan./jun. 2003.

VAZ, Alexandre Fernandez. Valter Bracht: admiração, amizade, crítica. In: ALMEIDA, Felipe Quintão; GOMES, Ivan Marcelo (org.). **Valter Bracht e a educação física: um pensamento em movimento**. Vitória: Edufes, 2015, p. 13-32.

VAZ, Alexandre Fernandez. Uma Europa inventada pelo futebol. **Movimento**, v. 24, n. 4, p. 1395-1406, 2018.

Capítulo 10

Reflexões sobre a educação não escolar entre teoria e práticas formativas

Márcio Barradas Sousa

Introdução

Este texto propõe-se a uma reflexão sobre a educação não escolar e suas contribuições possíveis aos estudos sobre processos educativos na sociedade contemporânea. Toma, como tema da análise, a revisão bibliográfica sobre a educação e experiências formativas em âmbitos escolares e não escolares frente aos desafios educacionais do mundo globalizado.

Teoricamente, o texto se ancora nos conceitos de educação de Carlos Rodrigues Brandão (2002; 2007); saber da experiência, Bondía (2002); práticas educativas, Cunha e Fonseca (2005); formação de professores, Rivero e Gallo (2004); Tardif (2000); mas também nos escritos de Albuquerque (2021) acerca da formação humana a partir da relação entre humano e não humanos, bem como nas reflexões de Severo (2015; 2021) sobre a educação não escolar como cenário de práticas de pedagogos, e o *ethos* normativo do curso de Pedagogia orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2006) para a

formação inicial de pedagogos.

Metodologicamente, o texto é caracterizado pela revisão bibliográfica, documental com abordagem qualitativa. Segundo Rodrigues e França (2010), as pesquisas bibliográfica e documental são possibilidades de tradução de fenômenos sociais, nas quais pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento podem interagir com um elenco diverso de fontes em conexão com os objetos de suas pesquisas. Isso implica o reconhecimento de documentos impressos, testemunhos orais, manuscritos, produções cinematográficas, revistas, diários, iconografias, entre outras possibilidades de captura e apreensão do fenômeno estudado.

Ante a não neutralidade das fontes, ao pesquisador cumpre a leitura atenta dos dados, mensagens, autorias, intencionalidades, tempos, espaços, como um caçador que “lê os rastros deixados pela caça sobre o caminho”, pois “nem sempre os seus significados se mostram claros ao pesquisador e podem se constituir em armadilhas ao seu trabalho” (Rodrigues; França, 2010, p. 61).

Nesse sentido, vislumbramos a fecundidade da pesquisa qualitativa por tornar inteligível a intersubjetividade dos sujeitos sobre os seus modos de ser e viver, suas emoções, seus artefatos, suas experiências formativas, a exemplo da educação, escolar/não escolar, e da formação de professores, focalizadas neste texto.

Educação: experiência que criamos para (re)existir

Lemos na obra *Educação como cultura*, de Carlos Rodrigues Brandão, que as experiências socioculturais historicamente tecidas por homens e mulheres no e com o mundo têm a ver com a cultura e a

educação. No viver, reside o estado de existência mais significativo dos sujeitos, pois é por meio dele que a tradução do mundo se efetiva sem, contudo, preceder a cultura, uma vez que ela “configura o mapa da própria possibilidade da vida social” (Brandão, 2002, p. 24).

A reflexão de Carlos Brandão nos remete ao fato de ser a educação um processo ontológico, inerente ao ser humano, que tem raízes na existência humana e em suas gramáticas tecidas junto aos mundos que cerceiam a experiência sociocultural, e que superam dicotomias e/ou binarismos estanques como a relação homem/natureza. Partindo da complexidade que envolve a existência humana e experiência social, teorizar sobre o que é educação implica antever que “toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas” (Brandão, 2002, p. 139).

Nessa senda, advogamos que a educação é um fenômeno cultural que possibilita a homens e mulheres em diferentes espaços e temporalidades reinventarem o mundo em que vivem em suas gramáticas possíveis, e tais feitos não escapam ao *saber da experiência* que emana de suas ações críticas e reflexivas sobre a realidade na qual estão inseridos.

Segundo Bondía (2002, p. 27), o saber da experiência tem a ver com o “modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. Tal saber se expressa através da corporeidade com que se interpreta a realidade “tocada”, e nos refazemos. Isso implica o desafio de confrontarmos os produtos da modernidade e o próprio tempo, permitindo-nos, desse modo, a *experiência*.

Por experiência, lemos em Bondía (2002, p. 21) que “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Tal perspectiva toma o ato de conhecer como tradução da realidade pelos sentidos, na medida

em que nos permitimos ser atravessados pela vida, pelo que nos toca. Daí que o saber da experiência assume a mediação entre conhecimento e a vida, imprimindo suas marcas sobre os *sujeitos da experiência*. Nesse sentido,

O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos [...] se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito exposto (Bondía, 2002, p. 19-20).

O sujeito da experiência é o agente que intervém na realidade. É o sujeito da práxis, no qual têm lugar os acontecimentos. Isso implica reconhecer que a falta ou o empobrecimento de experiências são, de longe, desafios enfrentados por esses agentes num mundo cada vez mais globalizado e informado, mas de empobrecidas experiências (Benjamin, 1987; Bondía, 2002).

Nas reflexões de Walter Benjamin (1987), a pobreza de experiências resulta de um conjunto de imposições provocadas pela modernidade sobre homens e mulheres, através de mudanças estruturais na sociedade, em que os meios de comunicação, a industrialização, a arquitetura, para citar alguns, dinamizaram o mundo no pós Primeira Guerra Mundial, mas, ao mesmo tempo, obliteraram as experiências.

Para o autor mencionado, enquanto a experiência (*Erfahrung*) guarda o seu caráter coletivo e pode ser narrada por um sujeito, a vivência (*Erlebnis*) expressa reações imediatas aos choques vividos por parte de um sujeito, mais marcado pela solidão do que pela sua ligação com a coletividade. Na sociedade moderna, os sentidos são anestesiados

pela técnica, informação e já não há mais tempo para contemplar, narrar e/ou mesmo partilhar as experiências. Nesse sentido, “é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade” (Benjamin, 1987, p. 115).

Importa destacar que a educação que se quer holística, emancipadora e que promova processos de emancipação social, ético-política precisa assumir-se holística intercultural, explorando os espaços da vida, modos de aprender e ensinar nos processos formativos escolares e não escolares, sob o risco de torna-se míope, incapaz de experiências, pois “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa... a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre” (Bondía, 2002, p. 25).

As escolas, bem como os outros espaços educativos, na sua concretezude, são esferas de trabalho e, portanto, de vida, em que os sujeitos se constroem e se reinventam como seres humanos do seu tempo. Queremos dizer que, nesse espaço-tempo, coexistem, confrontam-se e redefinem-se diferentes possibilidades e limites de humanização, subjetividades e formação.

Educação não escolar: território de formação

A educação não escolar é um fenômeno histórico que acompanha a trajetória formativa de homens e mulheres antes e depois de adentrarem o universo escolar. É constituída por diferentes processos formativos mediados por múltiplos agentes, humanos e não humanos, em espaços e temporalidades igualmente diversas. No âmbito da educação não escolar, as práticas educativas podem ser marcadas ou não por intencionalidade, mas também dispendo de metodologias, organização e finalidade no processo formativo dos sujeitos, conferindo

sentido às experiências educativas.

Nessa direção, Cunha e Fonseca (2005, p. 8) postulam que “a educação está nas práticas que tanto podem incluir ou não a relação de ensino-aprendizagem de sentido escolar, e muitas vezes no interior de outras instituições”. A perspectiva de educação defendida pelas autoras singra na direção dada por uma compreensão ampliada de educação que não se enclausura numa categoria estanque, unilateral, mas que se complexifica na medida em que redescobre o mundo por meio da experiência educativa, seja ela escolar ou não escolar. Isso implica admitir que a formação dos sujeitos pode ser mediada por diferentes agentes e ambientes educativos sob signos distintos, interculturalmente conectados, tal qual encontramos nos escritos de Albuquerque (2021), mas também nos espaços institucionalizados onde práticas pedagógicas são operadas por educadores, como veremos a seguir.

Em *Sabenças do Padrinho*, Maria Betânia Albuquerque (2021) discorre sobre os saberes e as práticas educativas que marcaram a trajetória de vida e a experiência formativa de um dos ícones do Santo Daime no Brasil, Sebastião Mota de Melo. Sob a contribuição teórica da nova história cultural, antropologia e educação, a autora discorre sobre a complexa teia que envolveu a formação de Sebastião a partir de uma relação intercultural, na qual a floresta e a religiosidade constituíram-se em espaços de mediação cultural, em que humanos e não humanos¹ ocuparam o papel de seus *professores*. Segundo a autora,

aqui entra em ação uma noção ampliada não apenas de educação, mas também dos múltiplos agentes mediadores da forma-

1 - A despeito do debate sobre a mediação cultural entre humanos e não humanos, adentramos, neste texto, a dimensão religiosa a partir dos estudos de Albuquerque (2021), para melhor situar as práticas educativas no universo não escolar e sua interface com a religião, reconhecendo, inclusive, a contribuição da antropologia simétrica aos estudos sobre os não humanos, nos quais Bruno Latour, Eduardo Viveiros de Castro são algumas referências expressivas nesse campo.

ção, que tanto podem ser humanos, tradicionalmente chamados de *professores*, mas também não humanos, a exemplo da própria floresta ou das entidades que nela habitam, com quem também é possível aprender coisas, conforme ocorreu com Sebastião (Albuquerque, 2021, p. 67).

Sob a mediação da religião e sua relação com o sagrado e a floresta, nas sociabilidades e trocas simbólicas entre os seus pares, Sebastião foi formado por humanos e não humanos, seus *professores*, com os quais forjou um elenco de saberes postos em movimento em seu trabalho religioso e na formação de outros sujeitos, por meio de práticas educativas atravessadas por saberes cotidianos, como caçar, pescar, construir e plantar, mas também por saberes espirituais, de cura, divinatórios, musicais e filosóficos².

A experiência formativa em questão é ordenada por uma episteme que opera ao lado da racionalidade moderna, partilhando o espaço da formação de sujeitos ao tempo em que tensiona os discursos que tendem a circunscrever a experiência educativa ao reduto escolar, reconhecendo, desse modo, que o mundo é mais que a realidade material (Albuquerque, 2021).

Nessa senda, cabe destacar que a religião é uma dimensão da vida dos sujeitos. Terreno marcado por grande porosidade cultural, sobre a qual uma pluralidade de experiências formativas repousa, podendo acontecer dentro e ou fora dos espaços institucionalizados, a exemplo das agências religiosas. Segundo Brandão (2002),

[...] tal como a educação, a religião é um território de trocas de bens, de serviços e de significados entre as pessoas. Tal como as da educação, as agências culturais de trabalho religioso envolvem hierarquias, distribuição desigual do poder, inclusões e

2 - A longo dos capítulos 3-8, Albuquerque (2021) discorre sobre a construção dos saberes de Sebastião Mota, forjados ao longo de sua trajetória de vida por meio de práticas educativas tecidas junto aos seus professores humanos e não humanos.

exclusões, rotinas, programas de formação seriada de pessoal e diferentes estilos de trabalho cotidiano (Brandão, 2002, p. 152).

A despeito da experiência formativa de Sebastião Mota de Melo, vislumbramos a fecundidade dos ambientes e agentes que caracterizam educação não escolar. Tal percepção reforça o argumento de que “a educação existe onde não há escola e, por toda parte, pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado” (Brandão, 2007, p. 13). Portanto, resta refletirmos sobre a relação entre os processos formativos operados em espaços não escolares para além dos religiosos, e a formação de educadores para o exercício profissional.

Referências sobre os espaços não formais e a educação não escolar apontam para uma caracterização do âmbito de práticas formativas também mediado por educadores, a exemplo de pedagogos (Severo, 2015; 2021)³. Esses espaços inscrevem-se numa demanda social que imprime em si mesma as dinâmicas do mundo globalizado, em que trabalho, informação, tecnologias, projetos assistenciais, religiosidades, formação acadêmica, para citar alguns, engendram saberes e processos formativos nos quais se vislumbram diversas possibilidades de ensino-aprendizagem. A sociedade é, assim, tomada como pedagógica (Beillerot, 1985).

Nesse sentido,

Essa sociedade intensifica os processos formativos e integra-os a outros processos sociais, tornando-os cenários de possibilidades de ensino-aprendizagem e requerendo pedagogias e políticas

3 - As reflexões de Severo (2015; 2021) reportam-se ao tema da formação de pedagogos e os seus mecanismos de inserção profissional nos espaços não escolares e os processos identitários que emergem a partir das suas práticas. Em nosso texto, tomamos emprestado o exemplo da experiência na pedagogia e sua relação com o não escolar, para melhor situarmos a nossa percepção sobre os sentidos da formação no universo da educação não escolar.

próprias para estruturar determinados ideais e mecanismos de formação dos sujeitos (Severo, 2015, p. 563).

Em artigo publicado na obra *Pedagogia: teoria, formação, profissão*, Severo (2021) aborda o tema da formação de pedagogos explorando a potencialidade do campo da educação não escolar como cenário de práticas pedagógicas ante as demandas gestadas na sociedade contemporânea, ao tempo em que tensiona os dispositivos legais que instituem o curso de formação inicial em Pedagogia por via das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2006).

Segundo o autor, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais tenham dado abertura à educação não escolar para incorporá-la como componente na formação inicial de pedagogos, persiste a invisibilidade desse campo no curso, em razão de uma ação restritiva da própria pedagogia, no tocante a formação de pedagogos e demandas emergentes inscritas fora do marco escolar, uma vez que

Esse curso [de pedagogia], de modo geral, tem sido mobilizado por um *ethos* que, assumindo a docência como conceito-síntese das diferentes práticas pedagógicas, se constitui em um dos obstáculos para o diálogo entre a formação de pedagogo(a)s e as demandas formativas emergentes para além da escola [...] (Severo, 2021, p. 323).

As reflexões do autor mencionado nos permitem inferir que a educação não escolar, enquanto um cenário de práticas de pedagogos, tem sido uma porta de entrada para esses profissionais no mercado de trabalho, ainda que os marcos disciplinares do curso de formação inicial apontem a escola como um lócus prioritário de atuação profissional. Resistindo a esse cenário aparentemente controverso, a inserção de pedagogos em espaços não escolares tem ampliado o lócus de inserção profissional, bem como os saberes que dessas experiências

se originam.

Entre as práticas laborais de pedagogos em espaços não escolares destacam-se o assessoramento e a análise pedagógicos de projetos organizacionais empresariais; gestão de pessoas; assessoria, gestão e execução de projetos educativos no terceiro setor; filantropias e organizações não governamentais; intervenção educativa em redes socioassistenciais e assessoramento em âmbito jurídico; atividade educativa em classes hospitalares multidisciplinares; empresas e órgãos públicos; gestão de tecnologias, produtos e processos midiáticos, entre outros. Isso implica também reconhecer que

A ENE [educação não escolar] praticada institucionalmente por organismos que operam estratégias de planejamento, desenvolvimento e avaliação educativa é, assim como a escola, formal ou formalizada, porém, não sob as diretrizes e parâmetros normatizadores que configuram o repertório de legislação aplicado, especificamente, à organização e funcionamento dos sistemas escolares regulares (Severo, 2021, p. 327).

Na senda da educação não escolar como cenário da prática de pedagogos, o fenômeno educativo ganha diferentes matizes dependendo do cenário em que a prática educativa e/ou profissional se efetiva, ensejando um reposicionamento sobre o que se tem apreendido como saber docente, revisando, inclusive, o *ethos* pedagógico que tende a essencializar “o binômio ‘professor(a) – aluno(a)’; os saberes educativos como ‘conteúdos de ensino’ e a organização do trabalho pedagógico como processo instrucional” (Severo, 2021, p. 323). O saber docente deve ser, também, saber da experiência.

Segundo Tardif (2000), o saber docente tem a ver com a trajetória de vida do educador, sobretudo a sua experiência tecida no enlace entre a formação acadêmica e as práticas profissionais, inscritas em uma epistemologia da prática profissional, compreendida pelo autor

“como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar as suas tarefas” (Tardif, 2000, p. 10-11).

Na manutenção do trabalho pedagógico, o saber docente é reinventado entre as competências, habilidades e iniciativas que orbitam o processo formativo e as práticas profissionais. A formação acadêmica, além de um estágio importante na construção dos saberes docentes, deve assumir-se tradutora da práxis que emana das vivências profissionais dentro e fora da sala de aula, perscrutando epistemologicamente a contribuição das ciências da educação à manutenção e à promoção de experiências formativas e profissionais, e aos processos identitários atinentes a essas experiências.

Temos nas mãos um problema de ordem epistemológica que tensiona o que concebemos como educação, formação, saberes docentes, profissionalização docente num cenário social cada vez mais marcado por uma pluralidade de saberes, práticas educativas e espaços de produção de conhecimento. De outro modo,

Se o conhecimento é múltiplo, variado, não estanque e, sobretudo, se sua transmissão já não fica restrita à instituição escolar, mas se estende e se dilui pelas malhas da rede social, é de grande importância que se repense todo o processo de formação de professores, para atuar no contexto dessa “sociedade do conhecimento”. É fundamental que tenhamos processos formativos preparando o educador para uma *atitude aberta* frente ao mundo, pronto a aceitar o novo e a promovê-lo, ajudando a desenvolver nas pessoas com que se relaciona um processo de subjetivação autônomo e singular (Rivero; Gallo, 2004, p. 11).

A inserção de educadores no universo de práticas laborais em âmbito da educação não escolar denuncia a emergência de uma práxis que religue os saberes e supere binômios e essencialismos como os já enunciados, e promova, de fato, o saber da experiência atentando

às demandas sociais do nosso tempo, pois “educar sob esse cenário significa incentivar a autonomia individual e a solidariedade, prevenir insucessos e lutar contra as desigualdades, favorecer o ensino experimental e o espírito científico, abrir novos horizontes” (Belluzzo, 2004, p. 149).

Considerações finais

Ao longo deste texto, focalizamos a educação não escolar como um território plural de saberes e práticas educativas mediadas por humanos e não humanos sob a perspectiva de uma educação vista como cultura, na qual experiências formativas são operadas em diferentes instâncias e tempos históricos, destacando também os arranjos e formações de nichos educativos nos quais o saber docente tem mediado o ensino e a aprendizagem fora do marco escolar.

No contexto de uma educação como cultura, o saber docente é igualmente plural; implica a prática laboral em espaços institucionalizados, empreendidos sob metodologias, planos de ensino, conteúdos, operados sem a existência de um currículo formal. Sobre esses aspectos, a literatura pedagógica, cotejada ao longo do texto, possibilitou-nos vislumbrar o cenário controverso no qual a formação de professores, a exemplo dos pedagogos, está inserida, uma vez que o locus prioritário de atuação profissional ainda é a escola. Daí a importância das investigações sobre temas atinentes a formação docente e espaços de atuação profissional, que busquem estreitar as assimetrias entre o escolar e o não escolar, e a formação de professores.

Por fim, sob o compromisso ético e político da pesquisa em educação não escolar, o enfrentamento da monocultura do saber e suas

práticas antidialógicas devem acontecer prioritariamente a partir do debate epistemológico. Nesse sentido, os escritos e reflexões teóricas sobre o universo da educação, enunciados ao longo do texto, inscrevem-se num esforço coletivo de refletir teoricamente sobre a educação e os critérios de inteligibilidade que orbitam o seu fazer pedagógico, indagando-os sobre que contribuições (teóricas, metodológicas) trazem ao campo da ciência da educação que a possibilite reinventar sua ação formadora na contemporaneidade. A esse exercício, este texto pretende inscrever-se.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. **Sabenças do Padrinho**. Belém: Eduepa, 2021.

BEILLEROT, Jacky. **A sociedade pedagógica**. Tradução de Jorge Simões. Porto, Portugal: RÉS-Editora, Lda., 1985.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. A aprendizagem ao longo da vida: um desafio para a educação na sociedade do conhecimento. In: RIVERO, Cléia Maria da Luz; GALLO, Sílvio (org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004, p. 145-180. (Coleção Educar).

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-120.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia Licenciatura. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006.

CUNHA, Paola Andrezza Bessa; FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Educação e religiosidade: as práticas educativas nas irmandades leigas mi-

neiras do século XVIII nos olhares de Debret e Rugendas. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: ANPUH, 2005. 1 CD-ROM.

RIVERO, Cléia Maria da Luz; GALLO, Silvio (org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004, p. 9-18. (Coleção Educar).

RODRIGUES, Denise Simões; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes Avelino de. A pesquisa documental sócio-histórica. *In*: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: Eduepa, 2010, p. 75-90.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.** (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Pedagogia na/para a educação não escolar: pistas conceituais e apostas para o trabalho do(a) pedagogo(a). *In*: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (org.). **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021, p. 320-349.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000100002&script=sci_abstract Acesso em: 26 set. 2022.

Eixo: Ensino

Capítulo 11

Educação física e currículo
culturalmente orientado

Barbara de Souza Mendonça

Eliane Do Socorro de Sousa Aguiar

Marta Genú Soares

Tamiris Mendonça dos Santos

Introdução

Ao eleger uma abordagem da educação física escolar que inclua e reconheça as diferenças dos sujeitos e que ofereça um olhar mais amplo e crítico sobre a cultura e a diferença, optou-se pela perspectiva cultural da educação física que se constrói desde a década do Movimento Renovador (Bianchini, 2015) e está registrada na produção de diversos autores da área. Assim, interessa-nos investigar por meio da vivência de outras possibilidades de leitura das manifestações corporais, que tratam da cultura e valorizam experiências nos distintos contextos sociais e culturais.

Para alcançar os objetivos da investigação, procedemos com a eleição de autores que discutem a pluralidade cultural e, especificamen-

te, com uma abordagem crítica e intercultural. Dessa forma, foi feito o mapeamento de conceitos, princípios e ideias a respeito da cultura como categoria da educação e da educação física escolar.

Como objetivo geral, investigaram-se as possibilidades e os desafios de versar as aulas de educação física por meio de um currículo cultural. E, como objetivos específicos, buscou-se: caracterizar a didática da educação física e as orientações curriculares nacionais a partir da década de 1990; discutir qual a importância de trabalhar o currículo cultural nas aulas de educação física escolar; identificar quais são as possibilidades e os desafios da educação física cultural no contexto escolar.

Considerando que o ensino tradicional ainda é o protagonista na educação escolar, faz-se necessário discutir estratégias que viabilizem um cenário no qual o que se aprende tenha significado para o aluno. Na educação física escolar, assim como em outras disciplinas, torna-se crucial desenvolver um novo olhar para o processo de ensino-aprendizagem, com estratégias e concepções que valorizem os mais diferentes aspectos sociais da vida do aluno, uma vez que “a escola está em crise porque ela está cada vez mais desenraizada da sociedade” (Veiga Neto, 2003, p. 110 *apud* Moreira; Candau, 2008, p. 16).

Com a concepção de que a escola é um espaço de cruzamento de culturas, deve-se compreender que a educação deve estar vinculada aos processos culturais, haja vista que ela é fortemente influenciada pelo contexto em que se situa. Quando o professor pauta a sua didática através das questões culturais, ele permite que ocorra uma aproximação do universo simbólico do aluno. Assim, entende-se que a relação entre o cotidiano escolar e a cultura torna-se fundamental para potencializar a formação de um sujeito crítico diante das questões que o circundam (Moreira; Candau, 2008), assim como Neira (2016) propõe o debate do multiculturalismo crítico para tratar da desigual-

dade social na educação física.

O currículo cultural surge no início do século XXI com a insatisfação de um grupo de professores da educação básica diante da insuficiência das propostas tradicionais da educação física, uma vez que elas não estabeleciam conexão com a realidade escolar que eles enfrentavam. Foi na necessidade de uma intervenção pedagógica que esses professores se ampararam nos estudos culturais e, mais tarde, no multiculturalismo crítico, no qual, com o decorrer dos anos, surgiu o interesse pelo pós-estruturalismo, o pós-modernismo e o pós-colonialismo (Neira, 2019, p. 13-14).

O resultado do encontro entre as teorias críticas e a educação é o campo da pedagogia crítica. Esta se nega a estabelecer um ensino com procedimentos específicos que devem ser seguidos, assim como a teoria crítica em geral. A pedagogia crítica contribui para os professores e estudantes quanto ao entendimento de como atuam as escolas diante da denúncia de implicações de poder presentes nos currículos e processos classificatórios dos alunos (Neira, 2016).

Com a necessidade de encontrar outras formas de análise social para compreender a sociedade contemporânea democrática, multicultural e profundamente desigual, surge a proposta baseada nas teorias pós-críticas. A proposta pós-crítica traz a representação e o reconhecimento dos sujeitos, que, por muito tempo, foram silenciados e oprimidos, uma vez que a “nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade” (Moreira; Candau, 2008, p. 17).

O multiculturalismo crítico é considerado a desorganização contemporânea do capitalismo, no qual o professor inspirado nele busca respostas para a relação existente entre o processo escolar e a desigualdade social, uma vez que, ao atuar com os grupos minoritários,

procura atentar aos sutis processos educativos que favorecem a parte que é privilegiada economicamente e paralisam os esforços dos desfavorecidos.

É imprescindível que o professor adote uma postura dialógica com os sujeitos que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem, que os reconheça e inclua, pois, ao sintonizar o ensino com a sociedade, ele cria um cenário “que lhe permita ler o mundo à sua volta e traçar o caminho que percorrerá em companhia dos seus alunos e alunas” (Neira, 2019, p. 29).

O currículo cultural exige, durante o exercício da docência, a tomada de várias decisões político-pedagógicas, a começar pela definição da prática corporal que será tematizada, haja vista que ela é o objetivo da educação física. Requer também que o professor tenha uma postura sensível para fazer uma boa leitura do contexto em que se encontra, bem como atuar no processo de elaboração do projeto político pedagógico da escola, pois, ao ter essa postura ativa, o ensino será mais relevante.

Procedimentos teórico-metodológicos

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica para a seleção e escolha de obras as quais abordam o tema da organização da educação física dentro do âmbito escolar, que consiste na aproximação do raciocínio crítico de que as aulas da educação física escolar estão sendo ou foram, em algum momento, desarticuladas dos processos culturais.

Para desenvolver a pesquisa, adotamos a ideia de Gil (2008) e os preceitos do estudo exploratório, por meio de uma pesquisa biblio-

gráfica, uma vez que é constituída com material elaborado e faz o aporte para a fase exploratória do estudo para a seleção e escolha de obras a partir de livros, artigos, monografias e dissertações sobre a temática da educação física cultural, com a descrição dos procedimentos desse tipo de pesquisa e detalhamento dos instrumentos de coleta e estratégias para a análise de dados, que permitem chegar aos resultados e à conclusão da investigação.

Nessa perspectiva, a proposta de Gil (2008) foi utilizada nas seguintes etapas: seleção das fontes em que foram consideradas como critério de inclusão as bibliografias que abordassem a temática educação física e cultura; estudos no idioma português; estudos relacionados a didática da educação física a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN de 1997; estudos em relação a cultura e educação; estudo a partir da educação física cultural e de produções na perspectiva do currículo cultural, no qual foram achados 31 documentos.

Para os critérios de exclusão, trabalhos que apresentavam apenas resumos e não disponibilizavam a leitura completa dos artigos; estudos que estavam relacionados com a temática, mas que não correspondiam aos objetivos do trabalho; e produções que não estavam disponíveis de forma gratuita.

A seguir, estão descritas as referências que forneceram as respostas adequadas à solução do problema proposto: a) Foram utilizados três livros, em idioma português, publicados no período de 2007 a 2021: *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*, dos autores Moreira e Candau (2008); o livro *Educação física cultural: inspirações e práticas pedagógicas*, do autor Marcos Garcia Neira, 2019; e o livro *Educação física e o conceito de cultura*, do autor Jocimar Daolio, 2018, específico da educação física; b) Artigos científicos sobre a temática foram acessados nas bases de dados do Google Acadêmico, publicados nos últimos 12 anos (2007 a 2021). Foram utilizados quatro

artigos nacionais, disponíveis online em texto completo. Os seguintes descritores foram aplicados: educação física cultural, currículo cultural, e didática da educação física; c) Foram utilizados uma monografia disponível nas bases de dados online, publicado em 2007); e 1 capítulo de livro, publicado em 2016.

A didática da educação física e as orientações curriculares nacionais a partir da década de 1990

Os PCN surgem num cenário de profunda inquietude em relação a estrutura curricular brasileira, no qual também norteiam a alteração social da função da educação física escolar, viabilizam assim possibilidades de mudança através da incorporação de novos elementos no que tange a reflexão da ação docente, incurso em uma concepção crítica em educação física na expressão da cultura corporal (Gramorelli, 2007).

Após a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, LDB 9.394/96, era necessário um documento que nortearasse os professores na responsabilidade do processo de formação do aluno, dando suporte teórico para a reflexão e prática no ambiente escolar, Logo, foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados pelo Ministério da Educação (MEC).

Os PCN foram inspirados no modelo espanhol de currículo do início dos anos 1990. No Brasil, foi eleita uma comissão de especialistas liderada por César Coll, a qual utilizou como referência o modelo espanhol para a elaboração dos PCN Assim, em 1997, foram publicados os documentos referentes aos 1o e 2o ciclos; no ano seguinte, os referentes aos 3o e 4o ciclos, incluindo a educação física. Já que, com a

implantação da LDB no 9.394/1996, no art. 26, a educação física (Acioy *et al.*, 2011), segundo Gramorelli (2007, p. 33), “[...] integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa no curso noturno”.

Os PCN são publicados no final da década de 1990, no rastro das teorias críticas do currículo. Teoricamente, os PCN do ensino fundamental de educação física são fundamentados, aparentemente, no conceito de cultura corporal produzido pelas teorias críticas. Já os PCN de ensino médio seriam um aprofundamento dos conhecimentos que foram tematizados no ensino fundamental, ou seja, conhecimentos relacionados à cultura corporal.

A educação física foi direcionada e marcada, por vezes, pela dicotomia corpo e mente, a qual sua contribuição para o desenvolvimento integral dos educandos se limitava à aptidão física e esportiva. Assim, a partir da década de 1980, com a emergência do diálogo nas ciências sociais e humanas, esse paradigma foi posto em questão, bem como a função da área de conhecimento (Gramorelli, 2007, p. 36-37). Então, como um meio para modificar a trajetória histórica do currículo, os PCN trazem orientações para uma nova configuração e organização da ação didática dos professores de educação física (Gramorelli, 2007, p. 68).

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC é outro documento que merece destaque, uma vez que seu objetivo está em direcionar a educação básica brasileira, assegurando aos alunos uma aprendizagem de qualidade e desenvolvimento, em consonância com o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2017b).

A BNCC se configura como um elemento basilar, uma vez que ela faz parte da política nacional da educação básica e torna-se referência nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas e das redes es-

colares nas três esferas educacionais. Entende-se que ela surge como um mecanismo que irá sanar a desarmonia das políticas educacionais e potencializar o progresso de colaboração entre os estados, o Distrito Federal e os municípios, bem como sinalizar a qualidade da educação (Brasil, 2017b).

As dez competências gerais da educação deverão unificar, no campo pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como incorporar o trato pedagógico recomendado para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (Brasil, 2017b). A BNCC define competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socio-emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017b, p. 8). Assim, enfatiza que “as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos estados e municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos” (Brasil, 2017b, p. 13).

Dentre as competências, está a de “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” (Brasil, 2017b, p. 9), que está relacionada a adquirir conhecimentos e experiências voltados para as relações das diversidades culturais que estão inseridas no contexto social que se situam, e, através disso, possibilitam entender o mundo do trabalho, além de desenvolver o pleno exercício da cidadania, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2017b).

Ao situar as reformas curriculares para a educação básica e que têm nos PCN e na BNCC um marco recente que altera a organização do currículo na escola, evidenciamos nossa temática e tratamos da perspectiva cultura na educação.

A importância de pautar o currículo com uma abordagem cultural

Ante as reformas trazidas com as políticas educativas, Neira (2016) já reportou, como mencionado na apresentação deste estudo, que a produção do conhecimento e as pesquisas sobre currículo, pautadas nas teorias educacionais, têm raiz em referencial crítico e que valoriza a cultura.

A teoria crítica está envolvida, sobretudo, em saber sobre como se produz a dominação, ou seja, como se caracterizam as relações humanas na vida cotidiana. Os teóricos críticos procuram esclarecer o indivíduo como ser social; o indivíduo que conseguir essa conscientização estará preparado para compreender como e por que suas opiniões sobre política, classe social, crenças religiosas e gênero estão configuradas pela perspectiva dominante (Neira, 2016).

A importância de incorporar, durante o processo de ensino-aprendizagem, um currículo que valorize as questões culturais está em tornar o cenário escolar um ambiente onde os alunos se percebam representados, uma vez que o produto das suas relações sociais e culturais é valorizado. O ensino pautado em uma abordagem cultural rompe com o privilégio da tematização de práticas corporais que fazem parte de culturas consideradas hegemônicas; e não apenas isso: desarticula o padrão de cultura que a própria escola cria. Assim, segundo Moreira e Candau (2008, p. 16), “as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje”.

A cultura como princípio do currículo da educação física

A insatisfação com os métodos tecnicistas, que já não atendiam às demandas de um novo conceito em educação e educação física no contexto de democratização social, deu andamento para surgirem novas abordagens na década de 1980. Os profissionais de educação física que estavam fazendo doutorado no exterior foram os responsáveis por desenvolver um novo olhar para a educação física; e, com isso, surgem novas concepções na contramão da tendência tecnicista/mechanicista. Por tempos, a educação física se baseava nas ciências biológicas, então, houve questionamentos em relação a esse predomínio biológico, emergindo, assim, o debate nas ciências humanas, pondo em evidência a questão sociocultural na educação física, pois “somente a partir da década de 1980, com o incremento do debate acadêmico da educação física, o predomínio biológico passou a ser questionado, realçando as questões socioculturais na educação física [...]” (Daólio, 2018, p. 2).

A leitura crítica que Daólio faz em relação à cultura nas abordagens de outros autores da educação física, em seu livro *Educação física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo*, o livro baseia-se no conceito de dois autores da antropologia social, Marcel Mauss e Clifford Geertz. Em Mauss, encontra-se o conceito de “fato social total” e “técnicas corporais”, o qual o primeiro, “em suma, propunha uma totalidade na consideração do ser humano, englobando os aspectos fisiológicos, psicológicos e sociológico [...] e o segundo, as maneiras pelas quais os seres humanos, de forma tradicional e específica, utilizam seus corpos” (Daólio, 2018, p. 4). O autor enfatiza que o termo cultura faz parte da educação física, que isso não era comum há duas

décadas passadas, e sugere que as ciências humanas têm influenciado a área.

Enfim, a cultura é valorizada. Desde as teorias críticas, já se tinha a atenção voltada para as manifestações culturais e, com a produção sobre o multiculturalismo e a interculturalidade crítica, os debates e investimentos pedagógicos se ampliam.

A educação física cultural não tem como objetivo ser melhor, superior ou mais correta. Neira (2019, p. 11) enfatiza que ela não deve ser entendida “como redenção ou ‘novidade’, mas como uma possibilidade real de enfrentamento das desigualdades, porque é fruto das experiências e interpretações que constroem os próprios atores sociais imersos em contextos produtores e reprodutores das injustiças sociais”.

Ao ressaltar uma educação física imersa na dinâmica dos sujeitos envolvidos, Neira (2019) focaliza um fazer pedagógico que legitima as vozes que, em muitos contextos, foram ocultadas. Ecoar essas vozes é dar subsídio para que, através do diálogo, as práticas corporais que são consideradas desvalorizadas ganhem espaço no ambiente escolar e, assim, construam alternativas para romper com as desigualdades que se fazem presentes nas escolas. Logo, o ensino pautado através de uma perspectiva cultural tende a valorizar o patrimônio comunitário cultural do aluno, além de traçar nas aulas estratégias de ensino a partir das vivências dos próprios educandos, levando em consideração a realidade e o contexto social em que se situam.

Considerações finais

Para alcançar o objetivo geral do estudo, foi necessário compreender a dicotomia na educação física, buscando, assim, subsídios teóricos nas reflexões das ciências humanas, especificamente na antropologia social. E, com isso, trouxe-se para a discussão o predomínio das ciências biológicas, a perspectiva de cultura, ou um novo olhar para a educação física que não estava pautado nas ciências biológicas.

Com os documentos norteadores que compreendem e discutem as alterações curriculares, nota-se que, com a criação de diretrizes curriculares nacionais, e mesmo no rastro das teorias críticas do currículo, evidenciava-se a inquietude com a estrutura curricular brasileira, transparecendo a necessidade de uma ressignificação na função social da educação física escolar com enfoque para a reflexão de uma ação docente mais crítica na expressão da cultura corporal, através da transversalidade de temas que estabeleça um vínculo entre a realidade do aluno e os conteúdos escolares. Já a BNCC, ao articular dez competências, ressalta “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” (Brasil, 2017b, p. 9) que potencializem uma aprendizagem que tenha como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos.

O debate da cultura na educação física está apoiado nos trabalhos de Marcos Neira (2016; 2019), que traz os estudos na pedagogia pós-crítica, especialmente no multiculturalismo crítico. O currículo cultural em Neira (2019) valoriza as práticas corporais de grupos sociais considerados desvalorizados e minoritários na sociedade.

Em Moreira e Candau (2008), encontramos a discussão entre a cultura e a escola. Esses autores destacam o tabu da inserção da cultura no contexto escolar, pois a escola ainda prefere padronizar e homogeneizar a sua própria cultura, gerando, assim, um distanciamento do

universo simbólico do aluno, desenraizando-o do contexto e gerando a crise escolar. Isso acaba se configurando como um desafio no cenário escolar.

A educação ainda concorre com uma forte internacionalização das políticas educacionais, e isso distancia a valorização do universo simbólico dos educandos; e também há lacunas que desarticulam o projeto político pedagógico com a comunidade. Mesmo que a BNCC traga questões de valorização de diversidade e cultura, ela acaba trabalhando as unidades temáticas de forma específica, não alinhando ao contexto comunitário; Neira (2018) ressalta que há uma incoerência no que diz respeito às aprendizagens essenciais para todos, que, ao serem determinadas, não respeitam a diversidade continental pertencente ao nosso país. O autor ainda pontua que a justificativa para que a BNCC traga as “competências” está em seguir um modelo de reformas curriculares oriundas do fim do século XX, que tem como panorama as avaliações internacionais.

Outro ponto de destaque é o conflito de tematizar as práticas corporais levando em consideração o entorno escolar, pois a escola se constitui em um ambiente dinâmico, assim como o sistema padronizador escolar gera uma dificuldade em lidar com a pluralidade cultural.

Para dar continuidade ao debate, nota-se a necessidade de um aprofundamento prático no que diz respeito a vivenciar a ação didática, através de professores comprometidos com o currículo culturalmente orientado.

Referências

ACCIOLY, Débora; ALMEIDA, Rejane; FEITAL, Amanda; SOUZA, André; OLIVEIRA, José Mauro de Sá. Parâmetros Curriculares Nacionais: a relação teoria e prática na atividade docente em educação física escolar. **Educación Física y Deportes, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 15, n. 153, fev. 2011.

BIANCHINI, Leandro. **Movimento renovador na educação física e currículo**: formação docente e consciência crítica. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB no 9.394/1996**. Conteúdo LDB no 9.394/1996; Lei no 4.024/1961. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. 58 p.

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

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMORELLI, Lilian. **O impacto dos PCN na prática dos professores de educação física**. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/lilian_07. Acesso em:

set. 2021.

MARTINS, Fabricio; FENSTERSEIFER, Paulo. Educação física escolar como componente curricular: intenções e impasses. **Educación Física y Deportes, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 13, n. 128, jan. 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd128/educacao-fisica-escolar-como-componente-curricular.htm>. Acesso em: out. 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: <https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferencas-culturais-e-praticas-pedagogicas.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

NEIRA, Marcos G. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da educação física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-29, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/temasmedfisicaescolar/article/view/628/536>. Acesso em: maio 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27374/25065>. Acesso em 25 out. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. Ed. Jundiaí: Paco, 2019. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf. Acesso em: out. 2021.

