

# EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER

*desafios da pós-graduação  
e ciência no tempo presente*

Maria Cecília de Paula Silva  
Cristina Maria D'Ávila Teixeira  
Coriolano Pereira da Rocha Junior  
ORGANIZADORAS



E D U F B A

*Educação, cultura corporal e lazer: desafios da pós-graduação e ciência no tempo presente*, parte da Coleção Comemorativa dos 50 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), discute concepções e práticas ligadas a educação, corpo, cultura e lazer, perspectivas e vivências que expressam o estado da arte da pesquisa no âmbito da educação e áreas afins, como a educação física, sociologia, história, política, antropologia, geografia e saúde. Apresenta olhares diversos como possibilidades desafiadoras de compreensão e transformação da realidade histórica e social, dos corpos, culturas e lazer. Traz mediações possíveis sem, no entanto, deixar de ter o rigor científico e político. Apresenta proposições plurais comprometidas com o que há de mais atual e com o avanço do conhecimento, finalidade última de nossa atuação, na busca de novos entendimentos, práxis e políticas públicas que se direcionam à educação e ao direitos humanos, à luz de referenciais teóricos distintos e proposições relevantes. Este livro é leitura obrigatória a todos aqueles que se dedicam a produzir novos e transformadores conhecimentos. Além das sínteses e resultados anunciados, a obra apresenta novas possibilidades de pensar e fazer a educação e outros desafios de proposições científicas e políticas em que predominam os sujeitos históricos, corpo, cultura e lazer.

# **EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER**

*desafios da pós-graduação  
e ciência no tempo presente*

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**REITOR**

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

**VICE-REITOR**

Penildon Silva Filho



**E D U F B A**

**EDITORA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA BAHIA**

**DIRETORA**

Susane Santos Barros

**CONSELHO EDITORIAL**

Alberto Brum Novaes  
Angelo Szaniecki Perret Serpa  
Caiuby Alves da Costa  
Charbel Niño El-Hani  
Cleise Furtado Mendes  
Evelina de Carvalho Sá Hoisel  
Maria do Carmo Soares de Freitas  
Maria Vidal de Negreiros Camargo



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
Colegiado - Gestão 2021/2023**

**COORDENADOR**

Rodrigo da Silva Pereira

**VICE-COORDENADOR**

Augusto Cesar Rios Leiro

**REPRESENTAÇÃO DOCENTE**

Augusto Cesar Rios Leiro  
Jonei Cerqueira Barbosa  
Maria Roseli Gomes Brito de Sá  
Pedro Rodolpho Jungers Abib

**REPRESENTANTES DA LINHA CURRÍCULO  
E (IN)FORMAÇÃO**

Telma Brito Rocha - *Titular*  
Andréia Maria Pereira de Oliveira - *Suplente*

**REPRESENTANTES DA LINHA EDUCAÇÃO  
E DIVERSIDADE**

Giovana Cristina Zen - *Titular*  
Lúcia Gracia Ferreira Trindade - *Suplente*

**REPRESENTANTE DA LINHA EDUCAÇÃO, CULTURA  
CORPORAL E LAZER**

Cláudio de Lira Santos Júnior - *Titular*

**REPRESENTANTES DA LINHA POLÍTICA  
E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

Rodrigo da Silva Pereira - *Titular*  
Marta Lícia Teles Brito de Jesus - *Suplente*

**REPRESENTANTES DA LINHA LINGUAGEM,  
SUBJETIVAÇÕES E PRÁXIS PEDAGÓGICA**

Liane Castro de Araújo - *Titular*  
Marcus Vinicius Borges Oliveira - *Suplente*

**REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL - MESTRADO**

Pedro Henrique de Souza Santana - *Titular*  
Italo de Oliveira Chaves - *Suplente*

**REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIL - DOUTORADO**

Paulo Henrique Gomes Santana - *Titular*  
Luan Menezes dos Santos - *Suplente*

**REPRESENTAÇÃO DOS SERVIDORES**

Kátia Leni Sousa Santos Cunha - *Titular*  
Luís Claudio Silva Lima - *Suplente*

**REPRESENTANTES DISCENTES**

Sidnéia Flores Luz – *Titular Doutorado*  
Selidalva Gonçalves de Queiroz – *Suplente Doutorado*  
Thaís Cosmo Coutinho – *Titular Mestrado*  
Maria Claudia – *Suplente Mestrado*

Maria Cecília de Paula Silva  
Cristina Maria D'Ávila Teixeira  
Coriolano Pereira da Rocha Junior  
*Organizadores*

# EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER

*desafios da pós-graduação  
e ciência no tempo presente*

Salvador  
EDUFBA  
2023

2023, autores.

Direitos para esta edição cedidos à Edufba. Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Analista Editorial

*Mariana Rios*

Coordenação Gráfica

*Edson Nascimento Sales*

Coordenação de Produção

*Gabriela Nascimento*

Projeto Gráfico e capa

*Vânia Vidal*

Imagem da capa

*Fotos de Jackson David e Marek-Piwnicki no Unsplash (adaptada por Vânia Vidal)*

Diagramação

*Zeta Studio*

Revisão

*Debora Sales da Rocha*

Normalização

*Quezia Oliveira*

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

---

E24 Educação, cultura corporal e lazer: desafios da pós-graduação e ciência no tempo presente / Maria Cecília de Paula Silva, Cristina Maria D'Ávila Teixeira, Coriolano Pereira da Rocha Junior, Organizadores. - Salvador: EDUFBA, 2023.  
146 p.

ISBN: 978-65-5630-387-1

1. Pesquisa educacional. 2. Corpo humano na educação. 3. Corpo humano – Aspectos sociais. 4. Lazer. 5. Educação – Estudo e ensino (Pós-Graduação). I. Silva, Maria Cecília de Paula. II. Teixeira, Cristina Maria D'Ávila. III. Rocha Júnior, Coriolano Pereira da. IV: Título: desafios da pós-graduação e ciência no tempo presente.

CDU: 378:046-021.68

---

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

*Rua Barão de Jeremoabo s/n – Campus de Ondina*

*40170-115 – Salvador – Bahia | Tel.: +55 71 3283-6164*

*www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br*

*Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.*

**Boaventura de Sousa Santos**



# SUMÁRIO

- 9 Apresentação**  
Roberto Sidnei Macedo
- 11 Prefácio**  
Vicente Molina Neto
- 13 Introdução**  
Maria Cecília de Paula Silva; Cristina Maria D'Ávila Teixeira;  
Coriolano Pereira da Rocha Junior
- 21 Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital**  
Celi Nelza Zülke Taffarel; Micheli Ortega Escobar
- 37 Corpo sujeito histórico, corpo-território e epistemologias do sul: proposições para corazonar a educação**  
Maria Cecília de Paula Silva; Eduardo Oliveira Miranda
- 65 Lazer, trabalho e educação: relações, perspectivas e potencialidades na pesquisa em educação**  
Alison Conceição Brito; Emília Amélia Pinto Costa Rodrigues
- 85 Ações científicas, culturais, formativas e implicacionais do grupo de pesquisa Corpo – Cotidiano, Resgate, Pesquisa e Orientação**  
Coriolano Pereira da Rocha Junior; Romilson Augusto dos Santos
- 97 Para uma abordagem materialista e dialética das relações entre educação, sociedade e práxis na linha educação, cultura corporal e lazer**  
Elza Margarida de Mendonça Peixoto
- 119 O lazer na educação da cultura corporal da capoeira**  
Bruno Otávio de Lacerda Abrahão; Paulo César da Silva Gonçalves;  
Edinei Gonçalves Garzedin
- 141 Síntese biográfica dos organizadores**
- 143 Síntese biográfica dos autores**



## APRESENTAÇÃO

A universidade, com suas especificidades socioeducacionais, como *tempo-espaço* curricular e formacional no qual o ensino, a pesquisa, a extensão e a formação são vinculadas pela complexa prática da educação universitária,<sup>1</sup> elege a pós-graduação como o *locus* privilegiado de construção de saberes e de realização da formação em alto nível, principalmente no que se refere às modalidades *stricto sensu*. É com esse compromisso político-acadêmico que as produções escritas desta obra emergem.

Nesse âmago, eis aqui escritos que representam o movimento identitário do PPGE-Faced-UFBA na sua transversalidade e nas suas singularidades singularizantes. Longevamente organizado como responsabilidade institucional universitária, distinção e diferença, a partir da sua área de concentração – educação, sociedade e práxis pedagógica –, sua pluralidade jamais foi sufocada por pretensas tentativas de homogeneização das suas atividades heurísticas e formacionais. O que emerge dos estudos, das pesquisas e das ações formacionais realizadas por seus professores-pesquisadores e estudantes-pesquisadores é um pulsar responsável de pesquisas e de atos de currículo que têm como inspiração a responsabilidade social com educação enquanto questões e pautas sociotécnicas, políticas, éticas, estéticas, culturais e espirituais. Nesses termos, no PPGE-Faced-UFBA emergem *espaços-tempos* aprendentes, nos quais a inspiração mais

---

1 Em termos sistêmicos, é comum o uso da expressão Ensino Superior. Faz-se necessário afirmar, entretanto, que na universidade não só se ensina e que não se quer que essa instituição cultive a ideia excludente de uma certa superioridade hierárquica em relação a outras experiências educacionais. Nesses termos, fazemos a opção por usar a expressão Educação Universitária. Compreendemos que essa expressão traz consigo toda a história cultural e política da especificidade da formação na universidade.

realçada que o transversaliza é o compromisso com a formação universitária conquistada pelos princípios da Universidade Pública Histórica e Cultural, que, cotidianamente, constrói, na sua práxis, uma (in)tenso luta para afirmá-la diante das ingerências e dos ataques que se repetem contra a natureza pública das suas atividades fundantes.

Nesta obra, com o título *Educação, cultura corporal e lazer: desafios da pós-graduação e ciência no tempo presente*, escrita por pesquisadores(as) que atuam na linha 2 do PPGE-Faced-UFBA, as narrativas que a compõem, tanto nas suas singularidades singularizantes, quanto nas suas transingularidades, nas quais edificam-se e aprofundam-se questões, pautas e debates, emergem a partir de inarredáveis implicações existenciais, políticas, éticas, culturais e estéticas, tendo como compromisso fundante o campo educacional público. Nesses termos, os escritos presentes exercitam, de forma explícita, seus veios críticos e propositivos, que fazem dos seus argumentos construções acadêmicas generativas, eivadas de claras pertinências e relevâncias socioformativas.

É assim que cultura corporal, corpo, corpo e história, lazer e educação, produção científica no campo da educação, abordagem materialista e dialética da educação fazem desta obra um conjunto de elaborações críticas, heurísticas e propositivas ímpares, pela qualidade dos trabalhos escritos e por representarem tão bem a excelência da instituição PPGE-Faced-UFBA e seus longevos esforços em prol da ciência e da educação pública de qualidade.

Felicitações aos organizadores(as) e autores(as) que conceberam a obra em pauta, e que apresentaram aqui seus qualificados escritos.

Salvador, 30 de agosto de 2021

*Roberto Sidnei Macedo*  
PPGE-Faced-UFBA  
Diretor da Faced-UFBA

## PREFÁCIO

### O corpo vai à escola – a modo de prefácio

A noção de tempo presente nos traz à baila e à reflexão o quanto o agora, o presente, mostra-se um ente fugaz. Um tempo em que o instante já é futuro, que ainda é passado. Isso quer dizer que a expressão *it's now or never* (é agora ou nunca) se perde como sentença absoluta e passa a ser pensada de outro modo: como um amanhã que já aconteceu e o ontem presente na possibilidade futura. Um entrevero: presente, passado e futuro. Isso também poderia ser dito de outras proposições *stricto sensu* nos diferentes campos da produção de conhecimento. Diante do tempo, o absoluto já era. O tempo que nos toca viver é o tempo da comunicação, da diversidade, da pluralidade, das redes, das tecnologias da informação e da comunicação, do trabalho remoto, portanto, das múltiplas vozes.

Ernani Maria Fiori fez, no prefácio do livro de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido* (1970), uma reflexão profundamente filosófica sobre a importância de que homens e mulheres digam sua palavra como método. É por ela que assumimos conscientemente nossa condição humana, a totalidade e a transcendência de nosso ser. (Ah... as palavras, depois que as pronunciamos, não mais nos pertencem e precisamos de muitas outras para compreendê-las). Mas antes disso, em 1967, o professor de filosofia nos aconselhou:

Uma das características essenciais do homem é a *expressão*, porém enquanto consciência transcendental, ao expressar, objetivando intencionalmente o mundo, transforma-o. Expressão e transformação são fundamentalmente, uma atividade de produção. O homem cria e recria continua-

mente formas de existência que constituem seu mundo – um mundo englobante de significação, onde por sua vez se desenvolve. Portanto, ele se encontra a si mesmo, se autopromove, expressa-se, modificando a realidade pelo trabalho. E não o faz sozinho, mas em colaboração. Sua expressão é também comunicação ou intersubjetividade. (FIORI, 1991, p. 44-45, grifo do autor)<sup>1</sup>

Ele quis nos dizer, em seu exílio: transformamos o mundo pela palavra. A espada nos mutila, nos mata. É pela palavra, pela comunicação e intersubjetividade que assumimos nosso compromisso histórico, garantimos nossa liberdade, construímos nossa denominação de origem e nossa corporalidade, nossa capacidade de ser corpo, sobretudo nossa intencionalidade pedagógica. Antes de nós, alguém já disse: *o corpo fala*. Fala e diz, muitas vezes, coisas que não queremos ouvir, mas que necessariamente precisam ser ditas.

A obra *Educação, cultura corporal e lazer: desafios da pós-graduação e ciência no tempo presente* – que marca o cinquentenário do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia, em especial, a linha de pesquisa Educação, Cultura Corporal – faz menção ao que antes tentei expressar e faz mais: contribui para a formação do professorado e da intelectualidade da grande maioria de envolvidos com a educação e com as pedagogias do corpo. Formação que é práxis e elevação ao universal. Uma tarefa que exige múltiplas responsabilidades e compromissos, entre eles, certos sacrifícios do que a mim parece particular, mas que é universal.

Na introdução que adiante segue, encontram-se breves sínteses do que os textos que compõem o livro querem dizer. Textos instigantes e de grande valor, impregnados de Educação e Cultura Corporal, que refutam uma outra afirmação, a de que *o corpo não vai à escola*; admissível como metáfora, mas irreal, o corpo vai à escola, contingenciado e participante da pauta de seu tempo histórico.

Uma boa leitura.

Vicente Molina Neto

Presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

---

1 FIORI, E. M. *Textos escolhidos*: volume 2: educação e política. Porto Alegre: L&PM, 1991.

## INTRODUÇÃO

MARIA CECILIA DE PAULA SILVA  
CRISTINA MARIA D'ÁVILA TEIXEIRA  
CORIOLANO PEREIRA DA ROCHA JUNIOR

*O importante não é estar aqui ou ali, mas ser. E é uma ciência delicada, feita de pequenas observações do cotidiano, dentro e fora da gente. Se não executamos essas observações, não chegamos a ser: apenas estamos, e desaparecemos.*

Carlos Drummond de Andrade

O livro *Educação, cultura corporal e lazer: desafios da pós-graduação e ciência no tempo presente* apresenta-se como um convite a todos os que se interessam pelo tema, envolvidos na pesquisa e produção do conhecimento, na educação, nas artes do corpo e do lazer, e buscam conhecer e se aprofundar nas formas de produzir conhecimento na área da educação, refletir e registrar culturas produzidas na sociedade e na sala de aula, compreendendo ambos como locais potentes de formação, de pesquisa e de extensão.

Em especial nesses tempos em que avançamos para incertezas tão gritantes como as que se desenham nesta segunda década do século XXI, neste delicado momento, descrito por muitos como um marco de início para uma nova forma de existir. A educação é colocada em outro patamar por necessitar apresentar respostas e estratégias de formação para um educar com corpos à distância, por meio de uma janelinha, em

meio a uma pandemia sanitária mundial em que o corpo era o vetor de contaminação e de transmissão. Corpos, culturas e vida são colocadas em questão. E a educação está de pernas para o ar, como já aludira Galeano.

A pandemia da covid-19, que assolou o mundo todo, continua com força no solo brasileiro. Se os acontecimentos do século XX nos colocaram em questão quanto a necessidade de construção de um mundo melhor, os problemas enfrentados como a peste espanhola, as duas guerras mundiais, as diversas revoluções (a Russa de Outubro de 1917, a Chinesa, a Cubana), as lutas pela libertação colonial, períodos de duras ditaduras pelo mundo, na América Latina e no Brasil, os que enfrentamos no tempo presente nos conduzem a refletir sobre a necessidade de construirmos um novo mundo possível.

Pontos que perpassam todas as áreas do conhecimento de movimentos sociais e políticos. Incontáveis movimentos e possibilidades nos desafiam a pensar, refletir, agir e produzir possibilidades de alterar lógicas de produção da vida e do conhecimento que por muito tempo se basearam e reproduziram lógicas de dominação, seja na vida cotidiana, na relação entre as pessoas, na produção do conhecimento e nas possibilidades e desenvolvimento humano e social para promover uma vida digna e uma educação de qualidade, com respeito aos corpos, culturas, aos direitos humanos e à democracia. A perspectiva aqui anunciada diz respeito à própria sobrevivência da humanidade. E, para tal, diversas ações são realizadas. E, de certa forma, estão sendo.

Nós, intelectuais pesquisadoras e pesquisadores ligados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, na Faculdade de Educação, e pertencentes à linha Educação, Cultura Corporal e Lazer, de forma interessada e comprometida com a pesquisa de qualidade e com uma formação humana que respeita a vida, a ciência e busca promover uma educação em prol do fim de toda a forma de dominação, organizamos nesta obra algumas das reflexões, produções, sistematizações, elaborações, bem como forma de organização do conhecimento no interior da linha e dos grupos de pesquisa.

O contexto social e político atual nos desafia, como humanidade, a buscar superar dores, incertezas e precariedades decorrentes e/ou deri-

vadas da pandemia sanitária e do momento político de retrocesso de conquistas históricas no que se refere à vida, à educação, à ciência, aos direitos humanos e à luta por uma vida digna para toda a população, com possibilidades de trabalho, lazer, educação. Esse é um compromisso da pesquisa na nossa área do conhecimento.

Outro motivo que merece destaque e atenção refere-se às comemorações dos 50 anos de existência do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, o primeiro programa de pós-graduação em educação do Nordeste do Brasil e um dos primeiros do Brasil, responsável pela formação de pesquisadores e pesquisadoras em educação das mais diferentes áreas do conhecimento e responsáveis pela formação de formadores e formadoras no ensino superior especialmente, mas não só.

Um programa que, em seus 50 anos, compreendeu a importância da pesquisa e da formação de pesquisadoras e pesquisadores da região Nordeste, do Brasil e do exterior. Um programa que tem como área de concentração a educação, a sociedade e a práxis pedagógica e que promove o diálogo formativo com conhecimentos científicos nos principais eixos de ação e interação social, quais sejam, o ensino, a pesquisa e a extensão, de forma indissociável, o que propicia a produção interessada e inter-relacionada entre universidade e os diversos setores da sociedade.

Nesses 50 anos de existência, inúmeros caminhos foram abertos e assim também temas e linhas de pesquisa. Não somente no Programa de Pós-Graduação da UFBA, mas ele se torna emblemático no anúncio da diversidade e riqueza da área que aborda a complexidade humana e suas relações corporais, subjetivas, formativas, educativas, de lazer, esporte e ambiente, questões étnicas e raciais, a diversidade humana, a política e a gestão da educação. As linhas foram sendo criadas e modificadas ao longo do período até chegarmos na atual configuração do programa com cinco linhas de pesquisa: Currículo e (In)formação, Educação, Cultura Corporal e Lazer, Linguagens, Subjetivações e Práxis Pedagógica, Educação e Diversidade e Política e Gestão da Educação.

A linha Educação, Cultura Corporal e Lazer começou a ser desenhada no início de 2004 e foi ganhando corpo até se tornar uma linha

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, composto de diversos grupos de pesquisa. E, logo a seguir, já com corpo, alcunha, grupos de pesquisa formados, materialidade formal na UFBA e no CNPq, ela é incorporada ao programa como uma das linhas de pesquisa do programa. E, como ementa, propõe estudar questões significativas da práxis pedagógica, formação de professores e políticas públicas em torno de múltiplas temáticas da educação, corpo e cultura, etnias, mídia, memória, imagem, esporte, lazer, infância, juventude, como temas transversais de pesquisa e a história como referência. Possui um traço de inovação na produção intelectual na área da educação pelas investigações com traços de originalidade ou ineditismo. A linha busca valorizar temas até então pouco estudados, na tentativa de avançar no conhecimento científico e, em consequência, no desenvolvimento científico e social do país como um todo. Esse esforço pode ser verificado de diversas formas.

Na busca de preencher lacunas do conhecimento, uma diversidade de possibilidades foi acionada desde a criação da linha, como, por exemplo, o esforço em contribuir para a elaboração de políticas públicas na área, a produção e/ou utilização de novos caminhos e metodologias e processos de pesquisa, o diálogo com o conhecimento científico internacional, a investigação situada nos corpos, culturas, lazer, ambientes e produção da vida, entre outras possibilidades.

Este livro tem textos que refletem um pouco do muito que se produz na linha, em específico nos seguintes grupos de pesquisa criados na Faculdade de Educação, e seguem a ordem de criação na universidade e reconhecimento do mesmo pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) : o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (Lepel), em 2000, História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL), em 2004, Cotidiano, Resgate, Pesquisa e Orientação (Corpo), em 2005, Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (MTE), em 2015. Finalmente, o capítulo do grupo que está em processo de formação na linha. Assim, ele se organiza em seis capítulos, sequenciados pela data de criação dos grupos e finalizado por um em gestação.

Em “Cultura corporal e os dualismos necessários à ordem do capital”, Celi Nelza Zülke Taffarel e Micheli Ortega Escobar, do grupo Lepel, criado em 2000, pretenderam, a partir da crítica às concepções dualistas de “corpo e mente”, apresentar argumentos teóricos que assinalam à disciplina Educação Física o campo da Cultura Corporal como objeto de estudo, recolocando os objetivos no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes. Questiona a escola atual, que assume o aperfeiçoamento da capacidade de rendimento físico, o desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas, pela sua própria função seletiva, que não oculta objetivos de seleção eugênica dos estudantes. Apresente a escola, inserida num projeto histórico superador, a quem cabe a elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral.

Do grupo HCEL registramos “Corpo sujeito histórico, corpo-território e epistemologias do sul: proposições para corazonar a educação”, de autoria de Maria Cecília de Paula Silva e Eduardo Oliveira Miranda, cuja intenção foi provocar o diálogo acadêmico a respeito da diversidade de leituras de mundo e oportunidades de ações e interações para uma práxis educacional que aponte a perspectiva decolonial, a partir das concepções corpo sujeito histórico e corpo-território, cunhadas no grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL), como proposições para corazonar a educação. Relevante por exercitar a compreensão histórica de corpos e culturas e o desvelar das colonialidades que perduram pela América Latina, em específico, na educação para tessituras do corpo-território e do corpo sujeito histórico, na busca de superar práticas colonialistas que provocou e continua a promover o epistemicídio.

Outro capítulo oriundo das produções do grupo HCEL, “Lazer, trabalho e educação: relações, perspectivas e potencialidades na pesquisa em educação”, de autoria de Alison Conceição Brito e Emília Amélia Pinto Costa Rodrigues, apresenta como temática a relação entre lazer, educação e trabalho. Objetiva-se com essa escrita: analisar historicamente como desenvolveu-se a relação entre tais fenômenos; apresentar um panorama das problemáticas sobre o binômio educação e trabalho; e,

discutir possibilidades e potencialidades da relação lazer e educação. Para isso, utiliza-se da bibliografia existente, pertinente aos temas estudados. O lazer mostra-se como uma possibilidade nos objetivos educativos por favorecer as dimensões culturais e lúdicas e o potencial de contribuição transformacional da lógica de mundo existente.

O próximo texto, intitulado “Ações científicas, culturais, formativas e implicacionais do grupo de pesquisa Corpo – Cotidiano, Resgate, Pesquisa e Orientação”, de Coriolano Pereira da Rocha Junior e Romilson Augusto dos Santos, buscou apresentar e caracterizar as ações científicas, culturais, formativas e implicacionais promovidas pelos membros do grupo de pesquisa Corpo – Cotidiano, Resgate, Pesquisa e Orientação. Traz, em sua essência, as produções realizadas pelos pesquisadores e pesquisadoras vinculados(as) às linhas de pesquisa existentes no grupo, através das aulas desenvolvidas na graduação do curso de Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), nos eventos científicos e culturais, nas defesas de dissertações de mestrado e teses de doutorado, nos encontros virtuais e resenhas digitais, dentre outras ações formativas. Apresenta ainda o processo de constituição da Faculdade de Educação (Faced) e seus cursos, as linhas de pesquisa presentes no grupo, o trato institucional do ensino, da pesquisa e da extensão, de maneira indissociável, no modo de fazer implicado do grupo Corpo.

“Para uma abordagem materialista e dialética das relações entre educação, sociedade e práxis na linha educação, cultura corporal e lazer”, de Elza Margarida de Mendonça Peixoto, apresenta as referências com as quais o grupo Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (MTE/ Faced/UFBA) tem trabalhado – no seio do Programa de Pós-Graduação em Educação com área de concentração em Educação, Sociedade e Práxis – as questões significativas da formação de professores para a prática pedagógica no diversificado campo de trabalho em educação realmente existente na formação social brasileira. O objetivo é expor a matriz teórico-conceitual a partir da qual temos pensado as questões que somos provocados a investigar e projetado os processos de nossas investigações.

Por fim, o grupo que se encontra em gestação apresenta o capítulo “O lazer na educação da cultura corporal da capoeira”, de Bruno Otávio

de Lacerda Abrahão, Paulo César da Silva Gonçalves e Edinei Gonçalves Garzedin. Neste, os autores tratam da capoeira como prática de escravizados trazidos da África para o Brasil, nascida nos engenhos, nas senzalas, a capoeira, enraizada na cultura afro-brasileira, criminalizada e ressignificada.

Para tal, apresentam uma abordagem ampla, oscilando entre lugar de trabalho e de lazer, dependendo do praticante. Recortando para o aspecto do lazer, interessa-nos nesse escrito interpretar seus diversos significados, destacadas a literatura de cordel e a prática por crianças soteropolitanas, a partir de duas pesquisas em andamento. Música, dança, religiosidades, ancestralidade, rituais, tradições... divertimento! A capoeira ginga na roda do lazer com a cultura corporal.

Enfim, em cada um dos textos pode-se depreender uma imagem, passagem e traçado que sinaliza o “estado da arte” da produção do conhecimento do grupo e, conseqüentemente, da linha de pesquisa, como um esboço do avanço dessa linha no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Ao nos propormos esse exercício de registrar o percurso da pesquisa e da produção do conhecimento no PPGE/UFBA, assumimos o compromisso institucional, social e político de apresentar à sociedade os bons resultados de se investir na ciência e na formação de pesquisadores. O compromisso de uma educação contra a barbárie. Compromisso assumido e multiplicado nesta trajetória investigativa que se consolida no Nordeste e se amplia às demais regiões do Brasil e do exterior.

Fica aqui o convite para uma leitura interessada. De mais esta. E que possamos continuar essas partilhas e, quiçá, tecer mais redes de cooperação e pesquisa. E que possamos ampliar a dimensão do quanto a ciência importa para a vida. Do quanto a educação faz diferença e promove a transformação humana e social. Falar e pesquisar temas afetos à Educação, Corpo, Cultura e Lazer são registros de existência, resistência, (re) existência. E promovem uma práxis pedagógica contra a barbárie, o que sugere uma riqueza de possibilidade de mergulhos e percursos bastante diferenciados, na unidade da linha.



# **CULTURA CORPORAL E OS DUALISMOS NECESSÁRIOS À ORDEM DO CAPITAL**

*CELI NELZA ZÜLKE TAFFAREL  
MICHELI ORTEGA ESCOBAR (1936-2020, IN MEMORIAM)*

## **INTRODUÇÃO: CRÍTICA À PEDAGOGIA DO CORPO**

A partir da década de 1980, como consequência do enfrentamento de uma profunda crise estrutural do capital (MONTORO, 2014), que vai tomando volume, eclodindo no início da década de 1990 com a queda do Leste Europeu e o anúncio da “nova ordem mundial”, unipolar, deflagra-se, em diversas áreas, o movimento de crítica que defendia a realidade e sua articulação com a prática social global como pressuposto e finalidade dos processos de educação e ensino e que exigia a superação da prática pedagógica calcada em procedimentos técnico-metodológicos. Profissionais da área da educação física no Brasil também intensificam o processo de revisão dos fundamentos que até então legitimavam a disciplina na escola brasileira, questionando o marco teórico das suas referências filosóficas, científicas, políticas e culturais.

À época, precederam as preocupações desses professores os estudos de Le Boulch (1971, 1986) e de Manuel Sergio (1978, 1991, 1994, 1999). Ambos colocavam elementos para a construção de uma nova ciência, a do movimento humano. Aparentando diferenças nos seus discursos, eles assentavam suas teses em vertentes interpretativas fenomenológicas.

Segundo o próprio Le Boulch, sua abordagem do movimento humano emerge de um ponto de vista mais global, que o destaca como uma das dimensões da conduta. Sergio advoga pela construção de uma ciência que denomina “ciência da motricidade humana”, enquadrando nela a “educação motora”, em substituição à educação física como seu ramo pedagógico. Seu olhar idealista do problema explicita-se quando, recorrendo a Bachelard, afirma que a exatidão não reside no lado dos objetos, mas nos processos epistemológicos. Sem considerar o caráter ideológico, político e econômico da ciência, ressalta que a ciência da motricidade humana é um problema de cultura, negando, desse modo, a cientificidade e historicidade do processo cognitivo. (CAGIGAL, 1979)

As décadas de 1980 e 1990 também foram proificuas em produções teóricas de caráter interpretativo fenomenológico. Muito se produziu sobre “o corpo”, dando a este a conotação de algo abstrato, abstraído do real, pairando sobre as relações concretas da vida historicamente situadas, como se o “ser humano” tivesse um corpo. Seguiram-se críticas, desde a obra de Medina (1983, 1990) até as contribuições de Soares (1998, 2001). Desenvolvem-se teorias idealistas de corporeidade, presentes na escola pública e, em especial, na área de educação física e esportes. O velho dualismo, determinado historicamente e que passou séculos alienado das consciências, mantêm-se enraizado nas bases teóricas dos cursos de graduação em educação física, de forma especial, e de outras disciplinas envolvidas com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Escobar e Taffarel (1992), no debate sobre o trato com o conhecimento no currículo escolar, questionavam a forma idealista da seleção e organização do conteúdo. Estudos recentes da cultura, conhecimento e currículo, realizados por Malanchen (2016), permitem reafirmar que os currículos escolares estão estruturados nos marcos de reformas sob a égide do relativismo cultural e do multiculturalismo como expressão do pós-modernismo, além da sua colaboração com o neoliberalismo na legitimação do capitalismo.

O pensamento platônico do corpo como instrumento da alma não saiu da sala de aula e, renovado, caminha de mãos dadas com a quase totalidade das propostas pedagógicas, mesmo daquelas que se autode-

nominam “progressistas” ou “críticas”, embora expliquem a complexa atividade humana substituindo homem por “corpo”. Talvez por isso não mais surpreende o anúncio de uma “pedagogia do corpo”. (BRUHNS, 1993, 1995)

## **FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: O VELHO DUALISMO “CORPO E ESPÍRITO”**

Debruçar-se sobre a reflexão quanto a nossa corporeidade é necessário porque a posição que o professor assume a esse respeito tem repercussões imediatas em três âmbitos fundamentais da sua prática pedagógica: do trato com o conhecimento, da formação do pensamento teórico-científico do aluno e da avaliação do seu rendimento. Todavia, o reflexo dessa prática pedagógica pode resultar na ampliação do espaço de contestação da função social da escola ou no fortalecimento da reprodução dos interesses dominantes que determinam a forma e o conteúdo da escola capitalista.

Na farta literatura nacional sobre o tema “corpo”, de uso corrente nos cursos de educação física, não é difícil encontrar conceitos em que o dualismo parece ser questionado. Veja-se o seguinte exemplo:

O corpo da criança fica fora da escola e as crianças, lá dentro, são educadas como se fossem um espírito ou uma mente. [...] Corpo e mente são componentes que integram um único organismo, ambos devem ter lugar na escola, não um para aprender (mente) e outro para transportar (corpo) mas, ambos para se emancipar. (FREIRE, 1994, p. 4)

Tal fenômeno ocorre da mesma forma numa profusão de obras estrangeiras. Observe-se a singular metáfora que uma autora francesa, Bertherat (1986), utiliza para conceituar o homem como totalidade:

Nesse instante, esteja você onde estiver, há uma casa com o seu nome. Você é o único proprietário, mas faz tempo que perdeu as chaves. [...] Essa casa, teto que abriga suas mais recônditas e reprimidas lembranças, é o seu corpo. [...]

As paredes que tudo ouviram e nada esqueceram são os músculos. [...] Nosso corpo somos nós. É nossa única realidade perceptível. Não se opõe à nossa inteligência, sentimentos, alma. Ele os inclui e dá-lhes abrigo. [...] corpo e espírito, psíquico e físico, e até força e fraqueza, representam não a dualidade do ser, mas sua unidade. (BERTHERAT, 1986, p. 5)

Cabe perguntar-se: é mesmo o velho dualismo que continua presente, ou há uma espécie de mania de cortar as coisas em pedacinhos e, a seguir, esforçar-se para uni-los? De início, afirma-se que somos duas coisas: um continente – o corpo – e um conteúdo – a inteligência, os sentimentos e a alma, assim como o faz a autora citada. Depois, pretende-se que essas duas partes coladas sejam vistas como uma “unidade”! Isso, sem esquecer que se coloca um continente inferior ao conteúdo!

A amarração forçada de um espírito e de um corpo, que resultaria na totalidade “homem”, é um conceito positivista de totalidade, pois a explica como soma de partes. Esse princípio também é responsável pela ideia corriqueira na sala de aula de que se deve dar atenção às três entidades contidas no corpo dos nossos alunos: a afetiva, a cognitiva e a motora, pois, procedendo desse modo, estar-se-á abordando-o como totalidade e, portanto, dando conta de uma educação integral. Vê-se que esse conceito foi elaborado tendo como pressuposto teórico que a explicação sobre um determinado objeto se encontra no próprio objeto, ou, dito de outro modo, que a explicação do que seja o homem só pode ser encontrada no seu corpo, pois ele representa a sua presença no mundo. Esse conceito também faz pensar, visto que é sensorialmente perceptível, que o homem realiza movimentos a partir de um propósito que lhe permite combiná-los pelo impulso do seu conhecimento e da sua afetividade, quer dizer, pela vontade de fazer aquilo, conduzindo à conclusão de que o movimento é a chave da vida e que há dentro de nosso corpo um movimento contínuo de todas as nossas manifestações vitais, enquanto no exterior, o movimento do homem é determinado pelos ensinamentos do passado, pelas circunstâncias ambientais e pelas exigências do momento.

Disso decorreria a necessidade de todo homem desenvolver condições para compreender o movimento muscular, fisiológico, social, psicológico

e neurológico se aspira servir-se eficientemente dos fatores que integram o conjunto de um movimento. (HARROW, 1978)

Nessa lógica, torna-se natural pensar que todo movimento que o homem realiza é possível porque ele tem uma estrutura própria para tratar do movimento – a psicomotricidade ou motricidade –, sendo-lhe inerente correr, saltar, escalar, levantar, carregar, pendurar-se ou arremessar. Em tal modo de raciocínio, essas atividades são consideradas “atos naturais” que representam a necessidade de atividade do organismo, além do que, sendo naturais, esses movimentos não precisam ser ensinados (ESCOBAR, 1989) e podem ser tratados a partir de simples classificações, tais como: movimentos locomotores, não locomotores e manipulativos naturais. Harrow (1978, p. 4) afirma: “[...] O Homem, esse complicado organismo muscular que hoje conhecemos, há progredido no transcurso de um longo período evolutivo a partir de uma vida inferior”. A teoria da qual a autora se vale explica, ademais, que, em todo o caminho dessa evolução, a atividade física foi essencial para a sobrevivência do homem, porque era e continua sendo importante para conseguir um crescimento e desenvolvimento ótimos.

Essas diversas produções, apesar de assinalarem um campo de conhecimento específico para a educação física, ficam limitadas pela falta de explicitação do seu projeto histórico, base do eixo pedagógico de todo programa de educação escolarizada. Um projeto superador das relações sociais capitalistas (ENGELS, 1981), enunciado clara e inequivocamente (MARX; ENGELS, 2007), é a única fonte geradora de uma nova teoria educacional e de novos objetivos para o início de uma escola não capitalista. (KRUPSKAYA, 2017; PISTRÁK, 2009, 2018) Só nessa perspectiva é possível orientar conteúdos e métodos para promover nos alunos a formação do pensamento teórico-científico, necessário à ultrapassagem do pensamento meramente empírico desenvolvido por meio do conceptualismo, sensualismo e associacionismo, mediante os procedimentos didático-metodológicos da escola atual. Essas abordagens da educação física escolar, obstinadas pelo empirismo e hoje estimuladas pelo teor das orientações legais, desembocam inevitavelmente na defesa de uma “cultura do corpo”, que pode ser explicada como uma racionalização formalista da atividade

humana que, calcada no princípio positivista da soma das partes (área afetiva + área cognitiva + área motora = totalidade/homem), instrumentaliza as ações, separadamente manuais e intelectuais, com caráter reprodutivo específico, visando o funcionalismo no trabalho. (TAYLOR, 1960)

## **A CIENTIFICIDADE E HISTORICIDADE DO PROCESSO DE CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL**

O pensamento teórico científico é condição *sine qua non* para a compreensão teórico-prática das bases da ciência contemporânea, seus conceitos, princípios e leis fundamentais, visando compreender o conhecimento como fruto da práxis humana e a origem dos conteúdos das disciplinas escolares na atividade prática do homem para atender interesses específicos de classes sociais específicas. Mais ainda, para perceber que os fenômenos da realidade são parte de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral e por isso são a cientificidade e historicidade do processo cognitivo.

Também o pensamento teórico científico explica que a base e o critério para separar as classes de objetos são os diferentes tipos de atividade (LEONTIEV, 1979, 1981) encaminhadas a satisfazer necessidades sociais. Assim, torna-se evidente que o objeto de estudo da educação física é o fenômeno das práticas, cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas – das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material, e sim inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta.

No momento, damos a essa área de conhecimento, que se constrói a partir dessas atividades, a denominação de “Cultura Corporal”, não obstante seja alvo de críticas por “sugerir a existência de tipos de cultura”. Pensamos não haver, no momento, necessidade de polemizar a tal respeito. Apenas queremos destacar que, para toda interpretação, deve prevalecer a conceituação materialista histórico-dialética de cultura. Assim entendido, a manutenção do nome é secundária. Aliás, parece sugestivo de um certo vínculo de familiaridade com o ideário que as pessoas têm da educação física, e isso pode ser útil para as primeiras aproximações a essa abordagem. Mais adiante poderá ser discutida a conveniência de se adotar uma outra denominação da mesma forma em relação ao próprio nome: educação física.

Assinalar a disciplina educação física no campo da cultura corporal como objeto de estudo não significa perder de vista os objetivos relacionados à formação corporal e física dos alunos, e sim recolocá-los no âmbito espaço-temporal da vida real de uma sociedade de classes. Se a escola atual assume o aperfeiçoamento da capacidade de rendimento físico, o desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas pela sua própria função seletiva, não ocultam, ainda assim, objetivos de seleção eugênica dos alunos. À escola, inserida num projeto histórico superador, cabe a elaboração e socialização do conhecimento necessário à formação omnilateral. (MANACORDA, 1991) Ou seja, “de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação”. (MANACORDA, 1991, p. 78-79) Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e desportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos e seu desenvolvimento; incremento e aperfeiçoamento são possíveis somente a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população.

A organização da área de conhecimento “cultura corporal” não é tarefa de uma pessoa. Isso que poder-se-ia chamar de enquadramentos teóricos são contribuições teórico-metodológicas básicas que exigem

desenvolvimento coletivo posterior. Quanto à estruturação da disciplina, devem ser considerados pressupostos lógicos, psicológicos e didáticos, também com base na dialética materialista como lógica e teoria do conhecimento e, principalmente, tomando a prática objetiva, produtiva: o trabalho como ponto de partida. Dito de outra forma, “o processo objetivo da atividade humana, movimento da civilização humana e da sociedade como autêntico sujeito do pensamento”. (KOPNIN, 1978) Corrobora essa explicação a obra de Galvão, Lavoura e Martins (2019), intitulada *Fundamentos da didática histórico-crítica*.

A amplitude e caráter do materialismo histórico-dialético (KOSÍK, 1976) são fundamentados pelo princípio determinante da prática do homem como atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual ele faz, produz e transforma seu mundo, humano e histórico, e a si mesmo. Toda vida social é essencialmente prática e “este modo de considerar as coisas não é isento de pressupostos. Ele parte de pressupostos reais e não os abandona em nenhum instante”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 93-95) São os seres humanos em seu desenvolvimento real, sob determinadas condições. É a prática que coloca em evidência as formas universais do ser, as propriedades e relações universais das coisas e as materializa nos meios de trabalho criados e nas formas de atividade. Entretanto, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, mas um sistema com estrutura, transições, conversões internas e desenvolvimento, motivo pelo qual não deve ser abstraída das relações sociais da vida da sociedade com suas peculiaridades e particularidades; ela é incluída no sistema de relações da sociedade, pois não existe em absoluto fora dessas relações. (LEONTIEV, 1979, 1981) A atividade objetiva gera, além do caráter objetivo das imagens, a objetividade das necessidades, das emoções e dos sentimentos, demonstrando que os fins não se inventam nem se colocam voluntariamente pelo sujeito, e sim que estão dados nas circunstâncias objetivas. Todavia, a extração e conscientização dos fins não é um processo momentâneo que acontece automaticamente, mas um processo relativamente longo de aprovação dos fins pela ação. (LEONTIEV, 1979) É um processo que exige a apropriação e o domínio dos símbolos (MARTINS, 2014), a aprendizagem de conceitos

para o desenvolvimento teórico. (DAVÝDOV, 1982) Corrobora essa tese o trabalho científico de Flavio Dantas Albuquerque Melo (2017): *O trato com o conhecimento da educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade*.

Do vasto universo dessas peculiares atividades da produção não material consideradas úteis em si mesmas, examinamos algumas, como jogo, ginástica, dança, mímica, malabarismo, equilibrismo, trapecismo, atletismo e outras do gênero, para procurar seu enquadramento teórico e os direcionamentos práticos para sua inclusão na disciplina escolar educação física. (ESCOBAR, 1989) Jogo, ginástica, dança, mímica, malabarismo, equilibrismo, trapecismo, atletismo são conceitos historicamente formados na sociedade, por isso existem objetivamente nas formas de atividade do homem e nos resultados delas, quer dizer, como objetos racionalmente criados.

Mas o significativo acervo dessas atividades não indica que o homem nasceu saltando, arremessando ou jogando. Essas atividades foram construídas em certas épocas, como respostas a determinadas necessidades humanas, porém, entendê-las como atividade não material não significa desencarná-las do processo produtivo que as originou na relação contraditória das classes sociais. Sua complexa natureza, sua subjetividade e as contradições entre os significados de natureza social e os sentidos de natureza pessoal que as envolvem impedem defini-las e explicá-las como “ações motoras”. Além do mais, a inadequação dessa forma de abordagem objetiva esconder as relações entre a produção de conhecimento e o processo produtivo e as finalidades do seu uso no âmbito escolar.

Quando o homem esquia em vertiginoso ziguezague numa íngreme ladeira, cinde as águas com ágeis braçadas ou em poderosas lanchas, voa graciosamente em asa-delta ou livre e ousadamente em trapézios altíssimos, coloca uma bola num ângulo imprevisível da quadra de tênis, permanece no ar, desafiando a gravidade numa arriscada piroeta ginástica ou finta sagazmente seu rival com a bola inexplicavelmente colada no seu pé, ele está materializando em movimentos um conteúdo cujo modelo interior só se determina e define no próprio curso da sua realização. O modelo inicial do qual parte essa atividade prática objetiva impregna-se da subjetividade

de sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, que se relacionam com a realidade da própria vida do sujeito que age e com as suas motivações particulares. Desse modo, ele usufrui da sua produção na própria objetivação ou materialização da experiência prática, sendo intrínseca ao valor particular que ele lhe atribui a unidade indissolúvel entre o interior e o exterior, entre o subjetivo e objetivo.

Marx (2013) nos diz que o homem representa, ele próprio, frente à natureza, o papel de uma força natural. Ele põe em movimento, pelas suas pernas, braços, cabeça e mãos as forças de que seu corpo é dotado para se apropriar das matérias e dar-lhes uma forma útil à sua vida. Vê-se, então, que essas atividades não objetivam a “expressão corporal” de ideias ou sentimentos. Elas são a materialização de experiências ideológicas, religiosas, políticas, filosóficas ou outras, subordinadas às leis histórico-sociais que originaram formas de ação socialmente elaboradas. Por isso, são portadoras de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta.

Mas, como o homem chegou ao sentido/força do seu ser, da sua disposição corporal – força, velocidade, resistência – para vencer um rival ou valorizar sua própria forma esteticamente? É interessante buscar pistas para a elaboração de respostas, por exemplo, no Império Romano, sem deixar de lado, nas análises, a referência da sua estrutura fundiária. O ócio nessas sociedades opressoras era – e continua sendo – apenas para as castas privilegiadas, que desprezavam o trabalho manual. Por isso elas participavam dos jogos como ocupação nobre, enquanto descansavam da guerra. A forma atlética dessas atividades envolvia significados agonistas e competitivos que se relacionavam com a realidade da atividade guerreira que aquelas castas realizavam. Observa-se, também, que as mulheres não praticavam atividades agonistas nem presenciavam os jogos. Aos trabalhadores restou a atividade lúdica por meio da imitação competitiva de atividades laborais e/ou bélicas conhecidas pela tradição. O surgimento da atividade reflexiva do homem lhe permitiu modificar as imagens ideais, o projeto das coisas, sem modificar a coisa mesma. Desse modo, pode transformar em jogos essas atividades laborais, essencialmente criadas como objetos de necessidade e de ação. (ENGELS, 1990)

As atividades para atender às necessidades lúdicas e agonistas eram inseparáveis dos objetivos de dominação, pois, no circo e nos jogos de atividades atléticas e agonistas – nos quais encontram-se as raízes dos nossos jogos olímpicos – afirmava-se a dominação ideológica. O objetivo, por meio do entretenimento/diversão, era adormecer as consciências e inculcar valores implícitos nos interesses da classe hegemônica.

Entretanto, na execução da atividade é plausível ao homem mudar o caráter das relações entre os objetivos e os motivos que a determinaram, por meio da atribuição de um valor que lhe confere um sentido pessoal que pode coincidir com os significados sociais historicamente a ela outorgados. Isso permite afirmar que essas atividades manifestam a realidade humana, pois exprimem a relação objetiva do homem com os objetos sociais que na relação social adquirem o sentido humano. Porém, a relação social dada pela divisão social do trabalho e de dominação do homem pelo homem – alienação – as degrada ao caráter de simples atos humanos.

O que caracteriza atualmente a atividade humana em relação ao trabalho continua sendo o seu caráter alienador, sendo necessário que o processo de escolarização continue firmando a dualidade corpo/mente. A alienação resultante da divisão social do trabalho humano vem sendo assegurada não somente na prática escolar, mas nas abordagens teóricas.

A superação da alienação humana (FERNANDES, 1985) passa necessariamente pela prática concreta do homem em relação ao trabalho e se desenvolve, segundo Mészáros (2002, p. 59), enquanto consciência histórica, quando do enfrentamento de três problemas práticos, a saber: 1. a determinação da ação histórica, o agir humano; 2. a percepção da mudança não como lapso de tempo, mas como um movimento de caráter cumulativo; 3. a oposição consciente entre particularidade e universalidade, como síntese, de modo a explicar historicamente eventos relevantes e seu significado amplo que transcende o imediato.

## **CONCLUSÃO**

A construção de alternativas para o trabalho pedagógico e de produção do conhecimento deve apontar para a elaboração da teoria como

categorias da prática (CHEPTULIN, 1982) e a partir da consideração da prática e sua descrição empírica, de um referencial que explique essa prática, na perspectiva da compreensão da sua totalidade, radicalidade e no conjunto (SAVIANI, 2009), e da elaboração de proposições coletivas, solidárias, alternativas, superadoras.

Esse é o enfrentamento para o próximo período, período de revolução ou barbárie, haja vista que, segundo Rosa Luxemburgo (2018, p. 144-145), as contradições movem a história e para cada necessidade há o seu contrário. A dominação da classe burguesa é uma necessidade do capital e de suas forças destrutivas, mas também é uma necessidade histórica a rebelião da classe trabalhadora contra elas. Em plena pandemia da covid-19, na segunda década do século XXI, o capitalismo continua explorando e oprimindo a classe trabalhadora. As forças destrutivas continuam aprofundando suas nefastas medidas, com consequências devastadoras para a humanidade e seu meio de vida, o planeta Terra.

Se quisermos agir na linha da superação dos elementos que constituem a contradição de fundo que mantém a maioria excluída do acesso aos bens culturais, entre os quais a educação física, teremos que defender o modo de produção da vida socialista. (ENGELS, 1981) A questão de fundo não é a inclusão, e sim a resistência, a ocupação, a produção, a preservação, a partir da determinação responsável e voluntária de produtores associados que tem como elemento regulador, nos planejamentos de baixo para cima do sistema de produção e troca, não as leis do mercado, mas fundamentalmente as necessidades vitais do ser humano. E o acesso ao patrimônio cultural da humanidade, incluindo a cultura corporal, é uma necessidade humana para elevar o padrão cultural da classe trabalhadora.

A isso, Mészáros (2002), em sua obra *Para além do capital*, denomina de principais princípios da alternativa socialista.

## REFERÊNCIAS

BERTHERAT, T.; BERSTEIN, C. *O corpo tem suas razões*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BRUHNS, H. *Conversando sobre o corpo*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

- BRUHNS, H. *O corpo parceiro e o corpo adversário*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- CAGIGAL, J. M. *Cultura intelectual e cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz, 1979.
- CHEPTULIN, A. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- DAVÝDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación, 1982.
- ENGELS, F. *O papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Rio de Janeiro: Global, 1990.
- ENGELS, F. O socialismo científico. In: NETTO, J. P.; FERNANDES, F. (org.). *Engels: política*. São Paulo: Ática, 1981.
- ESCOBAR, M. O. (coord.). *Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública*. Recife: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco, 1989.
- ESCOBAR, M. O.; TAFFAREL, C. Z. Metodologia do ensino da educação física. *Boletim Anped*, [s. l.], n. 1, 1992.
- ESCOBAR, M. O.; TAFFAREL, C. Z. O trato com o conhecimento científico e a organização do processo de trabalho pedagógico no ensino de Educação Física. In: CONGRESSO SOBRE A UFPE, 1., Recife, 1992. *Anais [...]*. Recife: Reprint, 1992.
- FREIRE, J. B. *De corpo e alma*. São Paulo: Summus, 1991.
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1994.
- HARROW, A. J. *Taxionomia do domínio psicomotor*. Buenos Aires: Ateneo, 1978.
- KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRUPSKAYA, N. K. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- LE BOULCH, J. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artmed, 1986.
- LE BOULCH, J. *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós, 1971.

- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1981.
- LEONTIEV, A. N. *La actividad en la psicología*. Habana: Pueblo y Educación, 1979.
- LUXEMBURGO, R. A crise da social-democracia. In: LOUREIRO, I. (org.). São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- MALANCHEN, J. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N; GALVÃO, A. C. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K. Trabalho alienado e superação positiva da autoalienação humana: manuscritos econômico-filosóficos de 1844. In: FERNANDES, F. (org.). *Marx/Engels: história*. São Paulo: Ática, 1985.
- MEDINA, J. P. *A educação física cuida do corpo... e mente*. Campinas, SP: Papirus, 1983.
- MEDINA, J. P. *O brasileiro e seu corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1990.
- MELO, F. D. A. *O trato com o conhecimento da educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo: contribuições da teoria da atividade*. 2017. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MONTORO, X. A. *Capitalismo y economía mundial: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI*. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

- SAVIANI, D. *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- SERGIO, M. *A prática e a educação física*. Lisboa: Compendium, 1978.
- SERGIO, M. *Educação física ou ciência da motricidade humana*. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- SERGIO, M. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compendium, 1994.
- SERGIO, M. *Um corte epistemológico: da educação física à motricidade humana*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- SOARES, C. L. *Corpo e história*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica*. São Paulo: Atlas, 1960.



# **CORPO SUJEITO HISTÓRICO, CORPO-TERRITÓRIO E EPISTEMOLOGIAS DO SUL**

proposições para corazonar a educação

MARIA CECILIA DE PAULA SILVA  
EDUARDO OLIVEIRA MIRANDA

## **INTRODUÇÃO**

*[...] o epistemicídio, que coloca em questão o lugar da educação  
na reprodução de poderes, saberes, subjetividades [...].*  
(CARNEIRO, 2005, p. 2)

Abrir o diálogo com a provocação de Carneiro (2005) se insere na perspectiva de convidar o leitor e a leitora a exercitar as trocas aqui propostas como um desvelar das nossas leituras de mundo. Leituras cotidianamente ratificadas por colonialidades do poder, do ser, do existir, que em conjunto com tantos outros postulados da modernidade se estabelecem como caminhos universais para as tessituras do corpo-território (MIRANDA, 2020) e do corpo sujeito histórico (SILVA, 2020) aos caminhos do sul, em específico, na educação.

Consideramos insurgente problematizar os olhares sobre o mundo, sobre o corpo-território do outro e, sobretudo, acerca de como estamos a visualizar a nossa própria corporalidade, o nosso corpo (se corpo objeto

ou sujeito histórico). Por esses veios, insistimos em abarcar os efeitos dos epistemicídios no ato de compreender as perpetuações das colonialidades por toda a América Latina.

Carneiro entende que o epistemicídio tem bases nas colonizações europeias, e suas ramificações estão sistematizadas e reatualizadas em colonialidades do poder, saber, ser, dentre tantos outros aspectos que acabam por naturalizar as aceções das pessoas quanto a questões raciais, de gênero, sexualidade, classe e territoriais.

O desafio desta escritura anuncia o percurso investigativo do grupo História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL), que compreende a urgência de pautar a questão sobre como instituições diversas fomentam apagamentos e potencializam o desenvolvimento de epistemologias euro-estadunidenses, dentre elas instituições de educação formal.

O epistemicídio tem a sua base traçada desde as primeiras caravelas chegadas nas terras que hoje chamamos de América Latina e tem sido naturalizado ao longo dos séculos de invenção dos povos latino-americanos. Por conta disso, verificamos que a invenção do outro sempre norteou as ideologias do sistema mundo-moderno com total respaldo em apagamentos civilizatórios dos grupos dominados. Para Carneiro (2005, p. 97), a constituição do epistemicídio se edificou com ênfase no marcador racial,

Sendo, pois, um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais, o epistemicídio nas suas vinculações com a racialidades realiza, sobre seres humanos instituídos como diferentes e inferiores constitui, uma tecnologia que integra o dispositivo de racialidade/biopoder, e que tem por característica específica compartilhar características tanto do dispositivo quando do biopoder, a saber, disciplinar/normatizar e matar ou anular.

Por conta dessa discussão em torno do biopoder e da racialização dos corpos subalternizados no sul global, construímos este artigo como possibilidade de problematizar a perspectiva teórica corpo-território (MIRANDA,

2020), a concepção de corpo como sujeito histórico (SILVA, 2020a), bem como a sua constituição metodológica como estratégia de insurgências no trato com a pedagogia da transgressão proposta por bell hooks<sup>1</sup> (2013).

No sentido contra-hegemônico, inserimos diálogos tecidos com objetivos estabelecidos no marco das epistemologias do sul, por compreender que constatar os epistemicídios exige trazer, para o mesmo patamar, possibilidades de repensar, reconstruir e colocar evidências nas insurgências.

Ao pensar rupturas, unimo-nos a Santos (2002, p. 94),

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim e outras semelhanças. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como conhecemos. No fim de contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas.

O discurso pautado na obra de Santos traz à tona uma proposição que rompe a tradicional forma de fazer, viver e pensar as pesquisas acadêmicas. Sobretudo no ambiente da educação, visto que abre margem para uma gama de problemas de investigações até então negligenciados pela academia, ora pela propositada ocultação, ora por não compreender a relevância das experiências que estão para além das concepções traçadas pelos vieses ocidentais.

Pensar em possibilidades é um dos aspectos pontuados por Santos, na medida em que altera o único caminho explorado e enaltecido pela tradição filosófica e científica ocidental, em que a história repete cotidianamente as semelhanças e engessamentos das explicações racionais.

---

1 As iniciais minúsculas seguem um pedido da autora para evidenciar a discussão e não a autoria.

É justamente essa racionalidade que impede a credibilidade e validade de outras correntes alternativas à já imposta. Portanto, reforça-se o desperdício das experiências que não atendem aos propósitos estabelecidos no campo da razão metonímica.

Neste artigo selecionamos textos de autoras e autores que vêm contribuindo com novas perspectivas do fazer pesquisa, por meio de lógicas diferentes das hegemonicamente consideradas. Desinteressa-nos coadunar com uma lógica única de história ou caminho único de pesquisa e produção do conhecimento, lógica esta que acaba por reduzir as possibilidades múltiplas do existir e se torna histórica, ou, conforme sugere Galeano (2001, p. 318, tradução nossa), acaba por ser estéril, pois, “bons e maus, maus e bons: os atores mudam de máscaras, os heróis passam a ser monstros, e os monstros, heróis, segundo aqueles que escrevem o drama”.<sup>2</sup>

Distantes do “teatro do bem e do mal”, buscamos construir possibilidades de novas relações com o conhecimento, o ser humano, o corpo, o ambiente, o território, no sentido de permitir outras maneiras de elaborar e produzir conhecimento. Formas mais livres, menos opressoras, mais nossas, corporais, culturais, poéticas, territoriais, de corpos territórios, de sujeitos históricos e sociais.

## **CORPO SUJEITO HISTÓRICO E CORPO-TERRITÓRIO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS**

*De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. (FREIRE, 1999, p. 101)*

Discorrer sobre as categorias corpo sujeito histórico e corpo-território requer um compromisso em viver e comprovar na realidade a

---

2 “buenos y malos, malos y buenos: los actores cambian de máscaras, los héroes pasan a ser monstruos y los monstruos héroes, según exigen los que escriben el drama”.

referida categoria. A epígrafe acima oportuniza abrir os caminhos, por entendermo-la como pujante no ato de pesquisar e efetivar o discurso proveniente da teoria.

Isso posto, consideramos que a educação não pode intensificar a dicotomia entre teoria e realidade. Muito pelo contrário. Devemos enveredar por vias que tornem fecundas as corporeidades que comprovem, sintam, percebam, experienciem as teorias nas suas movimentações diárias.

A perspectiva ultrapassa a possibilidade de viver a teoria na prática, a práxis da interação do ser corpo como sujeito histórico e social, do corpo como sujeito na educação e a respeito do lugar ocupado pelo corpo na sociedade e no sistema educativo, numa perspectiva múltipla, como anuncia Silva (2020a).

A educação democrática anuncia princípios dialógicos de construção coletiva, de escuta e trocas. Na educação, entretanto, hegemonicamente encontramos espaços educativos com características impositivas, nos quais

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 1999, p. 97)

Ao impor ações no ato de educar, não estimulamos a educação democrática e muito menos a discussão sobre o que significa uma sociedade que preza pela democracia. A imposição acaba por legitimar a prática pedagógica calcada no silêncio, na passividade, o que inviabiliza aos educandos compreender a potência de serem sujeitos históricos, protagonistas na construção das suas narrativas.

A partir de então, necessita-se refletir sobre qual é e qual deve ser o lugar do corpo no sistema educativo. Destacamos a categoria corpo sujeito histórico e a ligamos a uma educação e pedagogia que reconheça a

função individualizadora do corpo como lugar de construção da identidade pessoal e social, no propósito de educar e orientar corpos e indivíduos conscientes, críticos, formados nos valores da convivência, do respeito, da liberdade, da dignidade humana. Esse ensino deve partir do lugar do corpo e do reconhecimento da corporeidade individual. (SILVA, 2020a, p. 11)

Esse anúncio é uma aposta em uma concepção de corpo e cultura, na cultura corporal e em sua potencialidade criadora, crítica e reflexiva como solução para antíteses reais e a tendência de compreensão do valor de uma educação crítica e de sua contribuição em outros aspectos da vida social.

Temos uma primeira questão que destaca a educação de corpos construídos por movimentos históricos e sociais e sugere considerá-los em toda as dimensões e possibilidades, pois,

em realidades como a brasileira é crucial a tomada de consciência, da forma mais ampla possível de nossa realidade histórica de forma que a mesma se constitua num elemento de ação política. Neste processo, desempenha um papel fundamental o trabalho educativo. (SILVA, 2020a, p. 272)

Há, portanto, a necessidade de estabelecer o retorno da perspectiva de uma educação que promova a apropriação e consideração da própria história, que apresente a multiplicidade de histórias e trabalhe as diversas narrativas dos povos. Narrativas com lógicas de existência, de condições de vida, de expressões e linguagens corporais, de movimentos que possam estar em aberto.

Para Silva (2020a, p. 43), o corpo está presente em todos os lugares, em todos os momentos da vida humana, “vivemos socialmente pelo corpo e é através dele que nos relacionamos, aprendemos, descobrimos e marcamos nossa presença no mundo, pois esta é corporal”. Essa relação corporal é uma relação de poder, que pode ser verificada de diversas formas.

Galeano (1999) apresenta-nos um panorama da educação na América Latina, como um diagnóstico, ao analisar a educação pelo olhar da

diversidade, daquele olhar mais aberto. Comenta que o ensino público latino-americano é muito castigado, se assim for considerado. Por diversos motivos. Um deles relaciona-se às condições de existência, as condições de vida e de trabalho dessa população, desde as mais básicas, até às da educação, marcadas nos corpos:

Jorge Bermúdez tem três filhos e três empregos. Ao raiar do dia sai a recorrer as ruas da cidade de Quito num velho Chevrolet que faz as vezes de táxi. Na primeira hora da tarde passa a dar aulas de inglês, há dezesseis anos ele é professor num colégio público, onde ganha cento e cinquenta dólares mensais. Quando termina sua jornada no colégio público, dá aulas num colégio particular até meia-noite. Jorge Bermúdez jamais tem um dia livre. Desde algum tempo sofre de ardências no estômago e anda de mau humor e com pouca paciência. Um psicólogo lhe explicou que eram mal-estares psicossomáticos e transtornos de conduta derivados do excesso de trabalho, e recomendou que abandonasse dois de seus três empregos para restabelecer sua saúde física e mental. O psicólogo não o orientou como fazer para chegar ao fim do mês. (GALEANO, 1999, p. 182-183)

O corpo sente, o corpo fala. Narrativa que denuncia um mundo ao avesso. E nesse mundo o corpo objeto se torna presente ao anunciar elementos de pertencimento a determinada classe social e, ao mesmo tempo, uma dimensão de exclusão da vida social no que se refere a relações de poder, pertencimento, identificação, ação e interação e lugar no mundo.

Retornando à compreensão de corpo objeto: trata-se de uma forma de “produção de um corpo-instrumento, produto de classe, [que] implica uma série de medidas como a deserotização de seu aparato sensorial, que passa a ser reduzido a um conjunto de receptores de informações operacionais e eficazes”. (SILVA, 2020a, p. 204) O fato anunciado por Galeano ilustra como se estabelece e se ressentem um corpo objeto.

O lugar no mundo de Jorge Bermúdez é de um trabalhador múltiplo e flexível, que percorre o trajeto de motorista de táxi, professor de escola

pública e de escola particular. De sujeito, ele se assujeita e se torna objeto de uma lógica, uma engrenagem do sistema.

O sistema do capital na América Latina, uma terra em que Bermúdez se objetifica para sobreviver no sul global, que é um território historicamente subjugado e hoje parte dos países em desenvolvimento.

Galeano, ao nos apresentar relatos desse corpo que se torna objeto, denuncia a injusta realidade na qual estamos mergulhados no território sul-americano e que marca nosso corpo. Estes, anunciados de formas diversas, nos apresentam um mundo ao avesso. Talvez, como um dossiê, possamos registrar algumas narrativas corporais. Do corpo-território. Do corpo sujeito histórico.

Negar ao corpo-território e ao corpo sujeito histórico a sua potência traz consequências, como o empobrecimento prático das nossas vidas. Passa-se a enaltecer o paradigma de modernidade pautado na monocultura, bem como a valorização do progresso consumista atrelado à incessante busca por um presente produtivo que supostamente garante um futuro melhor.

Nesse bojo, a globalização intensifica o esvaziamento das discussões e reforça a alienação do pensamento, a desarticulação das redes de solidariedades, o apagamento da identidade dos grupos subalternizados, dentre tantas outras ideologias orquestradas para enfraquecer a criticidade, produzir corpos-territórios que se sintam incapazes de reivindicar e agir para efetuar modificações nas suas realidades e na amplitude do mundo.

Para Santos (1999), o pensar para efervescer a existência democrática cedeu espaço para “o individualismo como regra de ação e erige o egoísmo como comportamento quase obrigatório, e a lei do interesse sem contrapartida moral supõe como corolário a fratura social e o esquecimento da solidariedade”.

A educação para a democracia e para a emancipação acontece com desafios às normas impostas pelo sistema. Para tanto, é preciso repensar sua contribuição para forjar o corpo-território e promover o corpo sujeito histórico. Confrontar e questionar as imposições são práticas habituais do corpo-território, que é estimulado a utilizar do senso crítico para

compreender de que forma as ações hierarquizadas se refletem na sua leitura de mundo.

Caso contrário, as escolas continuarão, como afirma Santos (1999)

Sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afinado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça à democracia, a República, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade.

Na lógica da competitividade, a educação deixa de ser um prazer e galga a representatividade de obrigatoriedade para o sucesso profissional e pessoal. Minimiza-se a capacidade que o ato de educar tem na construção do corpo-território que se percebe com a natureza humana e revele o sentido de ser humano. A sociedade capitalista trata o problema da nossa existência de forma alienada. A educação hegemônica passa a atender os anseios não da maioria, mas de uma pequena parte da sociedade, visando “a acumulação e a reprodução do valor, o que aliena o homem em relação a outros homens”. (MESZÁROS, 2008, p. 20)

Passemos pelas narrativas autobiográficas e pelas contribuições de Passeggi (2015, p. 12) com a palavra geobiografia, por nos permitir

[...] pensar em formas mais subjetivas das escritas (grafias) de nossas relações com o espaço (geo) ao longo da vida (bio). Numa geobiografia, o sujeito (auto) reinventaria (poiese) as suas relações com o espaço, paisagens, territórios, cantos, lugares, refúgios etc., e faria uma reflexão sobre as experiências vividas, errâncias, intinerâncias, deambulações, paradas, caminhos reais ou imaginários em busca de apreender aspectos fundantes da historicidade de sua condição humana na Terra.

Por esse viés, elucidamos que a perspectiva de corpo-território:

[...] propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si mesmo, sua posse sobre o seu corpo, assim como uma territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo toda a bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias. (MIRANDA, 2014, p. 69-70)

Pensar o corpo-território que escreve (grafia) a sua bagagem cultural pelos espaços (geo) em que circula é ampliar o ato de refletir sobre as ações que compõem o fluido mosaico das nossas vidas (bio), ou seja, o corpo-território é um texto narrativo orgânico e, assim, naturalmente e humanamente rico em geobiografias.

Outra narrativa formativa em pauta refere-se à do corpo-território de um sujeito histórico e suas itinerâncias, com o intuito de possibilitar elucidar transformações nas intersubjetividades. Nesse ínterim, as construções a seguir buscam compor narrativas formativas do corpo-território e como essas itinerâncias elucidam transformações em suas intersubjetividades.

## **NARRATIVAS CORPORAIS: DIÁLOGOS COM ENSINANDO A TRANSGREDIR**

Ser despertado para as questões da humanização das ações associadas à construção das narrativas corporais suscita um necessário trânsito por outras histórias de vida que apresentem e despertem momentos, relatos, insurgências pessoais e profissionais. Em *Ensinando a transgredir*, hooks (2013) nos apresenta sua trajetória desde que era discente da educação básica, graduação e pós-graduação, até a profissionalização docente.

Em meio às etapas formativas, hooks convida a itinerâncias das ruas, praças, cantos e mostra como o ato de educar para a criticidade a motivou a construir práticas educativas diferenciadas e motivadoras em sua caminhada. Nesse ponto, os entrelaces corporais se estabelecem igualmente com narrativas do corpo-território e corpo sujeito histórico

aqui constituído e constituinte, cada qual com um traço, cada traço um compasso, no arremate desse espaço que se propõe transgressor.

Transitar por narrativas a respeito de corpo-território, do corpo sujeito histórico, nos permite situar o corpo como centro da questão e dos caminhos da educação, desde a educação infantil até o mais longo percurso dessa estrada, o ensino superior (graduação e pós-graduação) e depois.

Dentre os caminhos possíveis a que as narrativas podem nos conduzir, escolhemos pincelar dois momentos situados como dilemas para os que rascunham essas linhas. A possibilidade é realizar um recorte na linha da vida, que possibilite anunciar a relação corpo-território, no primeiro caso, e um envolvimento do corpo sujeito com o corazonar, no segundo caso. A intenção é, pois, promover fecundidades outras, para que possamos caminhar no sentido de considerar o corpo-território, promover o corpo sujeito histórico para corazonar a educação.

O primeiro movimento é rememorar e compreender o corpo-território por lembranças da vivência escolar de Eduardo, que aprendia e apreendia o mundo, no 8º ano de uma escola de Feira de Santana, Bahia. Junqueira (2010, p. 2) anuncia que “as marcas que nos fazem lembrar dessas instituições têm a ver com as formas que construímos nossas identidades sociais e os processos de edificação de complexas hierarquias”. Ao se ensinar, evidenciava-se e explicava-se a forma de pensar e articular o corpo dos discentes. Perpassava-se, verbalmente ou não, o que poderia um corpo masculino e o que cabia ao corpo feminino, conforme sugere Louro (1999, p. 18-9):

A escola tornou-se, por conseguinte, um espaço em que rotineiramente circulam preconceitos que colocam em movimento discriminações de classe, cor, raça/etnia, sexo, gênero, orientação sexual, capacidade físico-mental etc. Com efeito, classismo, racismo, sexismo e homofobia, entre outros fenômenos discriminatórios, fazem parte da cotidianidade escolar não como elementos intrusos que adentram sorrateiramente os muros da escola. Ou seja, além de terem sua entrada geralmente franqueada, eles são cotidianamente ensinados na escola, produzindo efeitos sobre todos(as)

(estudantes ou não). Não por acaso, ao falar de suas lembranças da vida escolar. A marcas permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior

A repressão corporal acompanha as travessias de Eduardo no chão da escola pública. Uma jornada de silenciamento e adestramento dos movimentos corporais, numa sequência de regras bem demarcadas por marcadores de gênero, conforme anuncia sua narrativa:

desde a infância sou interpretado como um corpo gay e a partir desta afirmativa alheia recebia a *afetividade corretiva*,<sup>3</sup> ou seja, diariamente no chão da escola o meu *corpo-território* era alvejado por verbalizações que me cobravam uma outra forma *performance*, jeitos e ações compreendidas como próprias da heterossexualidade. Este panorama reflete, com ênfase no marcador sexualidade e gênero, como a escola condicionou a minha corporeidade a outra postura que não representava o meu real desejo de ser e sentir a construção da minha humanização. Falar sobre esse passado não é nada confortável, sobretudo nas primeiras tentativas, porém, reafirmo que trabalhar com essas feridas/dores foram e continuam a ser fundantes na construção da minha identidade pessoal e docente, posto que acredito no forjar do educador que está disposto a ressignificar o seu *corpo-território* não somente pelas memórias frutificadas pelos privilégios, mas também pela rememoração nas condições de oprimido e/ou opressor que cada um pode ter perpassado desde a sua infância.

Na sua caminhada pela educação formal, como um traçado da linha de tempo, Eduardo rememora momentos na licenciatura em geografia, a partir da categoria corpo-território.

---

3 Expressão forjada a partir da *afetividade seletiva*, de Eliene Cavalleiro, no livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*.

Chego nesta etapa formativa com a corporeidade talhada por muitas repressões. Olho para esta fase da vida e novamente encontro um *corpo-território* que disputa espaço para ser aceito no campo da normalidade, o que acarreta mais desconfortos com a espiritualidade e o trato com as demais pessoas, posto que a tentativa de se enquadrar ao padronizante é desgastante, requer vigília constante acerca de como se expressar. Toda essa mecânica artificial afasta da espontaneidade humana e obriga o *corpo-território* a viver protagonizando uma performance social incoerente com o real da espiritualidade. Suponho que para um homem e uma mulher heterossexual, que neste exato momento faz a leitura deste texto, é algo muito distante compreender como um corpo gay, antes da sua autoaceitação por completo, se sente angustiado em saber que diariamente vai sair de casa em direção a escola e com a certeza de que será mais um dia na tentativa de se encaixar na heteronormatividade e com isso driblar as prováveis/existentes agressões físicas e verbais.

O cenário evidenciado até agora começou a ser remodelado na graduação. [...] Nessas descobertas, o olhar sobre o mundo passou a ser modificado, visto que a mudança começou a ser sentida de dentro para fora, ou seja, ter acesso a leituras e trocas de experiências com pessoas que colocavam as suas diferenças como dispositivos de ensino e aprendizagem provocou rupturas nas imutabilidades identitárias que acreditava existir. Ser convidado a pensar  *você é o verdadeiro protagonista da sua história?* provocou intensa instabilidade no meu *corpo-território*, levou-me a repensar até que ponto estava sendo saudável viver em busca de rótulos que me adequava ao padrão e ao mesmo tempo negava o meu real.

Geobiografar a passagem de Eduardo pela educação básica e na graduação é de suma relevância para entendermos como a educação formal contribuiu massivamente para a construção de um *corpo-território*

que sentia medo de falar, tirar dúvidas, expor experiências, demonstrar afetividades, se apaixonar e vivê-la plenamente. Uma experiência que resultou em silêncios, desgosto pelo espaço escolar, desânimo e medo de participar das tentativas comunitárias no chão da escola, afastamento do coletivo e, por conseguinte, criticidade aquém do esperado. Mas também que, em contrapartida, oportunizou outras ações e interações que incomodaram, desafiaram e geraram aprendizagens.

Essas provocações impulsionam questionamentos que podem possibilitar mudanças potencializadas pela educação. hooks (2013, p. 25) sugere que, para ser libertadora, a prática pedagógica deve perpassar pelo “crescimento intelectual e espiritual”. E, com isso, o corpo sujeito de sua história, carregado de cultura, de sentidos e sensações. Para que possamos avançar nesse caminho, é necessário, para Silva (2020a, p. 272),

Buscar solução para antíteses reais nas tendências existentes, compreender a valoração crítica da educação realmente existente, das ideias dominantes e outros aspectos da vida social que contribui para o fracasso e sucesso no campo da educação, é nossa questão. O resgate da cultura corporal do povo, de sua linguagem de movimentos, de sua potencialidade criadora, crítica e reflexiva, aliada à construção da escola pública unitária, para todos, é um dos problemas básicos da sociedade brasileira.

Na perspectiva da concepção do corpo sujeito, deve-se partir do entendimento de que o ser humano faz sua própria história. Importa muito atentarmos para a assertiva de que cada um de nós cria a sua própria história. Somos criadores de nós mesmos, conforme afirma Silva (2020), e, dessa forma, é necessário que possamos sair das perspectivas impostas e das lógicas modelares. A educação deve pautar-se sobre a realidade para apreender o mundo, organizar-se e emancipar-se a partir de si, dos outros e da ação criadora.

A diversidade do ser, imprescindível em qualquer espaço/tempo educacional nessa proposição do corpo sujeito histórico, significa ao corpo-território o crescimento espiritual, a evidência da sua condição humana,

que não pode ser configurada em padrões: racial/branco, sexualidade/heterossexual, sexista/patriarcal, classe/opressor, gênero/machista, dentre tantas outras formas de engessar os corpos e oprimir o diferente.

Pensarmos uma outra possibilidade educacional é urgente. Uma que oportunize ações emancipatórias, interações solidárias, a apreensão e tratamento com a ecologia dos saberes, para descolonizar metodologias, trabalhar com e pelas diferenças e diversidades.

Consideramos haver uma aproximação entre Freire e Mãe Stella, em especial no tangível ao compartilhar possibilidades emancipatórias educacionais, formacionais. Na intenção de emancipar no processo de ensinar e aprender contínuo e compartilhado.

São sensibilizações que precisam ser acessíveis, com construção identitária e solidária, tanto no cuidado de si mesmo como no cuidado com os outros; como nos ensina Mãe Stella (2002, p. 29),<sup>4</sup> “devemos auxiliar os outros, de acordo com as nossas convicções e possibilidades. Devemos escutar quem precisa ser ouvido. [...], qualquer pessoa, qualquer ser humano deve fazer essas coisas para poder ser feliz”.

A experiência dos sentidos, as interações, ações e produções, oportunizou-nos aprendizagens significativas. Práxis pedagógicas diferenciadas surgem em contraposição às ações tradicionais.

E, ao nos depararmos com outras possibilidades de produzir conhecimento e de construir o ambiente educacional a partir da perspectiva corporal, do sensível, do corazonar (SANTOS, 2019), estivemos diante da produção de saberes outros, como este cordel de Avaneide Rocha (2017), intitulado *5 Modos da não existência*<sup>5</sup>

Vou começar a lhes falar,  
Um pouco da não existência.  
Agora fácil de explicar,  
Peço um pouco de paciência Segundo Boaventura  
5 modos é sua abrangência.  
Monocultura do saber

---

4 Entrevista disponibilizada no livro *Expressões de sabedoria*.

5 Título baseado na obra de Santos, *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências* (2002).

Que saber, mais rigoroso  
Esse modo do saber  
Ele é muito poderoso!  
Acredita que tudo pode,  
Chega a ser vergonhoso!  
Seu saber é absoluto.  
Ele bate, e ele volta,  
Sua verdade é a única,  
Ela abre e fecha a porta,  
Quem tá fora não entra  
Quem tá dentro é o que importa.  
E a **monocultura linear**,  
Alguém já ouviu falar?  
Para onde ela nos leva?  
Que direção vai nos dá?  
Não se iluda companheiro  
Essa também vai se achar!  
Cultura única é a ideia,  
No seu linear sem sentido.  
Vai lineando, formulando  
Essa também é um perigo!  
Os anos só passando  
E a linha um tanto antigo...  
A terceira é cruel  
**Classificação social**  
Se tu é negro ou é pobre  
Isso é mais que natural!  
Se acostume que aqui  
Quem manda é o capital  
Ficar de fora é normal;  
Pro negro, homo e mulher,  
Pequenas transformações  
Tem que lutar, se tu quer!  
Para que os ditos padrões,  
Não ditem quem tu é!  
Eis que surge a próxima,

### **Escala dominante.**

Eu mando, tu obedece,  
Mesmo de forma camuflante  
Utilizam a globalização  
De um jeito não relevante!  
A última não existência  
É a **lógica produtivista.**  
Você produz, e eu lucro,  
Essa não pode perder de vista!  
Usa a mão do ser humano  
Para atingir suas conquistas.  
Isso tudo reafirma  
Tá na hora de pensar:  
Uma razão contrai,  
A outra quer dilatar,  
Qual é mesmo a razão,  
Que não pode faltar

Sensibilidades expressas em versos e emoções mobilizam educadoras, educadores, educandas e educandos. Há possibilidades efetivas de mobilizar corações e mentes para uma educação de corpo inteiro. Há a possibilidade de quebrar resistências. Uma possibilidade aqui sugerida é a do entrelaçar as proposições acrescentadas nas teorizações das epistemologias do sul com a concepção do corpo sujeito histórico e os marcadores do corpo-território. Avelina, em certa medida, promoveu esse entrelace.

A possibilidade do encontro consigo mesmo e com o outro, o corpo-objeto, o corpo sujeito histórico e as formas do educar pelas e com as narrativas das trajetórias e caminhos de cada um exigem um movimento de partilha. Entre o pessoal e o coletivo no chão da escola, na sala de aula, narrativas, gestualidades e oralidades emergem. O corpo todo se mobiliza em uma proposição aproximada da pedagogia libertadora apresentada por Freire e revisitada por hooks (2013, p. 35):

Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e

silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a que a experiência pode iluminar e ampliar a nossa compreensão do material acadêmico.

Nesse movimento, nosso *corpo-território* passa por acionamentos e adormecimentos, se nutre de narrativas dos outros, caminha para concretizar a incompletude cultural própria da nossa humanização. Pensar e pôr em prática o discurso da incompletude é traçar possibilidades para desestabilizar uma hierarquia historicamente reforçada na ação pedagógica. Tal hierarquia intensifica a proposição de uma educação bancária ainda presente e hegemônica que desperdiça sonhos, apaga desejos, dociliza o *corpo-território*, objetifica o *corpo sujeito histórico*. Necessário e urgente é oportunizar outra possibilidade educacional, outra experiência corporal. Imprescindível é que a concepção de corpo sujeito histórico e de corpo-território seja apropriada e tratada no corpo, nos corpos, em todos os corpos.

## **INCURSÕES DO CAMINHAR EMERGENTE: DOS CORPOS OBJETOS AOS SUJEITOS HISTÓRICOS**

Sobre o caminhar: a pergunta muitas vezes levantada é sobre a metodologia e as análises realizadas. Em resposta, registramos que a perspectiva apontada é da sua pluralidade. Esse é o desafio que assumimos diuturnamente quando nos comprometemos com a perspectiva do movimento do corpo objeto ao corpo sujeito histórico, no anúncio de uma educação a contrapelo.

Compreender o conhecimento em movimento e a perspectiva do corpo como um ponto central a ser considerado suscita uma abertura para as sensibilidades de forma crítica e criativa. Santos (2019, p. 237), ao pensar no conhecimento corporizado na sua obra *O fim do império cognitivo*, aponta que é necessário termos “consciência de que conhecer é uma atividade corpórea que implica os cinco sentidos, ou mesmo até um sexto, resultante das muitas combinações”.

E para se conhecer de outra forma é necessário considerar o diverso, o sentido, o corpo, as possibilidades, como anuncia Cecilia de Paula (2019, p. 45) no poema:

**Método (s)**

No singular

Medida fina afinada

Concreta?

Correta?...

Medida.

No plural

Caminhos abertos

De muitas possibilidades do

Investigar

Encruzilhadas do olhar

Para todas as vistas medidas

Sem medidas

Desmedidas

Formas de caminhar,

Singular ou Plural

Na via ou vias do pesquisar

Avista ou amplia a vista

A forma deforma ou possibilita

Argumenta ou avalia à revelia

Do ser

Serpente do conhecimento

Circular ou linear

Único ou

Múltiplo

Define e imprime possibilidades de caminhar

Concordamos com a perspectiva metodológica como uma relação reflexiva, aberta, múltipla, que se transforma, transmuta. Para chegarmos a esse caminhar plural, apontamos caminhos que consideram as margens, anunciam outras possibilidades de pesquisar, analisar e produzir

conhecimento. Esse percurso segue as indicações da teoria crítica de aprofundar a reflexão sobre o movimento da história, a dialética, para as potencialidades transformadoras, revolucionárias.

O corpo expressa e constitui a existência humana, já que nascemos, crescemos e morremos assim, corporalmente. E esse corpo inscrito no mundo carrega símbolos e significados lapidados ao longo de sua existência. E carrega memórias e histórias ancestrais. No Brasil, a história dos corpos marginalizados, invisibilizados, como os corpos indígenas, corpos negros, corpos da rua, é contada muito pelas memórias do tráfico negreiro, perda da terra-mãe, escravização. Ações discriminatórias e de submissão foram também impostas aos povos indígenas brasileiros.

Nesse sentido, “temas como a consideração do corpo objeto, da hierarquização e modelação corporal e do corpo negro e indígena como quase humano já estavam presentes. Uma lógica sectária e discriminatória foi desenvolvida no seio da sociedade” (SILVA, 2020a, p. 19) brasileira há mais de dois séculos; “marcas que se fazem presentes ainda hoje. Mas de controle do corpo em relação ao poder”. (SILVA, 2020a, p. 248)

É necessário, entretanto, para alterar essa lógica, oportunizar outras experiências e vivências, ressignificar ações, valorizar os corpos que foram, durante séculos, marginalizados, discriminados, invisibilizados. Para tal alteração, a educação pode e deve agir de modo a dar visibilidade a outras histórias e memórias, por longo tempo silenciadas. Como afirma Adichie (2019, p. 32)

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada.

A autora rejeita a proposição hegemonicamente veiculada de uma história única. Considera que, ao desconsiderar a história única (já que ela inexistente), assegura-se a restituição de um bem-estar que se aproxima do “paraíso”.

Ao pensar na multiplicidade de histórias e nas memórias ancestrais ligadas ao continente africano, principalmente, Silva, Silva e Borges (2020, p. 91) sugerem que “vislumbrar a arte em geral e, em especial, o corpo, a literatura e a música como meios que apresentam possibilidades pedagógicas estimulantes, quiçá possam abrir caminhos plausíveis de serem experimentados na realidade escolar.”

Pensar em corpos sujeitos de sua história e apropriados de suas ações permite fortalecer e cicatrizar marcas corporais que antes sangravam e agora possibilitam outras leituras, novas imagens e que apresentam o anúncio, a transformação. Uma metamorfose que, de ferida aberta, se transforma em *tattoo* que sinaliza a possibilidade de mudar e até de impulsionar para uma vida plena.

Essa transformação do corpo objeto em sujeito histórico é também anunciada por Simas e Rufino (2019, p. 49):

O corpo objetificado, desencantado, como pretendido pelo colonialismo, dribla e golpeia a lógica dominante. A partir de suas potências, sabedorias encarnadas nos esquemas corporais, recriam-se mundos e encantam-se as mais variadas formas de vida. Essa dinâmica só é possível por meio do corpo, suporte do saber e memória, que nos ritos reinventa a vida e ressalta suas potências.

É necessário, pois, trazer à tona sentidos e valores outros, de outras histórias e memórias corporais. Memórias e histórias que atravessaram o oceano Atlântico e que, subjugadas, lutaram, resistiram, transgrediram lógicas colonialistas que objetivavam tratar o ser humano como corpo objeto. E surgem outros caminhos investigativos dos povos que vivem à margem, do povo de rua. Como relata Rufino (2019, p. 107) “nossos caminhos se inscrevem como possibilidades, nos lancemos no poder de espiral do tempo que nos transmuta e renova entre a resiliência e a transgressão. Nossas pedras encarnam sabedorias ancestrais”.

Silva (2020a, p. 273), em sua obra *Do corpo objeto ao sujeito histórico: concepções do corpo na história da educação brasileira*, afirma que

O sujeito é marcado pela particularidade de seus movimentos, pela especificidade de seus gestos e atividades sociais. Com isso, as diferentes formas de experiência corporal (cultura corporal) nos indicam justamente que o sujeito assume sua existência de maneira decisiva, numa direção oposta à submissão e docilização corporal. Encontramos um caminho de atitudes, de possibilidades de movimentos livres e de intencionalidades significantes. Encontramos o corpo como criador de si mesmo e da natureza.

E, dessa forma, é possível se apropriar de sua vida, de sua história, de suas marcas. É possível sentir, viver, expressar, falar desse corpo, que é múltiplo, que não tem uma história única, que não pode ficar aprisionado a discursos reducionistas ou ser tratado somente pela lógica das “técnicas corporais”. É imprescindível, nessa configuração espectral, anunciar outras lógicas mais afetivas, que consideram a vida e suas relações e múltiplas dimensões, inclusive a dimensão do corazonar. Corazonar, termo indígena colombiano, para Santos, (2019, p. 153) é

[...] ato de construir pontes entre emoções/afetos, por um lado, e conhecimentos/razões, por outro. Esta ponte é como uma terceira realidade, ou seja, uma realidade de emoções/afetos com sentido e de saberes emocionais ou afetivos. Na verdade, corazonar é tanto a ponte quanto o rio que esta atravessa, já que, com a evolução do corazonar em conjunto com a luta, a mistura emoções/conhecimentos se encontra em permanente mudança.

Ao pensar na perspectiva do conhecimento do corpo, há alguns facilitadores possíveis de partilhas e entrelaces. Sobre o tema de uma educação que busca descortinar o corpo-território de cada um e de cada uma, é preciso anunciar os corpos sujeitos históricos e possibilitar uma educação que oportunize experiência de vida, que busca o sensível e valoriza os sentidos, possibilidades, continuidades, rupturas.

A possibilidade do encontro consigo mesmo e com o outro, o corpo objeto, o corpo sujeito histórico e as formas do educar pelas e com as

narrativas das trajetórias e caminhos de casa um exige um movimento de partilha. Entre o pessoal e o coletivo no chão da escola, na sala de aula, narrativas, gestualidades, oralidades emergem. Silva (2020b, p. 9) realça que, para isso ocorrer, é necessário considerar

Identities, corpos e relações de gênero, raça e etnia, interações culturais, entre outros aspectos desenvolvem e ampliam a produção do conhecimento. Isto porque o ser humano corporal é também cultural por estar ligado a orientações culturais e sociais que se impõem, permeado pela história pessoal e da humanidade.

### **CAMINHOS CORPÓREOS: (IN)CONCLUSIVOS E FECUNDOS**

A concepção bancária marca presença nos mais diversos espaços e tempos educativos: na educação infantil, educação básica, no ensino superior. Em todas as esferas ela legitima a negação do ser humano como sujeito histórico e fortalece a perspectiva do corpo objeto. Tal processo objetiva o controle das corporeidades, o engessamento das ideias, a livre fruição dos pensamentos, cuja prerrogativa estabelece o seguinte:

[...] o fato é que a racionalização e a eficiência, fundamentos de nossa civilização, não podem existir sem a repressão ao corpo. Para que um homem se torne uma função do sistema ele tem de reprimir todos os ritmos naturais de seu corpo e começar a operar no ritmo estabelecido pelo próprio sistema. O jogo e a eficiência não caminham juntos. Enquanto você olha o relógio, enquanto corre para tomar um ônibus ou o metrô, entra na fábrica ou no asséptico mundo da burocracia, todas as coisas repetem o mesmo refrão: 'o corpo deve ser vencido'. (ALVES, 1987, p. 157)

Às exigências da racionalização há a imposição aos nossos corpos de abandonar, desde muito cedo, a nossa criança, o nosso olfato, a nossa sensibilidade, a nossa emoção do encontro conosco e com o outro, o

toque, a visão aguçada e, por fim, o nosso espírito. Vamos caminhando por uma lógica que busca, a todo custo, a humanização controlada, a perda do corpo-território.

Ser um corpo objeto moldado pelo mercado e pela lógica do capital, ligado às engrenagens e tendo que produzir para além das capacidades humanas, significa um abuso sem igual. Não basta a denúncia dos fatos, embora ela seja imprescindível. Não bastam os sinais, gritos, dores dos corpos, apesar de serem sinais da opressão, sobrecarga e falência do sistema. Não obstante esses traços anunciados, há necessários alinhavos.

Por outro lado, existem os movimentos de resistência e insurgência, que se alinham para provocar rupturas e escrever outras formas de interpretar o mundo e formar cidadãos ou, em outras palavras, reeducar os nossos corpos para criticidade e democracia.

Por esses veios, reeducar o corpo é evidenciar que os atravessamentos das experiências, o encontro com as alteridades, a escuta e o olhar sensíveis são pujantes no fortalecimento dos laços fundantes para a educação democrática, crítica e emancipadora.

Como consequência, o *corpo-território* deve ser ensinado que a sua existência como protagonista só será possível se aprender a criticar a objetificação imposta pelo sistema e perspectivar a concepção do *corpo sujeito histórico*. E o *corpo sujeito histórico* é uma experiência possível e dialética de eliminação da lógica alienante do corpo objeto. É um exercício constante, inacabado, desgastante, difícil, imprevisível, contudo, de suma relevância.

E o mesmo exercício devemos realizar no ato de educar, a todo instante, como sujeitos dessa ação, em relação a nossa emancipação conjunta. E sempre nos indagar, em qualquer lugar que estejamos: qual a nossa contribuição nessa relação educacional?

A provocação apresentada anuncia proposições pedagógicas e políticas outras, que apresentam uma perspectiva de postura um tanto mais aberta, com necessária partilha de ações e atitudes que podem ser mais simples, embora bastante desafiadoras. Isso porque exige certo grau de engajamento coletivo e uma necessária troca da lógica da competitividade pela lógica da solidariedade e do trabalho coletivo, com ações solidárias.

Destarte, a práxis pedagógica que aponta para a emancipação humana é a que considera o corpo-território, o corpo sujeito histórico. Uma que exige o envolvimento com a humanidade do outro e lança o desafio de gostar de gente, de pessoas diversas e adversas, como sugere Ana Freire (2015, p. 7):

O diálogo freireano é, portanto, o que se propõe a abrir as possibilidades de entender que só lemos um texto se formos lendo o contexto de quem o escreveu, relacionando-o com o nosso, o contexto de quem está lendo o texto. Fora dessa relação dialética vivencial, texto-contexto-diálogo, não pode haver a compreensão precisa, clara, verdadeira, nem das palavras pronunciadas ou escritas, nem do contexto do mundo que as palavras estão a se referir.

Nesse ponto, consideramos que o ato de educar educando-se é um ato de coragem, é um ato contra-hegemônico e, portanto, não pode ser superficial. As rupturas precisam remexer feridas, dores, em máscaras de artificialidades, tensionando estruturas ideologicamente impostas.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, R. *A gestação do futuro*. Campinas, SP: Papyrus, 1987.
- CARNEIRO, A. S. A construção do outro como não ser como fundamento do Ser. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- DE PAULA, C. Método(s). In: ALMEIDA, I. (org.). *Focus: antologia poética*. Salvador: Cogito, 2019. p. 41-48.
- FREIRE, A. M. A. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. *Cadernos Cedes*, Campinas, SP, v. 35, n. 96, p. 291- 298, 2015.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

- GALEANO, E. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- GALEANO, E. Teatro del bien y del mal. *Educere*, Mérida, v. 5, n. 15, p. 318-319, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651509.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 208-230, 2010.
- MARIN, A. A. Ética, moralidade e educação ambiental. *INCI*, Caracas, v. 29, n. 3, p. 153-157, 2004.
- MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MIRANDA, E. O. *Corpo-território e educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência*. Salvador: Edufba, 2020.
- MIRANDA, E. O. “O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral”: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. 2014. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenho, Cultura e Interatividade) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, 2014.
- PASSEGGI, M. C. Educação geográfica: por uma autopoiese do espaço. In: PORTUGAL, J. F.; CHAIGAR, V. A. M. (org.). *Educação geográfica: memórias, histórias de vida e narrativas docentes*. Salvador: Edufba, 2015. p. 9-15.
- PRETTO, N. L.; SERPA, F. *Expressões de sabedoria: educação, vida e saberes: Mãe Stella de Oxóssi, Juvany Viana*. Salvador: Edufba, 2002.
- RUFINO, L. *Pedagogia das encruzilhadas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 63, 2002.
- SANTOS, Mi. Deficientes cívicos. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 24 jan. 1999. Disponível em: [http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc\\_3\\_9.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_3_9.htm). Acesso em: 7 nov. 2017.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

SILVA, M. C. P. *Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da educação brasileira*. Salvador, Edufba, 2020a.

SILVA, M. C. Paula. O corpo e o efêmero/fronteiras: diálogos (in)pertinentes entre cultura e educação. In: RODRIGUES, A. C. S.; SEVERO, L. R. L. (org.). *Diálogos interdisciplinares e temas emergentes na produção do conhecimento em educação*. João Pessoa: CCTA, 2018. p. 313-329.

SILVA, M. C. Paula. Apresentação. In: SILVA, M. C.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). *Corpo e cultura*. Natal: EDUFRN, 2020b. p. 7-18.

SILVA, M. C. P.; BORGES, J. A.; SILVA, E. J. A palavra para a África: corpo, oralidade e musicalidade dos gritos africanos na educação. In: SILVA, M. C. P. (org.). *De corpo inteiro: corpo, cultura e educação no tempo presente*. Salvador: Edufba, 2020. p. 88-111.



# **LAZER, TRABALHO E EDUCAÇÃO**

## relações, perspectivas e potencialidades na pesquisa em educação

*ALISON CONCEIÇÃO BRITO  
EMÍLIA AMÉLIA PINTO COSTA RODRIGUES*

### **INTRODUÇÃO**

Como um fenômeno humano, entende-se que a educação é perpassada pelas questões inerentes ao homem, como as subjetividades e individualidades, além das características ambientais e contextuais que envolvem o cotidiano desses sujeitos. Desse modo, ao centralizar a educação nessa perspectiva de fenômeno gerado e gerador de sujeitos, toma-se nota que a pesquisa em educação não deve desvincular-se do contexto social, cultural e vivido.

Prioritariamente, é a partir das interlocuções entre a educação e as diversidades de contextos existentes que se desenvolve a heurística dessa tipologia de pesquisa. É a partir dos cotidianos escolares, dos impactos dos acontecimentos sociais, das mudanças de ideais e valores sociais, entre outras variáveis, que emergem as crises e as problemáticas que concomitantemente trarão à luz as questões que nortearão o ato de pesquisa daqueles e daquelas que se dedicam a essa área:

Em educação a pesquisa se reveste de características específicas. Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. O conhecimento gerado aqui, raramente. – E bem ortodoxamente poderíamos afirmar nunca – pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental onde todos os fatores da situação podem ser controlados. Isto é possível para uma parte dos problemas em áreas como a Física, a Biologia ou a Química, em que manipulações do objeto de estudo são possíveis. Não o é para as questões ligadas à educação humana, porque certos controles não podem ser aplicados aos seres humanos vivos e nem a situações sociais nas quais esta educação se processa. (GATTI, 2010, p. 12)

Ao apontar as dificuldades de controle das variáveis na pesquisa em educação é preciso entender que isso não diminui nem anula a importância de tais investigações ou põe em xeque a sua cientificidade. A partir do entendimento de que tais variáveis possuem um complexo comportamento, busca-se salientar a importância de contextualizar sócio e historicamente as pesquisas em educação e considerar as individualidades humanas e sociais envolvidas, dessa forma, reforça-se a ideia de que a pesquisa educacional tem de estar imbricada a realidade vivida dos atores sociais.

De acordo com Marchesan (2018), os estudos na área de educação, no Brasil, mais fortemente a partir da década de 1970 até atualmente, contam com um campo referido como “relação entre a educação e trabalho”, esse campo debruça-se sobre o debate e discussão dos temas pertinentes a relação entre educação e trabalho.

Para o autor, as questões que ganham destaque nesse campo de pesquisa são: a relação entre escolaridade e desenvolvimento econômico; a teoria do capital humano; a crítica ao economicismo em educação; a escola como reprodução social; a separação entre ensino técnico e ensino geral; a dualidade estrutural do ensino brasileiro; a politécnica; a crise do trabalho; a escola para o emprego ou para o desemprego. (MARCHESAN, 2018)

Nesse sentido, percebe-se a importância da dimensão do mundo do trabalho nos contornos das relações com educação. Entretanto, ao entender que essa educação permanece relacionando-se com a vida em outros aspectos, podemos pensar em sua relação com outras dimensões da vida do homem, salienta-se aqui, o lazer. O lazer é compreendido como um fenômeno também humano, que se relaciona com o trabalho ao se manifestar como uma dimensão da vida humana que se desenvolve em um tempo fora do tempo do trabalho e de outras obrigações institucionais e sociais, ganhando, inclusive, certa notoriedade a partir das mudanças das relações do trabalho com o tempo, principalmente no período da Revolução Industrial. (BRAMANTE, 1998; MARCELLINO, 2012)

Posto isso, este texto tem como tarefa refletir sobre a educação a partir do prisma lazer e trabalho, objetivando: analisar historicamente como se desenvolveu a relação entre lazer, trabalho e educação; apresentar um panorama geral das problemáticas geradas a partir da vinculação compulsória entre educação e trabalho; discutir as possibilidades e potencialidades da relação lazer e educação.

Para tanto, o primeiro tópico parte de uma reconstrução histórica sobre as relações percebidas entre esses três fenômenos na sociedade, entendendo o lazer como um aspecto da vida humana que, ao longo da história, pode ser entendido por diferentes perspectivas e de que os fenômenos educação e trabalho se modificaram ao longo do tempo. No segundo tópico será abordada as problemáticas que emergem de uma relação compulsória entre a educação e o trabalho. No terceiro tópico aborda-se a possibilidade de relação entre lazer e educação, para além de um contraponto, uma opção potente do pensar o processo formativo por uma outra ótica transcendente àquela pautada na educação para o mundo do trabalho.

## **EDUCAÇÃO, LAZER E TRABALHO E SUAS INTERSECÇÕES NA HISTÓRIA HUMANA**

Partindo de uma análise histórica, ao longo da escrita pertinente a este tópico, pretende-se identificar e compreender através da história da huma-

nidade pontos de intersecções entre os fenômenos educação, trabalho e lazer. Refletimos aqui sobre questões que orbitam em como se configurou a educação, remontando a contextos sociais diversos, identificando os possíveis pontos de diálogos e rupturas que emergem da relação entre educação, trabalho e lazer.

Empregar esforços em um ato reflexivo no que tange a educação, torna emergente partir do pressuposto que o ser humano em sua essência vital, é um ser social. Dentro dessa perspectiva centralizadora do homem e sua humanidade como um resultado de um movimento de vir a ser, envolvendo diversos aspectos, a educação configura-se como um processo formativo atravessado pelos sujeitos e pelo qual o homem obtém ou aprende as condições necessárias à vida humana em algum grau, ou seja, adquirem a sua humanidade.

Nesse sentido, entende-se a educação como “educação-processo, que nos permite tomar consciência de nós mesmos, de nossa trajetória histórica enquanto indivíduos, nação ou mundo; das contradições e desigualdades presentes na sociedade em que vivemos [...]”. (SEGNINI, 2000, p. 72) Dentre tais condições destacam-se aquelas subjetivas, tais quais os valores sociais como cidadania, ética, moral, assim, como condições objetivas, relacionadas ao aprendizado necessário para produzir as condições inerentes à manutenção da vida e dos meios de se obter recursos de subsistência.

O trabalho é uma das principais características que definem a condição humana do homem, diferenciando-o de outros animais. Através do trabalho o homem modifica a natureza, de modo a produzir as suas condições de vida. Pelo trabalho o homem consegue comida, constrói seu abrigo, e alcança as condições necessárias à vida. (SAVIANI, 2007) No que tange o lazer, Bramante (1998, p. 1), considera que “o lazer se traduz por uma dimensão privilegiada da expressão humana dentro de um tempo conquistado, materializado através de uma experiência pessoal criativa, de prazer”. Assim, podemos concluir que tanto o trabalho quanto o lazer configuram-se como dimensões intrínsecas à existência humana, que influenciam as relações sociais e suas práticas e por elas também podem ser influenciados, dentre elas a educação ganha destaque.

Segundo Saviani (2007), o processo educativo tem sua gênese junto ao trabalho, à medida que o trabalho era utilizado para garantir a manutenção da vida humana, o que era aprendido a partir da própria prática do trabalho, era repassado para as outras gerações por um processo de ensino aprendizagem, objetivando-se continuidade da vida humana.

Diferentemente dos outros animais que se adaptam à natureza de modo a convenientemente se adequar às condições existentes nela, o homem necessita intervir na natureza para produzir os condicionantes necessários a sua vida. Para Saviani (2007), a adequação da natureza para a existência humana é denominada trabalho. Essa adequação da natureza ao homem por meio do trabalho acabou estabelecendo a vida do homem em sociedade, já que tais modificações propiciavam as relações de vivências em grupo para o cumprimento das tarefas.

Nesse sentido, um primeiro movimento educativo surge como meio de disseminação e aprendizado das funções e habilidades necessárias ao ser humano para modificação da natureza e adequá-la às condições necessárias para a vida humana e retirada dos elementos imprescindíveis para a manutenção da vida. (SAVIANI, 2007) Assim, a gênese da educação, enquanto processo de ensino e aprendizagem, ocorre distante do sentido da escolarização e atrelada ao sentido do trabalho e da socialização dos conhecimentos necessários para a vida:

Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações. Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de 'comunismo primitivo'. Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Após o desenvolvimento da divisão do trabalho em que uma parcela da população era submetida à escravização e outros ocupavam postos de trabalho bem definidos no Egito Antigo, houve também uma divisão entre

educação e trabalho. O trabalho e seus conhecimentos técnicos passam a ser direcionados a uma parte da sociedade que tinha as obrigações sociais. Aqueles que detinham o privilégio do não trabalho dedicavam o seu tempo aos ensinamentos morais e éticos, vislumbrando a produção de líderes.

De acordo com Manacorda (1989), os primeiros registros sobre o processo educativo podem ser notados nos escritos e registros do Egito Antigo. Nesse cenário, a educação se estabelecia através da difusão dos conhecimentos morais através de ensinamentos filosóficos. Tal informação corrobora para o entendimento apontado por Saviani (2007), a respeito da divisão na educação a partir da escravização de outros humanos, no qual a educação para o trabalho, em forma de transmissão das técnicas e conhecimentos necessários às atividades laborais, se dá a partir da prática do próprio trabalho e entre os próprios escravos. Já a educação intelectual baseada nos princípios morais e do ensino da oratória é vivenciada apenas pelos que usufruíam do tempo de não trabalho, ou seja, tempo livre. (MANACORDA, 1989)

Manacorda (1989) aponta ainda que no Egito Antigo se tem os primeiros registros de uma educação institucionalizada; como registro efetivo, o autor destaca a escrita da autobiografia de Kethy, governador de Assiut na cidade heracleopolitana, onde são apontados dois indícios importantes: a educação física, através da natação, como princípio base de uma educação de corpos; e, a possibilidade de mobilidade social, em que alguns jovens que não faziam parte do sistema real eram escolhidos para participar das atividades.

Como aponta Manacorda (1989) e Saviani (2007), a educação por um viés mais institucionalizado no Egito Antigo tinha como base o ensinamento de aspectos morais e éticos que visavam uma educação social fundamentada na busca pela civilidade e na formação de pensadores e gestores sociais. Essa educação no Egito Antigo tinha como principal característica a sua relação com o tempo livre, que por sua vez se estabelecia como privilégio de uma parte da sociedade que não se constituía dos trabalhadores.

No Egito Antigo, a educação ocorria no tempo livre e apesar de não existir um consenso fechado sobre o que é lazer, as concepções atuais do

lazer trazem dois aspectos principais em sua composição, a atitude e o tempo livre, ou tempo disponível, que se dá no tempo que não é dedicado ao trabalho. (BRAMANTE, 1998; MARCELLINO, 2012)

Essa relação ganha contornos mais acentuados na Grécia Antiga, onde a dualidade do processo denominado educação se evidencia de forma mais clara; ainda utilizada como meio de formação, a educação se dividia em dois tipos, a primeira com uma constituição mais próxima do que é de fato a escola, com a função principal de formar pensadores e gestores. Os indivíduos direcionados para esse tipo de educação eram aqueles que dispunham de tempo livre, ou seja, que não eram escravos nem trabalhadores e vivenciavam nesse espaço atividades culturais, intelectuais e físicas. Para o segundo tipo de educação, direcionada aos escravizados e trabalhadores, permanece atrelada a aprendizagem dos ofícios. (MANACORDA, 1989; SAVIANI, 2007)

Outro aspecto vinculado ao lazer é a própria origem etimológica do termo escola. A origem etimológica revela uma divisão acentuada entre o mundo do trabalho e o mundo da educação. No qual a classe que podia usufruir do processo educativo não era a mesma daqueles que se dedicavam ao trabalho, ou seja, a educação era dedicada aos que possuíam tempo livre. Para Saviani (2007), essa divisão em dois tipos de processos educativos na Grécia Antiga configurou-se como um início do processo de divisão entre o trabalho e a educação, no qual a diferença entre tais elementos se acentuou, ocupando extremos:

A palavra escola deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155)

Na Grécia Antiga, o tempo dedicado às ocupações do trabalho era visto como tempo desvalorizado, pois impedia um desenvolvimento intelectual.

“Esse princípio de vida, em que o tempo livre ganhava importância, não como momento de pura desocupação, mas como ocasião de crescimento espiritual, era denominado *skholé*”. (ALVES JÚNIOR, 2012, p. 3)

Nesse contexto houve uma notória divisão na qual a dimensão do trabalho na vida humana é desvalorizada, enquanto o tempo livre é visto sob a alcunha de um tempo de desenvolvimento pessoal e intelectual. Ressalta-se aqui que, apesar de tal divisão, esse tempo livre não era considerado para todos, somente se direcionava para uma parte da população que se aproveitava dos frutos obtidos através do trabalho dos outros e por isso não tinha o trabalho como uma necessidade. De acordo com Saviani (2007), essa divisão na educação se caracterizou pela “paideia”, a educação dos homens livres, e “duleia”, a educação dos escravos durante o próprio trabalho.

Para Gomes (2008), essa separação entre o mundo da educação e o mundo do trabalho pautou-se nas relações de privilégios construídas a partir da divisão social da sociedade da época. Segundo a autora, o processo educativo encarregava-se da difusão e da vivência dos conteúdos culturais, intelectuais e físicos e era relacionado ao sentido do prazer pessoal, do ócio e do tempo livre. Entende-se que nesse contexto o tempo livre não era o tempo fora do tempo de trabalho, e sim o tempo privilegiado para aqueles que só gozavam do tempo de não trabalho, por não ter obrigação com tais atividades. Frente a isso, esse processo educativo, intuindo o crescimento e desenvolvimento pessoal, pautado no prazer, somente era desfrutado pela parcela privilegiada da sociedade; aos trabalhadores e escravos restava a instrumentalização para o mundo do trabalho a partir de conteúdos restritos a cada função.

No entanto, com o desenvolvimento histórico da sociedade e a emergência da Revolução Industrial, iniciada na Europa no século XVIII, a relação do homem com o trabalho e com a educação também sofreu mudanças. Necessitava-se pensar a educação para a instrumentalização baseada na técnica, para aqueles que teriam como destino o trabalho nas máquinas implementadas durante a Revolução Industrial. Para as classes mais abastadas, a educação seguia direcionada ao crescimento intelectual na busca de formar intelectuais e gestores para o comando dos meios de produção. (SAVIANI, 2007)

Para Saviani (2007), essa religação da educação com o trabalho, ligada principalmente à lógica de formação de mão de obra para o trabalho na sociedade capitalista contribuiu fortemente para concepção de escolas tecnicistas e capacitivas, principalmente aquelas direcionadas à classe trabalhadora, visando a capacitação desse indivíduo para o mundo da produção:

No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 155)

Desse modo, caracteriza-se uma relação peculiar e íntima entre a educação e o trabalho, podendo-se entender que a escola direcionada aos filhos da classe trabalhadora, a partir da Revolução Industrial, manifesta-se como espaço para a preparação de mão de obra a partir da disseminação de conteúdos limitados e de valores e teorias advindas do poder hegemônico.

Assim como o trabalho que se manifesta a partir da prática social e é afetado pelas mudanças ocasionadas na sociedade, o lazer também sofreu impactos na sua concepção, a partir da Revolução Industrial. Bramante (1998) considera os efeitos da Revolução Industrial e do crescente processo de urbanização como marcos que promovem a conformidade atual do fenômeno lazer, conferindo ao modo capitalista da sociedade e à conquista do tempo de não trabalho uma importância na concepção de lazer.

Tais eventos históricos contribuíram essencialmente para uma mudança na dinâmica do uso do tempo, primariamente ocupando esse tempo com muitas horas de trabalho e posteriormente, com o advento do ganho de direitos trabalhistas (carga horária específica, férias, dias de folga), estabelecendo horas específicas de não trabalho, ocasionando em

uma valorização do tempo. A relação com o tempo também começa a se modificar em uma configuração que transforma o tempo em mercadoria que é vendida junto com a força de trabalho.

Nessa lógica capitalista em que o tempo passa a ser visto como mercadoria, o trabalho passa a ser mais valorizado, enquanto o lazer aparece como um desperdício de tempo não produtivo. A educação acabou voltando a ser relacionada muito mais aos sentidos do trabalho, no contexto da América Latina, muito em função da disseminação da chamada Teoria do capital humano, que influenciou fortemente as concepções de educação dos países subdesenvolvidos e perdura ao longo do tempo, relacionando a educação como meio de aperfeiçoar as mãos de obras e como meio de ascensão social, e não como meio de levar ao sujeito uma consciência crítica e uma visão ampliada sobre ser no mundo.

## **RUPTURAS EMERGENTES NOS OBJETIVOS FORMATIVOS DO PROCESSO EDUCATIVO**

Dentro do contexto moderno, com o advento das transformações que perpassam as relações do ser humano com o mundo do trabalho, a educação tem ganhado cada vez mais contornos utilitaristas. Inscrita nessa perspectiva, a educação é vista como válvula propulsora, uma boia de salvamento, a partir da qual o ser humano consegue alcançar um grau de preparação adequado para adentrar o mundo do trabalho, assim como, a partir dela pode adquirir um aperfeiçoamento e avançar para níveis superiores na estratificação do mundo do trabalho. Segundo Segnini (2000, p. 73):

A educação e a formação profissional aparecem hoje como questões centrais pois a elas são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego.

Frente a essa concepção, a educação notadamente tem sido atrelada à uma expectativa de desenvolvimento econômico, de modo que uma

gama de valores e outros aspectos da vida social, essenciais ao desenvolvimento do ser humano se tornam preteridos diante das possibilidades atribuídas a educação. Essa articulação entre desenvolvimento educacional e desenvolvimento socioeconômico surge então como uma das dificuldades de aceitação da crítica sobre esses modelos utilitaristas de educação. Percebe-se que o discurso que compete à educação como instrumento de formação para o mercado de trabalho emprega múltiplos termos que corroboram para uma ideia positiva, entre eles “qualificação”, “crescimento”, “desempenho”, “produtividade” e “empregabilidade”.

A educação vista somente como um processo que tem sua égide pautada unicamente na função de inserção do sujeito no mercado de trabalho, além de desconsiderar outras nuances inerentes à vida humana, como as dimensões de desenvolvimento social, individual, cultural, contribui para um sentimento de frustração daqueles que não conseguem atingir seus objetivos através da educação e corrobora para a manutenção das desigualdades ao culpabilizar os sujeitos aos moldes do mito da meritocracia.

Ainda sobre isso, o processo formativo que se fundamenta somente na lógica de atender os anseios do mundo do trabalho capitalista desconsidera as diversas realidades e variantes das múltiplas realidades de vida existentes. Além disso, assenta um véu sobre os determinantes do mundo capitalista, como as desigualdades sociais e as disputas de interesses de classe, e responsabiliza o próprio sujeito pelas suas frustrações e impossibilidades de fluidez no mundo no trabalho.

Não se pretende com este texto execrar a relação da educação com um trabalho e circunscrevê-la a um lugar tão somente de cunho negativo. Pretende-se refletir sobre a educação, o trabalho, e suas reais nuances na busca de identificar as problemáticas provenientes dessa relação, assim como refletir sobre as possibilidades de ampliar as possibilidades dos objetivos formativos, transcendendo-se, assim, uma visão instrumentalista e utilitária da educação para uma visão de educação enquanto processo centralizado no sujeito e nos diversos aspectos da vida humana.

Para Hamada (2017, p. 97), a educação é responsável pela disseminação dos elementos presentes na sociedade que tornam o sujeito pois

ela “realiza essa função social, cujo propósito é manter a continuidade para a transformação da reprodução do ser social, por meio da apropriação dos elementos criados que compõem a essência humana genérica”. Dessa forma, a educação impregnada por determinadas lógicas e visões de mundo pode resultar em sujeitos com visões de mundo limitadas sob uma lógica alienante. Uma educação que objetiva pura e simplesmente a construção de trabalhadores para o mundo de trabalho está alicerçada em uma lógica capitalista e, por isso, servindo aos ideais dominantes.

Diversas problemáticas podem ser percebidas a respeito da centralização do trabalho como objetivo formativo exclusivo da educação: a perpetuação da lógica dominante, a partir de uma educação alienante; a invisibilização das desigualdades sociais devido ao mito da meritocracia; o aprofundamento da precarização das relações de trabalho.

Para Gomes e Elizalde (2012), a relação com o trabalho no contexto da América Latina é permeada por diversas problemáticas que resultam em uma relação contraditória e desigual que se determina a partir da precarização do mundo do trabalho como produto da globalização neoliberal. Essa precarização do mundo do trabalho tem como uma das principais características a diminuição da relação de estabilidade dentro do mundo do trabalho.

Para os autores, a classe trabalhadora, no que se refere principalmente ao contexto da América Latina, tende a viver com as incertezas e instabilidade do mundo do trabalho, muitas vezes os levando, entre outros processos, a uma inserção no mundo do trabalho a partir de contratos precários, que não asseguram os seus direitos sociais, tampouco tornam-se frutíferos no que tange a remuneração que é oferecida. Ou mesmo nos trabalhos informais, que corriqueiramente também expõem seus trabalhadores a situações de vulnerabilidades.

Esse cenário de precarização do trabalho se desenha a partir de uma lógica neoliberalista na qual os detentores dos meios de produção percebem nisso uma oportunidade de acumulação dos lucros das empresas ao não se disponibilizarem para celebrar contratos que garantam os direitos dos trabalhadores e com isso gastarem no pagamento de taxas e impostos que são destinados a suprir os direitos dos trabalhadores.

Para Gomes e Elizalde (2012), essa lógica é apoiada por governantes que compartilham dessa visão de mundo e utilizam como justificativa para as legislações que contribuem para a precarização do mundo do trabalho a desculpa do desenvolvimento econômico e da atração de investidores para esses locais. Mattos e Bianchetti (2011, p. 1174) afirmam que “diante da instabilidade do trabalho nas diversas formas manifestas, o alongamento de escolaridade caracteriza-se como uma das estratégias mais contundentes de enfrentar o desemprego”. Ainda assim, para os mesmos autores, não é possível observar uma relação tão direta entre a continuidade da escolarização e a empregabilidade, pois o próprio mundo do trabalho não parece oferecer as vagas necessárias para englobar todos os que optam pela continuidade da escolarização.

Diante do exposto, percebe-se que a relação educação e trabalho pode apresentar contradições e problemáticas, principalmente quando deita-se sobre ela os interesses capitalistas. Desse modo, ao centralizar o trabalho como único aspecto de interesse da educação formal, perpetua-se o ciclo de precarização do mundo do trabalho e desvalorização das outras dimensões da vida humana. Para tanto, torna-se emergente a ruptura com tais objetivos formativos e ampliação daqueles que englobem os mais diversos aspectos da vida humana, como o lazer.

## **EDUCAÇÃO E LAZER: UMA POSSIBILIDADE AMPLIFICADORA PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO**

De acordo com Manacorda (1989), os primeiros registros de uma educação próxima de uma configuração institucionalizada se convergem nos registros de uma educação física direcionada pelas práticas corporais. Para o autor, tal processo educativo, ocorrido e registrado no Egito Antigo, pressupõe uma educação institucionalizada pois se direcionava a uma classe social específica, a classe dominante, os príncipes e aqueles privilegiados com a denominação de “filhos do rei”, condicionante ao uso de um espaço específico para sua realização, a corte ou palácio. Nesses primeiros registros a prática corporal destacada era a natação, direcionada àqueles que usufruíam do privilégio do tempo e da possibilidade de se educar. (MANACORDA, 1989, p. 17)

Desse modo, um dos aspectos relacionados atualmente à conceituação do lazer se destaca: o tempo livre. (ALVES JÚNIOR; MELO, 2012; BRAMANTE 1998; MARCELLINO, 2012) Frente a essa constatação, percebe-se que ocorria uma valorização social desse tempo livre para o desenvolvimento físico, intelectual, enquanto um privilégio de uma classe social que entendia o tempo de trabalho como algo negativo.

Nota-se que, ao longo da história humana, como descrito nos tópicos anteriores, ocorre uma modificação nesses sentidos. O tempo livre dantes, tempo de desenvolvimento humano de modo geral, passa a ganhar contornos de tempo improdutivo a ser evitado, enquanto o trabalho ganha cada vez mais dimensão na vida humana.

Em um contexto moderno, em que a vida ocorre e se desenvolve diante de contradições de realidades e mudanças rápidas, no qual a relação com o próprio tempo parece ser exercida de modos vários, torna-se importante pensar uma educação que dê conta das diversas nuances do sujeito, numa busca pela humanização desses homens que, por vezes, são coisificados, no anseio de atender às exigências do mundo capitalista, e perdem o direito a sua própria subjetividade, que, por sua vez, se constrói a partir dos processos de educação:

É pela educação, enquanto função social, que o indivíduo tem a possibilidade de construir sua subjetividade, ao desenvolver suas potencialidades na apropriação das características especificamente humanas que não são dadas com o nascimento. Os novos comportamentos, as novas habilidades e os novos conhecimentos cada vez mais complexos são produzidos e apropriados historicamente de geração a geração, como resultados das objetivações da práxis social educativa. (HAMADA, 2017, p. 97)

Gomes e Elizalde (2012) constataram que o sistema de educação atual, no que se refere à América Latina, torna-se incapaz de permitir ao sujeito a construção de sua personalidade com características como criatividade, proatividade, consciência e capacidade de transformação, gerando um sentimento de insatisfação generalizado sobre os aspectos educacionais

tidos atualmente. Para os autores, a educação nos moldes atuais somente produz sujeitos reprodutores e funcionais ao modelo vigente, modelo este que tem como características a desigualdade e a exclusão.

Todavia, esses modelos de educação são direcionados a uma parcela da população específica, os filhos da classe trabalhadora, desse modo também corroboram a manutenção da alienação do mundo do trabalho e compactuam, entre outras coisas, para uma dificuldade dessa parcela da população se apropriar de fato da sua cultura, como agentes de produção e transformação cultural. Para Oliveira e Bernardes (2017, p. 45):

[...] enquanto alguns indivíduos têm a possibilidade de consumir e se apropriar da cultura elaborada historicamente, podendo assim produzir cultura e se desenvolverem, outros produzem os bens materiais e ideais de forma fragmentada, consumindo o necessário à sobrevivência [...].

Posto isso, também podemos compreender a necessidade de uma educação fomentadora de um processo educativo amplificador no que tange à dimensão cultural e histórica dos sujeitos. Nesse sentido, Oliveira e Bernardes (2017) consideram o lazer uma atividade humana capaz de criar situações materiais e ideais para que ocorra as transformações necessárias para a produção de bens culturais, os quais o homem possa se apropriar, satisfazendo suas necessidades.

Em consonância ao exposto, Gomes (2014) considera o lazer uma necessidade humana e dimensão cultural. Como necessidade humana, a autora considera que esta pode ser suprida de diferentes formas, conforme os contextos socioculturais. Já como dimensão cultural, Gomes (2014) destaca as manifestações culturais que estão presentes nas vivências de lazer, como festas, danças, jogos, brincadeiras e músicas. Desse modo, ao configurar as manifestações culturais como vivências de lazer, o lazer pode apresentar-se como um tempo/espço contra-hegemônico.

Essa reação de contra-hegemonia pode ser atribuída ao lazer a partir da valorização de vivências de uma dimensão cultural que se opõe às culturas produzidas a partir das classes dominantes, ou seja, uma valorização das manifestações da cultura dos grupos sociais domina-

dos. Da mesma forma, um lazer contra-hegemônico atenta-se contra a alienação, consumismo exacerbado e a própria lógica capitalista de visão de mundo.

Nesse sentido, um processo educativo centralizado nos sujeitos, nos seus contextos sociais e culturais, que, para além da inserção no mundo trabalho, priorizasse também o lazer e sua dimensão cultural, de modo crítico, buscando ampliação desses horizontes, pode se configurar também em um movimento educativo de transformação em favor de um lazer contra-hegemônico: Para Elizalde (2010, p. 456), o lazer contra-hegemônico contribui para mudar muitos antivalores, como o individualismo, o hedonismo, o desinteresse pelas outras pessoas e a falta de pensamento crítico. O lazer contra-hegemônico poderá oferecer possíveis soluções para o combate ao hiperconsumo, à alienação, à despersonalização, entre outros.

Outro aspecto atrelado ao lazer interessante à educação, que se distancie dos atuais moldes educativos centralizantes de esforços no direcionamento para o mundo do trabalho, é a ludicidade. Bramante (1998) considera o lúdico como um elemento inerente às vivências de lazer. De acordo com Gomes (2014, p. 13), “a ludicidade se refere à capacidade do *homo ludens* – em sua essência cultural brincante – de elaborar, apreender e expressar significados”. A ludicidade pode se manifestar no lazer através do jogo, da brincadeira, se traduzindo como simbolismo, representação e a própria metáfora das vicissitudes do lazer.

A ludicidade favorece a criatividade, a liberdade, o prazer, de modo que pode dar conta de outras necessidades humanas relacionadas à subjetividade humana. “A ludicidade estimula os sentidos, exercita o simbólico e exalta as emoções, mesclando alegria e angústia, relaxamento e tensão, prazer e conflito, regozijo e frustração, liberdade e concessão, entrega, renúncia e deleite”. (GOMES, 2014, p. 13) Desse modo, a ludicidade inerente ao lazer promove vivenciar sentimentos, sensações e emoções que podem influenciar no desenvolvimento positivo da personalidade, além de se distanciar da lógica controladora, limitante e restritiva de uma educação que tem como objetivo a produção de sujeitos preparados para o mercado de trabalho e não para a vida em todas as suas nuances. O lazer tem um potencial de aporte para uma educação transformacional,

sendo meio ou fim do processo educacional, podendo fazer refletir sobre as tensões e contradições presentes na sociedade ou vislumbrar novas possibilidades. (GOMES; ELIZALDE, 2017)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, enquanto processo de ensino-aprendizagem, surge em relação direta com o trabalho como meio de suprir as necessidades humanas. Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem visto dá conta da transmissão e disseminação dos conhecimentos imbricados na realização do trabalho. A partir do desenvolvimento histórico da humanidade, a educação ocupa diferentes lugares e, com isso, diferentes funções. Percebe-se também que o acesso à educação, de modo geral, sempre esteve atrelado aos modos de divisão das sociedades.

A partir das divisões sociais baseadas no processo de escravização de alguns sujeitos ocorre também uma divisão do processo educativo. Nesse sentido, a educação mais ampla, baseada na formação e desenvolvimento humano, direciona-se para as classes dominantes, ao passo que para as classes dominadas o único processo educativo é aquele baseado na aprendizagem das técnicas de trabalho que ocorrem na execução do próprio trabalho.

Com o avançar do desenvolvimento histórico, a educação também se desenvolveu, perpetuando uma tênue divisão na qual uma educação de abordagem ampla se direciona à formação dos filhos das classes de elite, enquanto para os filhos da classe trabalhadora prevalece a educação para o mercado de trabalho. A educação ainda está inscrita em um lugar de utilitarismo, aqui na América Latina; muito em função da Teoria do capital humano, a educação permanece ligada à ideia de meio de desenvolvimento econômico e social.

Disso emergem diversas problemáticas, como: a precarização do trabalho; a ideia de meritocracia social; as frustrações daqueles que não conseguem a mobilidade social desejada. Porém, a crença nessa relação de dependência entre a educação e o desenvolvimento econômico dificulta a aceitação da crítica ao modelo vigente e mantém a educação dentro dessas perspectivas.

A educação para e pelo lazer surge como uma perspectiva de ampliação dos objetivos formativos inseridos na educação. Isso justifica-se a partir das particularidades e peculiaridades que estão atreladas ao lazer. Assim como o trabalho, saúde e educação, o lazer possui *status* de direito social, de modo que através da educação para o lazer seria possível instrumentalizar e ampliar as possibilidades de vivências dos atores para o lazer.

Pelo lazer, o indivíduo pode usufruir de uma dimensão cultural que possui potencial de humanização e de conscientização do sujeito no mundo, da sua própria história e da sua realidade de vida. O lazer também pode oferecer uma vivência do lúdico diferente daquelas possibilitadas em outras dimensões da sua vida.

A partir das situações e emoções que o lazer possibilita, podem ser vistas as potencialidades que o lazer pode oferecer para a educação, dentro de uma movimentação de construção de uma nova lógica educacional que seja transformacional, e modificadora de paradigmas, no anseio de transcender a lógica hegemônica atual, alicerçada no capitalismo e neoliberalismo, que se torna excludente no que se diz respeito à educação.

Isso posto, propõe-se aqui uma reflexão sobre os rumos das pesquisas em educação e lazer, intuindo o debruçar sobre questões que giram em torno desse tema. Possibilidades de pesquisas que podem contribuir com a ampliação e as quebras de paradigmas podem empregar os esforços em entender as possibilidades da relação educação e lazer nos contextos da escola direcionada a classe trabalhadora, a escola pública; as possibilidades de políticas educacionais e políticas públicas tematizando o acesso ao lazer; e, as possibilidades, as barreiras, os facilitadores das vivências do lazer para a classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

ALVES JÚNIOR, A. E; MELO, V. A. de. *Introdução ao lazer*. 2. ed. São Paulo: Manole, 2012.

BRAMANTE, A. C. Lazer: concepções e significados. *Licere*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 1998.

- ELIZALDE, R. Resignificación del ocio: aportes para un aprendizaje transformacional. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, Iquique, v. 9, n. 25, 2010.
- GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.
- GOMES, C. L. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- GOMES, C. L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2014.
- GOMES, C. L.; ELIZALDE, R. *Horizontes latino-americanos do lazer/Horizontes latinoamericanos del ocio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- HAMADA, I. A. Práxis, trabalho e educação. In: BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A. (org.). *Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano*. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017.
- MANACORDA, M. A. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARCELLINO, N. C. *Estudos do lazer: uma introdução*. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- MARCHESAN, E. C. Cinco temas centrais na constituição da relação educação-trabalho no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, 2018.
- MATTOS, B. V.; BIANCHETTI, L. Educação continuada: solução para o desemprego? *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 32, n. 117, p. 1167-1184, out./dez. 2011.
- OLIVEIRA, S. M.; BERNARDES, M. E. M. O trabalho e o lazer como unidade dialética no processo de humanização. In: BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A. (org.). *Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano*. Bernardes, M. E. M.; Beatón, G. A. (org.). São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- SEGNINI, L. R. P. Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 2, n. 14, 2000.



# **AÇÕES CIENTÍFICAS, CULTURAIS, FORMATIVAS E IMPLICACIONAIS DO GRUPO DE PESQUISA CORPO – COTIDIANO, RESGATE, PESQUISA E ORIENTAÇÃO**

*CORIOLANO PEREIRA DA ROCHA JUNIOR  
ROMILSON AUGUSTO DOS SANTOS*

Esta produção objetiva caracterizar o grupo de pesquisa Corpo – Cotidiano, Resgate, Pesquisa e Orientação<sup>1</sup> em sua localização, atuação, impactos e ainda em sua relação com a graduação e a pós-graduação. Seu nome caracteriza e agrupa as categorias centrais na formação docente e científica, mais diretamente na educação e na Educação Física.

O grupo está localizado na Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Sua atuação se vincula, principalmente, mas não apenas, ao curso de graduação em Educação Física da UFBA e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) dessa mesma universidade. Os dois cursos são ministrados na Faced, unidade acadêmica de referência.

A instalação da universidade, antigo sonho baiano, objetivou ser um polo de formação profissional, social e cultural, no desejo de gerar, na Bahia, mais um modelo de modernidade (ROCHA JUNIOR, 2011); uma forma de elevar o estado e sua capital, Salvador, a um patamar sempre almejado, qual seja, o de ser um cenário de produção científica e cultural

---

<sup>1</sup> Mais dados sobre o grupo podem ser encontrados em: <https://gcorpo.wordpress.com/>; [www.facebook.com/corpo faced](http://www.facebook.com/corpo faced) e em @ufbacorpo.

nacional, tendo por base uma universidade que desfrutasse de reconhecimento e prestígio. (BRITO FILHO, 2015; RISÉRIO, 2013; UZÊDA, 2006)

A Faced<sup>2</sup> teve seu início em 1969. Sua instalação se deu a partir da Faculdade de Filosofia e Letras, e o seu objetivo era – e ainda é – trabalhar na formação docente, compromissada com a qualificação da cena educacional da Bahia e no Nordeste. Atualmente, a Faced conta com três cursos de graduação e quatro de pós-graduação *stricto sensu*.

O curso de Educação Física começou a funcionar em 1988, como um curso da Faculdade de Educação, condição que ainda persiste. Desde a sua organização até hoje, atua na formação em licenciatura, contando com oito semestres.

Em 1971, teve início o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação,<sup>3</sup> primeiro em nível de mestrado, com o doutorado reconhecido em 1995. Atualmente, sua área de concentração é Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, com várias linhas de pesquisa. O grupo Corpo está atrelado à linha Educação, Cultura Corporal e Lazer.

O grupo objetiva estabelecer associações entre a graduação e a pós-graduação, a partir das aproximações que esses dois níveis de ensino devem ter. Ainda, busca-se estabelecer mecanismos de construção de experiências docentes, vivências em trabalhos de campo e, também, de produção de conhecimentos.

Uma ação se dá com a oferta de componentes curriculares que assumem uma perspectiva de complementaridade e aprofundamento entre as ministradas na graduação e as previstas na pós-graduação. Como os componentes são oferecidos em um curso de licenciatura e em uma pós-graduação em educação, a intenção básica é tratar os temas específicos e, ainda, estabelecer associações com as dinâmicas de intervenção docente e produção do conhecimento.

Os componentes são abertos a estudantes regulares dos cursos. No caso da graduação, estudantes de Educação Física são a base das turmas, mas também há a inscrição de pessoas originárias de outras unidades acadêmicas da UFBA. Essa diversificação de perfis é interessante, justo por gerar um

---

2 Disponível em: [www.faced.ufba.br](http://www.faced.ufba.br). Acesso em: 26 abr. 2021.

3 Disponível em: [www.pgedu.faced.ufba.br](http://www.pgedu.faced.ufba.br). Acesso em: 26 abr. 2018.

debate diferenciado, com olhares, interpretações e motivações diferentes, mas que acabam gerando um cenário rico de manifestações e construções.

Na pós-graduação, há inscrições de estudantes das diversas linhas do programa. Da mesma forma que na graduação, existe a possibilidade de contar com pessoas de origens e formações diferentes, fator que contribui para qualificar as aulas. Por ser um programa em educação, sempre se conta com pessoas de diferentes áreas, com variadas experiências e envolvimento com a educação física.

No que se refere à produção de conhecimento, na graduação existe o desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). A motivação para o desenvolvimento destes se dá a partir do contato com as experiências nos componentes curriculares da graduação e com a própria vivência do e da estudante. Existe ainda a iniciação científica, espaço no qual é possível tratar com mais tempo e maior aprofundamento aspectos variados das linhas de pesquisa do grupo. Nas duas situações, cria-se a possibilidade, dentre outras, de estreitamento de estudantes com as ações de investigação.

No que se refere às orientações e produções<sup>4</sup> em nível de pós-graduação, entre 2013 e o início de 2021, tivemos o desenvolvimento de 11 dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado.

As dissertações apresentadas foram as seguintes:<sup>5</sup>

- Amanda Azevedo Flores. *Ginástica em academia: compreensões sobre o planejamento de aulas em Salvador*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Orientador: Coriolano Pereira da Rocha Junior;
- Wilson de Lima Brito Filho. *A Universidade Federal da Bahia e a história do lazer na cidade da Bahia: rotas, rotinas e rupturas no século XX? 1945-1955*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Orientador: Coriolano Pereira da Rocha Junior;

---

4 Todas essas produções encontram-se disponibilizadas no Repositório Institucional (RI) da UFBA. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/>. Acesso em: 29 abr. 2021. Hoje, o grupo conta com dois professores vinculados ao PGEDU, todavia aqui constam apenas os dados do professor Coriolano Pereira da Rocha Junior, já que o outro orientador, professor Bruno Otávio de Lacerda Abrahão, também conta com texto neste livro.

5 A escrita aqui não segue as normas ABNT, na intenção de facilitar a leitura dos dados.

- Brenda Paula Franca Pereira. *Perspectivas do lazer na formação e atuação em Educação Física: a Universidade Federal da Bahia*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Orientador: Coriolano Pereira da Rocha Junior;
- Silvana Regina Echer. *A formação de agentes sociais do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): a visão dos formadores*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Orientador: Coriolano Pereira da Rocha Junior;
- Maria Elisa Gomes Lemos. *A constituição da ginástica rítmica em Salvador como prática educativa*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Orientador: Coriolano Pereira da Rocha Junior;
- Lizandra de Souza Lima. *Percepções históricas sobre a sociabilidade e as práticas de lazer em Alagoinhas–BA*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Orientador: Coriolano Pereira da Rocha Junior;
- Aline Gomes Machado. *A Ginástica como prática educativa na Bahia (1850-1920)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Orientador: Coriolano Pereira da Rocha Junior;
- Bruno Anunciação dos Santos. *Práticas integrativas e complementares em saúde (PICS): práticas corporais como meio para uma educação em saúde*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Orientador: Coriolano Pereira da Rocha Junior;
- Danilo Raniery Alves Freire. *Práticas culturais de lazer: cotidiano entre os anos de 1920 e 1935*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Orientador: Coriolano Pereira da Rocha Junior;
- Adriana Priscilla Costa Cavalacanti. *As Marias de gado: descortinando trajetórias da participação de mulheres nas vaquejadas da Bahia*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Orientador: Coriolano Pereira da Rocha Junior;
- Dayane Ramos Dorea. *A dança como experiência de lazer: o caso dos grupos da cidade de Esplanada–Bahia*. 2020. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal da Bahia. Orientador: Coriolano Pereira da Rocha Junior.

Essas dissertações tomam como objeto de análise objetos variados e o fazem sob perspectivas diferentes, assumindo diálogo com as temáticas tratadas nos componentes curriculares da graduação e da pós-graduação. Os temas estudados dialogam com as experiências e realidades de cada autor e autora, assumindo uma feição que permitiu a identificação não só em relação ao objeto em si, mas também no que diz respeito às análises finais, que acabam permitindo, além de uma interpretação sobre dada realidade, o vislumbre de possibilidades de intervenção nela.

Nas teses de doutorado, as perspectivas de construção e tratamento do objeto se aproximam das usadas nas dissertações, com o devido caráter de possível maior aprofundamento, muito em conta do maior tempo dedicado aos estudos. Foram elas:

- Marlaine Lopes de Almeida. *O Club Sportivo Feminino e as formas de sociabilidade para as mulheres da elite em Aracaju (1919-1926)*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Orientador: Coriolano Pereira da Rocha Junior;
- Wilson de Lima Brito Filho. *A Educação Física da Bahia: a construção nas décadas de 1950 a 1970*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Orientador: Coriolano Pereira da Rocha Junior;
- Rúbia Mara de Sousa Lapa Cunha. *As experiências das práticas formativas em uma escola americana no sertão*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Orientador: Coriolano Pereira da Rocha Junior.

Dissertações e teses se construíram num processo em que se destaca que o grupo teve papel significativo. Por rotina, autores e autoras apresentam ao grupo sua produção em preparação e, assim, cada pessoa pode contar com análises e leituras que colaboram na qualificação das obras, num exercício de crítica e, mesmo, autocrítica em cada escrita. Com isso, a produção final é apresentada da melhor maneira possível.

A formação de mestrado e doutorado deve se dar para além da produção do texto final. Assim, no curso, cada pessoa pode vivenciar a apresentação em eventos acadêmicos<sup>6</sup> e, ainda, a publicação em periódicos e livros.<sup>7</sup>

As produções, levando em conta apenas estudantes, se marcam como uma amostra dos trabalhos do grupo, do alcance e circulação de suas atividades, em áreas diversas, especialmente na educação e na educação física.

Compreendemos que um grupo de pesquisa deve atuar em frentes diferentes, da formação profissional e científica à produção de saberes, e mais: isso deve circular em espaços e de formas diferentes, tomando por referência institucional de uma universidade – o ensino, a pesquisa e a extensão de forma indissociável.

O grupo Corpo se organiza a partir de linhas e projetos de pesquisa, que abordam temas variados, em interface com ações na graduação e na pós-graduação. Algumas delas são restritas ao grupo, enquanto outras se associam a projetos que envolvem outros grupos da própria Faced e, também, de outras instituições.

As linhas de pesquisa são estas:

- **Lazer – conceitos e usos sociais:** objetiva identificar, descrever e analisar políticas, programas e projetos que têm o lazer como foco e, ainda, buscar melhor entender o lazer como fenômeno da sociedade moderna, para assim compreender como ele é tratado conceitualmente, e qual função é a ele atribuída nas ações;<sup>8</sup>
- **História do esporte, das práticas corporais e do lazer:** tem por objetivo desenvolver estudos históricos sobre o esporte, as práticas

---

6 A apresentação de textos em eventos e publicação em anais foi bastante extensa. Desses, destacamos: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer, Encontro Nacional de Recreação e Lazer, Simpósio Nacional de História, Simpósio Estadual de História-BA, Encontro Nacional de Historiadores do Esporte, Congresso de História do Esporte, do Lazer e de Educação Física – II International Congress of Sports History.

7 Sobre periódicos, indicamos como principais: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, *Revista Movimento*, *Revista Recorde*, *Revista Licere*, *Revista Motrivivência*, *Revista Boitatá*.

8 No recorte sob a supervisão do grupo, constaram os seguintes espaços: Sertão do São Francisco, Semiárido Nordeste II, Piemonte Norte do Itapicuru e Itaparica. Nesse projeto, contamos com a participação de um aluno que, na época, era da graduação como orientando.

corporais institucionalizadas e do lazer, em sua relação com os projetos de modernidade na cidade de Salvador, numa perspectiva que também pode ser comparativa com outras cidades do país ou tão somente se focar nas peculiaridades da Bahia;

- **Memória do futebol na Bahia:** esta linha pretende contribuir para a preservação da memória do futebol na Bahia, notadamente na cidade de Salvador, analisando as diversas formas de inserção e circulação do futebol na sociedade, sob um olhar histórico;
- **Práticas pedagógicas:** a linha objetiva analisar as ações docentes nos vários campos de intervenção da Educação Física, buscando compreender como são constituídos, como se dá sua relação com a sociedade e com a formação profissional, além de investigar as ações didáticas e pedagógicas que são estruturadas e desenvolvidas;
- **Aspectos históricos e socioculturais das práticas corporais:** a linha investiga os aspectos históricos e sociais relacionados à vivência das práticas da cultural corporal do movimento humano no âmbito da Educação e do Lazer;
- **Etnolazer, formação e cultura:** estudos e investigações e ações em formação, etnolazer e cultura, cujos argumentos heurísticos têm a reflexividade e a etnometodologia como centralidades epistemológicas.

Como construção teórica, podemos afirmar que o grupo tem por referência alguns eixos teóricos que apontamos aqui como centrais e multirreferenciais, que dialogam entre si. Na esfera do lazer, pela via dos estudos culturais. (HALL, 2013) Assim, o trato e a produção do conhecimento no campo do lazer se materializam e criam ressonância nas ciências humanas e da educação de forma entretecida, ou seja, tecida por dentro, em um *complexus* enquanto acontecimento experienciais, formacionais e implicacional.

Dialogar pela via dos estudos culturais requer uma compreensão densa, rigorosa, implicada e metódica sobre os processos culturais identitários (SILVA, 2014) que permeiam as relações sociais, cujas temáticas presentes na referida área de pesquisa procuram dar conta de temas emergentes e

fundantes, presentes em nosso cotidiano e que precisam de visibilidade e enfrentamento, diante dos processos colonizadores que a sociedade brasileira enfrenta diariamente; estudos esses que se materializam em publicações de artigos, dissertações e teses, ações extensionistas, além de eventos ligados ao campo.

No que toca à área dos estudos históricos, as pesquisas do grupo têm por base as bases teóricas e metodológicas possibilitadas pelo advento da Escola dos Annales. (BARROS, 2012) A partir desse movimento da área da História, novos objetos, novas fontes e novos aportes metodológicos proporcionaram a possibilidade de estudos acerca do cotidiano, trazendo para frente de nossas produções um olhar acerca de objetos como: esportes, lazer, corpo, saúde, clubes, dança, ginástica, formação profissional e outros por vir. Burke (2005) assevera que foi exatamente essa “virada” com a Escola dos Annales que se permitiu um olhar da História para esses objetos que nos tocam como de interesse.

Tendo por base a compreensão de que cada objeto requer uma própria organização de seu *design* é que cada produção, tendo por base a noção de História problema (BARROS, 2012), identifica, a partir do objeto e do problema construído, fontes possíveis (PINSKY, 2006), além de propor a metodologia mais adequada, dentre elas tem tido maior uso: a história cultural, a história social e a história comparada. (BARROS, 2000; MELO et al., 2013)

Ainda, nos é muito caro as referências advindas das obras de Pierre Bourdieu (1983, 2011), notadamente as que abordam o conceito de campo esportivo, e as que abordam a conceituação específica dos objetos em estudo (MELO, 2010) e, claro, aquelas que norteiam a própria análise histórica da Bahia e de Salvador. (RISÉRIO, 2013; TAVARES, 2001)

Por último, como ações do grupo, descrevemos atividades de extensão:<sup>9</sup>

- **Fórum Baiano de História do Esporte e das Práticas Corporais (2013):** O evento acontece em continuação às atividades desenvolvidas no Encontro Estadual de História (2012) e no Encontro Nacional de História (2013). Em ambos, aconteceu o Simpósio Temático de

---

9 Da mesma forma que as orientações, aqui constam apenas os dados do professor Coriolano Pereira da Rocha Junior, já que o outro orientador, professor Bruno Otávio de Lacerda Abrahão, também conta com texto neste livro.

História do Esporte e das Práticas Corporais, contando com a organização (encontro estadual) e participação (encontro nacional) de pesquisadores baianos de instituições públicas de ensino. Assim, o evento objetiva ser um espaço de produção e difusão de conhecimentos acerca da história do esporte e das práticas corporais, uma possibilidade de intercâmbio e troca de experiências entre pesquisadores, possibilitando a organização de uma rede de saberes sobre a temática e, ainda, é uma ação preparatória do próximo Encontro Estadual de História, que acontecerá em 2022. Ainda, por contar com a presença de convidados externos, o fórum se caracteriza como um espaço de diálogo entre especialistas da área;

- **CineSport (2015, 2018) e Cine Sport Olímpico (2016):** nessas atividades, o objetivo foi fazer análises do esporte, como um fenômeno social e de lazer, de grande repercussão na sociedade moderna. Para tal, optou-se pelo diálogo com o cinema, uma das práticas culturais de lazer. A atividade contou com a participação de estudantes de graduação, mestrado e doutorado;
- **Seminário “O lazer no presente e no futuro” e Encontro Estadual da ANPEL (2019):** o evento objetiva promover diálogos formativos sobre os estudos do lazer na Bahia e no Brasil, na perspectiva de construir uma rede colaborativa para formação e atuação profissional na área, discutir e apresentar proposições para o desenvolvimento dos estudos e pesquisa no âmbito do lazer, traçar um panorama histórico sobre o desenvolvimento dos estudos do lazer na Bahia e no Brasil e estabelecer diálogos com órgãos públicos e privados que tratam das Políticas Públicas de Esporte e Lazer. É uma ação que envolve dois grupos de pesquisa (Corpo e Mel) e lida com atividades desenvolvidas na graduação e na pós-graduação. Suas atividades pretendem alcançar um público diversificado, interno e externo à UFBA, sendo: estudantes da graduação e da pós-graduação, profissionais do lazer, agentes sociais comunitários, servidores de setores do governo do estado, professores da rede pública e privada. O seminário também assume interface com ações que serão desenvolvidas

no campo da formação profissional (EAD e presencial), na área do lazer, e pretende estabelecer parcerias entre setores sociais que atuam nesse âmbito;

- **Ciclo Virtual de Debates e Ciclo Virtual de Debates – rodas de conversa (2020):** em tempos de isolamento social e cancelamento das atividades acadêmicas das universidades, o Ciclo Virtual de Debates – rodas de conversa surgiu como um espaço de ciência em continuidade à primeira edição desse ciclo. Sua organização se dá em conjunto com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e traz para a cena debates acerca de temas como corpo, saúde, esportes, educação, educação física, práticas corporais e as relações possíveis com a sociedade e a cidade. O Ciclo pretende ser uma alternativa a esse momento, unindo ações de grupos de pesquisa parceiros (Corpo-UFBA e PET/FAEFIDUFJF). Por se dar em espaços virtuais (Facebook), seu alcance ultrapassa os próprios grupos executores, dando a chance de pessoas das comunidades acadêmicas e de fora dela se envolverem nos debates, contribuindo na relação universidade/sociedade e aumentando seu grau de circularidade social, projetando as atividades de debate para além dos muros universitários;
- **Fórum “O CORPO Fala” (2017, 2018, 2019, 2020):** o evento tem por objetivo estabelecer uma relação das ações de pesquisa do grupo Corpo com a comunidade da Faced e outros interessados da comunidade, em geral, externa à universidade. A pretensão é criar um espaço de debate e análise acerca da produção do conhecimento no campo da Educação Física, Esporte e Lazer, notadamente nas áreas da pesquisa histórica e dos estudos do lazer. A atividade é uma sequência do que já é realizado desde o ano de 2017 e, assim, estende as atividades acadêmicas do referido grupo, em diálogo com as que se dão fora do ambiente da Faced, especialmente as participações em eventos e as publicações em livros e periódicos, trazendo ainda espaço para a presença de interessados nos temas, de dentro ou de fora da universidade. Também, o evento é uma ação que compreende a ligação das atividades construídas na graduação e na pós-graduação.

Para além disso, o grupo tem contado com uma ação importante, que se refere à comunicação e à difusão científica, por meio da utilização de plataformas digitais, a exemplo das redes sociais – Facebook e Instagram e seu *blog* –, que são usadas para a realização de ciclos de debates e reuniões com pesquisadores(as). Além disso, semanalmente é produzido um texto por membros do grupo, que é publicado no *blog* oficial, como forma de socializar a produção do conhecimento. A divulgação acontece nas redes sociais para criar engajamento e interação junto aos interessados nessas produções. Outro fator importante é a divulgação da identidade visual do grupo, como estratégia de fortalecimento e visibilidade das ações desenvolvidas. Cabe dizer que a marca é um fator importante para um grupo de pesquisa, pois auxilia na reputação institucional onde os pesquisadores estão vinculados. Dessa forma, seja nos eventos científicos ou de qualquer outra natureza promovida pelo grupo, identifica a qualidade das produções realizadas por ele.

Com essas informações, acreditamos que o grupo cumpre os objetivos aos quais se propõe no campo acadêmico, atuando em frentes características da universidade, desenvolvendo a formação – profissional, científica e cultural –, a pesquisa e a consequente veiculação das produções e a extensão, no caso, no âmbito universitário.

Compreendemos a necessidade de continuidade, aprofundamento e extensão das atividades já desenvolvidas, haja vista o caráter imperioso da obrigação da universidade, seus docentes e discentes de cumprirem seu papel na sociedade, qual seja, o de qualificar e elevar as condições de vida, num sentido pleno, de toda a população – não apenas, portanto, daquela parcela que tem acesso aos espaços acadêmicos, na qualidade de estudantes, mas toda a comunidade, no caso, a baiana e a soteropolitana.

O grupo Corpo, como espaço científico, segue suas atividades e, periodicamente, promove análises de seu funcionamento e resultados, para que possa sempre, de forma ajustada às realidades da sociedade e da universidade, seguir os passos que permitam que seu funcionamento ganhe sentido e valor em seu cenário.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, J. A. *Teoria da história: volume V: a Escola dos Annales e a nova história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARROS, J. D. História social e retorno do político. *Temas & Matizes*, [s. l.], v. 9, n. 18, p. 123-152, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/5956>. Acesso em: 24 maio 2021.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011.
- BRITO FILHO, W. L. *A Universidade Federal da Bahia e a história do lazer na cidade da Bahia: rotas, rotinas e rupturas no século XX – 1945-1955*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- BURKE, P. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- MELO, V. A. et al. *Pesquisa histórica e história do esporte*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.
- MELO, V. A. *Esporte e lazer: conceitos*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010.
- PINSKY, C. B. (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.
- RISÉRIO, Ant. *Edgard Santos e a reinvenção da Bahia*. Rio de Janeiro: Versal, 2013.
- ROCHA JUNIOR, C. P. *Esporte e modernidade: uma análise comparada da experiência esportiva no Rio de Janeiro e na Bahia nos anos finais do século XIX e iniciais do século XX*. 2011. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- SILVA, T. T. (org.). *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- TAVARES, L. H. D. *História da Bahia*. Salvador: Edufba, 2001.
- UZÊDA, J. A. *O aguaceiro da modernidade na cidade do Salvador 1935-1945*. 2006. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

# **PARA UMA ABORDAGEM MATERIALISTA E DIALÉTICA DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁXIS NA LINHA EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER**

*ELZA MARGARIDA DE MENDONÇA PEIXOTO*

## **BREVE NOTA CONJUNTURAL**

A crise econômica mundial, que se prolonga desde 2008, apanha o Brasil numa das mais acirradas crises políticas da nossa história, marcada pelo acirramento das disputas entre frações da burguesia pelo controle das forças produtivas, sobretudo das relações de produção, trazendo de volta os militares ao poder do Estado, embora, dessa vez, pela via do voto. A conjunção dessas duas crises resulta numa das mais graves crises sociais já vivenciadas no Brasil, com retração dos investimentos na esfera produtiva, redução dos postos de trabalho, retirada de direitos trabalhistas e reflorescimento da miséria e da fome. Além disso, observa-se a drástica redução da circulação de pessoas em razão da pandemia do coronavírus, uma crise sanitária e de saúde pública sem precedentes, agravando profundamente esse quadro conjuntural.

No exato instante em que finalizamos este manuscrito,<sup>1</sup> o acesso aos números reais está comprometido. Isso começa a ser reconhecido pela

---

1 Escrito em abril, 2021, revisado em junho de 2022.

comunidade acadêmica e pela imprensa como o “apagão de dados” sobre a real situação do país. Ainda assim, os números são estarrecedores! Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2021) sobre o quarto trimestre de 2020 indicam que há 13,9 milhões de desempregados,<sup>2</sup> 5,8 milhões de desalentados e uma taxa de subutilização de força de trabalho de 28,7% da “força de trabalho potencial”. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua, referente a janeiro de 2021, retrata 14,2% de taxa de desocupação das pessoas de 14 – ou mais – anos de idade. Pelos números do IBGE, considerando-se a população estimada de 211.022.000 milhões de habitantes (quarto trimestre de 2020), são 86.179.000 milhões de pessoas consideradas ocupadas; 35.290.000 milhões abaixo da idade de trabalhar; 76.258.00 consideradas, pelos conceitos do IBGE, fora da força de trabalho e, portanto, não computadas nos índices de desemprego; 13.925.000 consideradas desocupadas. Entretanto, esses dados não incluem nem os chamados “desalentados” nem os chamados “empreendedores”, os primeiros porque já não procuram trabalho e os segundos porque, independente<sup>3</sup> da situação dos seus “empreendimentos”, são considerados “ocupados”.

Essas manobras conceituais ocultam a situação real de negação de condições adequadas de emprego e renda à força de trabalho no Brasil, que impacta os milhões de dependentes diretos dos salários que deixam de existir. Esse quadro do quarto trimestre implica no agravamento da vida da população mais pobre, conforme dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2017-2018 do IBGE, divulgada em 17 de setembro de

---

2 No IBGE o conceito é: “O desemprego, de forma simplificada, se refere às pessoas com idade para trabalhar (acima de catorze anos) que não estão trabalhando, mas estão disponíveis e tentam encontrar trabalho. Assim, para alguém ser considerado desempregado, *não basta não possuir um emprego*. Veja alguns exemplos de pessoas que, embora não possuam um emprego, não podem ser consideradas desempregadas: um universitário que dedica seu tempo somente aos estudos; uma dona de casa que não trabalha fora; *uma empreendedora que possui seu próprio negócio*. De acordo com a metodologia usada pelo IBGE na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, o estudante e a dona de casa são pessoas que estão fora da força de trabalho; já a empreendedora é considerada ocupada. A PNAD Contínua é a nossa pesquisa que mostra quantos desempregados há no Brasil. Nela, o que é conhecido popularmente como “desemprego” aparece no conceito de “desocupação”. (IBGE, 2021)

3 Em que pese recomendação do revisor e da editora, a autora opta pela grafia tal como está.

2020. A pesquisa relatava que a “[...] insegurança alimentar grave esteve presente no lar de 10,3 milhões de pessoas” em “algum momento” entre 2017 e 2018. (IBGE, 2020) A matéria afirma que, “[...] dos 68,9 milhões de domicílios do país, 36,7% estavam com algum nível de insegurança alimentar, atingindo, ao todo, 84,9 milhões de pessoas”. (IBGE, 2020) No início de 2020, os dados sobre a fome assomaram de tal forma que todos os meios de comunicação os divulgaram, sem, entretanto, estabelecer os nexos necessários com o ajuste fiscal (BRETAS, 2020; HARVEY, 2011) imposto pela administração neoliberal da crise do capital.

Sob as determinações do desemprego, do arrocho salarial e do ajuste fiscal que leva à contenção de gastos públicos com as políticas sociais (preservadas toda a proteção ao sistema bancário e ao empresariado privado), encontra-se uma drástica conjunção de outras determinações que dificultam profundamente a contenção do impacto da pandemia de coronavírus sobre a classe trabalhadora. Entre estas, listamos: 1. o “negacionismo” e o descaso frente à pandemia por parte do governo genocida de Bolsonaro (constituído a partir de uma aliança entre os militares, os milicianos e os setores do capital bancário, comercial e agrário), que inviabilizaram as ações necessárias para a contenção do vírus neste território continental; 2. os efeitos no Sistema Único de Saúde (SUS) e nas políticas de proteção social aos trabalhadores sem renda fixa, da Emenda Constitucional nº 95, que limita o teto dos gastos públicos; 3. o avanço das privatizações na área de saúde; 4. a pressão dos setores econômicos associados aos trabalhadores precarizados que dependem da circulação de pessoas para a manutenção dos seus negócios, contra o isolamento social e o *lockdown*; 5. a situação habitacional da maioria da população pobre; 6. o desrespeito à proteção à vida no transporte público dos milhões que foram empurrados para o mercado de trabalho em decorrência da instabilidade após as reformas trabalhistas.

Em conjunto, essas determinações trouxeram-nos à terrível situação de 669.390 mil mortos e 31,8 milhões de casos confirmados de covid-19 até 22 de junho de 2022. (CORONAVÍRUS BRASIL, 2022) No ápice da crise sanitária, a taxa de ocupação das Unidades de Tratamento Intensivo (UTI) de hospitais públicos e privados ultrapassou os 80% em todo o Brasil,

existindo localidades onde se avolumam as mortes dos que estão nas filas de espera por um leito de UTI. Os profissionais de saúde, esgotados, viram, desolados, o Brasil alcançar o primeiro lugar em mortes de profissionais de saúde pelo SARS-CoV-2.

O impacto do quadro de crise na educação de uma imensa população de crianças e jovens em idade escolar e universitária ainda não pode ser adequadamente calculado. Considerando-se o desmonte de toda a educação pública do Brasil no ciclo de ajuste fiscal neoliberal que impera desde os anos 1990, profundamente agravado sob o governo Bolsonaro, a pandemia apanha a população em idade escolar e os trabalhadores envolvidos com a educação pública e privada em meio a uma gravíssima reforma educacional, na qual encaminha-se a entrega da formação da classe trabalhadora às grandes corporações financeiras, às corporações militares e às corporações religiosas. Em disputa pelo controle da educação pública, esses setores pressionam e apropriam-se de nacos significativos da rede de educação básica e superior. A resistência organizada dos trabalhadores da educação e dos estudantes a esse processo é empurrada pelo isolamento social para a rede de internet.

No seio do ajuste fiscal, a crise da educação pública inclui:

- A. o progressivo corte de verbas para a ciência e tecnologia e para a educação pública em todos os níveis;
- B. a reestruturação da educação pública em todos os níveis, com reagrupamento e fechamento de escolas, com reformas gerais nas políticas educacionais – incluindo as diretrizes dos cursos de licenciatura e pedagogia, da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), do ensino médio e das universidades (Future-se);
- C. a reforma da carreira, dos salários, das condições de trabalho e do sistema previdenciário dos servidores públicos em geral;
- D. uma profunda e contraditória campanha de valorização do trabalho docente, que oculta uma progressiva reestruturação da formação e do trabalho dos professores;
- E. no seio das lutas dos servidores públicos contra o desmonte da educação pública – particularmente puxada pelos professores dos

vários níveis e também pelos estudantes – uma intensa campanha de criminalização do trabalho docente, cujo marco regulatório vem sendo disputado pelo Movimento “Escola Sem Partido”.

Reconhecer a natureza e a história dessa crise no Brasil e no mundo é fundamental para que possamos delimitar questões radicais que ajudam a compreender essa conjuntura.

## **PPGE – DESAFIOS**

Um PPG que visa discutir os nexos entre Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica precisa contextualizar o momento em que estamos para levantar o que de fato tem sido a educação na formação social brasileira. A questão fundamental é como chegamos a esse quadro de crise na educação pública em todos os níveis? A investigação deve permitir ver bem as questões de fundo. Deve possibilitar reconhecer como a crise econômica mundial respinga na formação social brasileira e quais os seus reflexos na política educacional, transformando a forma de ser da escola, do trabalho do professor e da vida de nossas crianças e jovens.

Sem incorrer nos pragmatismos, precisamos ver bem os marcos fundamentais desses movimentos conjunturais que são: 1. as transformações nas relações de produção capitalistas em crise durante o século XX e XXI; 2. o impacto dessas transformações na vida dos trabalhadores em geral e seus reflexos sobre o trabalho dos professores; 3. as transformações na direção da política de formação da classe trabalhadora brasileira; 4. o conjunto de reformas que estão determinando a direção da educação no Brasil; 5. os paradigmas que têm orientado a direção dessa formação. A questão central que nos parece necessário perseguir é por que essas reformas estão ocorrendo e qual o seu impacto para os trabalhadores da educação, as crianças e os jovens brasileiros? Qual a lógica que orienta tais reformas?

Nossa hipótese de trabalho é que estamos em meio a um processo de crise profunda: 1. das bases das relações de produção nas quais vivemos, em que restam profundamente abaladas de forma permanente 2. as con-

dições gerais de acesso ao trabalho, que levam a uma reformulação 3. dos processos de formação para o trabalho (com descarte da formação dos expulsos da economia), 4. das instituições formadoras e 5. dos trabalhadores que realizam a formação para o trabalho. Essa conjuntura de crise impacta a vida de bilhões em todo o mundo! Reconhecê-la, compreendê-la e pensar em saídas coletivas é a tarefa a que o grupo Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (MTE) vem se dedicando.

## BASE TEÓRICA

O grupo de estudos e pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação elege como referencial a *concepção materialista e dialética da história*, à luz da apropriação direta das elaborações próprias de Marx e Engels, estudadas cronologicamente. É a partir dessa matriz referencial que pensamos as questões que somos provocados a investigar e projetamos os processos de investigação dos objetos trazidos pelos estudantes que nos procuram e a nós se vinculam academicamente, e, nesse movimento, vamos definindo o eixo dos estudos do grupo.

Desenvolvido a partir da crítica e do acerto de contas com os pressupostos do idealismo alemão (escola filosófica que os havia formado na região da Renânia), Marx e Engels elaboraram os pressupostos de sua abordagem dos problemas do conhecimento e intervenção no mundo. Esse trajeto encontra-se registrado em correspondências e na vasta produção dos dois jovens, disseminada em periódicos e livros, entre as quais destacamos (sem descartar as demais obras do período) *Teses sobre Feuerbach* (1845), *A sagrada família* (1845), *A ideologia alemã* (1845-1846) e o *Manifesto comunista* (1848). A síntese das principais conclusões obtidas nesse caminho de crítica está registrada no “Prefácio” de Marx à *Contribuição à crítica da economia política*, de 1859, e nas obras *Anti-Duhring*, de 1877-1878, *O desenvolvimento do socialismo da utopia à ciência*, de 1880, *Para a história da Liga dos Comunistas*, de 1885, e *Ludwig Feuerbach e a saída da filosofia alemã clássica*, de 1886 – todas de Friedrich Engels.

A tese central é que as ideias (consciência social) não determinam o existente. Pelo contrário, as ideias são reflexos do modo de produção da

existência, das relações reais em que se move o ser tomado não como indivíduo (como nas teorias liberais), mas como ser social, ser de relações. Porque concebem que “[...] o modo de produção da vida material condiciona”, contraditória e dialeticamente, “[...] o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral” (MARX, 1977, p. 24), defendem que a produção ideal, assim como as relações jurídicas e o Estado, “[...] não podem ser compreendidas por si mesmas, nem pela dita evolução geral do espírito humano” (MARX, 1977, p. 24), devendo ser buscadas, pelo contrário “nas condições materiais de existência”. (MARX, 1977, p. 24) A chamada “análise concreta de uma situação concreta” refere-se exatamente, em Marx e em Engels, à observação atenta da correlação de forças que impulsiona e é impulsionada pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. (MARX, 1977; MARX; ENGELS, 2007) Só o adequado reconhecimento dessas condições objetivas possibilita explicar o debate ideológico, as diretrizes políticas, o aparato legislativo e a própria configuração contraditória e dialética do Estado como aparelho hegemônico de classe.

O processo do conhecimento da realidade exige o exercício de ver bem as múltiplas determinações que, em teia de correlações de forças (contraditória e dialeticamente movimentadas), constituem e produzem o realmente existente. (MARX, 1977; MARX; ENGELS, 2007) Sob essa perspectiva, nada avançamos na mirada a fragmentos da realidade descontextualizados da cadeia de relações nas quais se inscrevem e movimentam, pois

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 económicas 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. Estes 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)

À luz desse marco teórico é que interpretamos os nexos contraditórios dialéticos entre *Educação, sociedade e práxis*, apresentando, como ponto de partida para a análise dessa relação, a categoria modo de produção. Objetivamente, o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção capitalistas é o eixo central, o ponto fundamental de referência a partir do qual vamos procurar apreender as políticas educacionais em vigor na formação social brasileira. Para nós, resta muito claro que as políticas educacionais (formuladas em disputa, mas produzidas por coletivos políticos hegemônicos) procuram atuar objetivamente sobre: 1. o controle da formação da classe trabalhadora (MELO, 2004); e 2. o controle da força de trabalho excedente (OFFE, 1990); assim como 3. garantir as finalidades essenciais das classes dominantes de i. “destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga”, ii. consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante e iii. prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. (PONCE, 2007, p. 34) São, pois, os nexos entre cada reformulação das políticas educacionais, as políticas para o trabalho e o emprego, as reestruturações produtivas a cada crise conjuntural do capitalismo, que devem exigir nossa atenção.

As leis, os planos nacionais, as diretrizes, as resoluções, os Projeto Político-Pedagógico (PPP) – em conjunto – expressam os interesses econô-

micos que estão determinando a direção da formação. Essas políticas não são implantadas sem conflito e resistências, mas expressam majoritariamente as posições hegemônicas! Por essa razão, as fontes (por exemplo, diretrizes e planos nacionais) dos nossos estudos devem ser consideradas – sempre – nos processos de sua produção, assim como só se tornam compreensíveis quando considerados os diferentes grupos políticos que constituem o núcleo de disputas para a sua produção. A constituição (por exemplo) não pode ser adequadamente apreendida se não considerarmos o conjunto das forças políticas que estavam disputando no Congresso Nacional a sua produção, e é, justamente, quando conhecemos esses diferentes grupos políticos em seus interesses objetivos que podemos compreender as contradições que travam o texto constitucional, jogando o debate para a produção de novos aparatos legais que procuram anular os debates anteriores, ameaçando conquistas.

Para reconhecer a correlação de forças, é fundamental levantar o grau de desenvolvimento da luta de classes em disputa nos diversos segmentos realmente existentes e constitutivos da economia nacional – tais como segmentos da indústria extrativistas, da agricultura, do comércio, dos transportes, da indústria de transformação, assim como o segmento de serviços públicos estatais e privados, entre outros –, sempre considerados a partir da luta de classes que é travada entre capital e trabalho e intraclasses de capitalistas e trabalhadores em cada segmento econômico em suas subdivisões.

Essa vida objetiva é constitutiva e determinante das políticas educacionais. Sob a perspectiva de Marx e Engels, que buscamos adotar, a expressão educação não passa de uma abstração que oculta as múltiplas determinações que a constituem. E é só quando essas múltiplas determinações são conhecidas (em seu movimento contraditório e dialético) que podemos ver refletir-se na nossa consciência a dimensão concreta da educação no Brasil, em sua imensa diversidade. Sem compreender os segmentos produtivos e a demanda (existente ou inexistente) de formação da classe trabalhadora para essa diversificada base produtiva, deixamos de compreender aquilo que é, efetivamente, o Sistema Nacional de Educação realmente existente na formação social brasileira; deixamos de

compreender que a luta de classes e frações de classe no Brasil é de um grau de complexidade tal que não consegue chegar a uma concepção comum de como deve se dar a formação da classe trabalhadora, desdobrando-se e multiplicando-se em uma diversidade de cadeias públicas e privadas de formação que deve ser adequadamente estudada.

Os documentos que registram as diretrizes para as políticas educacionais em diferentes níveis adotam consensos possíveis dentro das contradições nas quais são extraídos e gestados. Os efeitos efetivos desse tipo de construção têm o tamanho da maior aproximação daquela determinação legal dos grupos de interesse que as formularam, ou seja, da correlação de forças que os defendem e brigam para ver implantados em cada localidade onde se situam num país de dimensões continentais. Para compreender efetivamente o impacto desses documentos, precisamos estudar os processos de sua repercussão na diversificada cadeia de instituições que prestam os serviços educacionais públicos e privados.

A título de exemplo, o vasto debate sobre a Reforma do Ensino Médio considera a diversidade de segmentos que cumprem a tarefa de formação dos jovens entre 14 a 18 anos? Há uma imensa rede de instituições públicas (municipais, estaduais e federais) e privadas (confessionais e empresariais) que se dedicam exclusivamente à formação propedêutica, ou a uma associação entre formação propedêutica e profissional, que não incorpora da mesma forma o eixo básico que a reforma sustenta. Sob essa perspectiva, o caminho que possibilita conhecer as múltiplas determinações exige que partamos dos segmentos que ofertam efetivamente os serviços educacionais para entender aquilo que o aparato legal procura amarrar. Além disso, é essencial conhecer as teses defendidas pelas diferentes organizações da sociedade civil que disputam os projetos e os programas com os quais penetram e produzem essa formação, e aqui temos os sindicatos patronais ou as alianças entre segmentos empresariais, e os sindicatos de empregados privados e públicos, assim como as organizações estudantis. É impossível ter uma visão de conjunto das disputas pela política educacional sem considerar toda essa documentação delimitada a partir da base objetiva de onde buscamos ver bem os movimentos efetivos que suscitam as políticas educacionais e, dialeticamente, que as próprias

políticas educacionais suscitam. É, principalmente, fundamental conferir as críticas que os trabalhadores da educação produziram no último período às políticas educacionais, seja em suas entidades científicas, seja em suas entidades sindicais. Quais os balanços produzidos pelos ANDES-SN, pela CNTE, pela UNE, ANPG e pela UBES? Qual a produção acumulada nas organizações científicas (ANPED, ANFOPE, ANDE)?

É na apropriação do conjunto dessas referências que apanhamos as múltiplas determinações que espelham o movimento objetivo, o concreto daquilo que a abstração *educação e sociedade* oculta.

## O PROBLEMA DA VERDADE OBJETIVA EM TERMOS CONCEITUAIS

Em termos próprios da dialética hegeliana, o problema da verdade (BARATA-MOURA, 2010, p. 125-133)

[...] assoma [...] como ‘a unidade e totalidade em si concreta’  
[...] ou [...]

‘O verdadeiro é o todo [...]. O todo é apenas, porém, a essência [...] completando-se através do seu desenvolvimento’.

A ‘verdade’ remete, deste modo, incontornavelmente, para um horizonte de totalidade. É com um ‘todo’ não apenas sin-crônico, de determinações, mas deveniente, no seu próprio firmar-se e mediar-se, que ela tem que ‘coincidir’: a ‘verdade’ não está fora do desenvolvimento do real, é o resultado (pensado) desse desenvolvimento não desligado do processo em que e por que ele se materializa ou ‘realiza’.

A verdade é, portanto, *concreta* – ‘O verdadeiro é concreto, não [é] abstrato’ [...]

[...] no quadro categorial da terminologia hegeliana, ‘abstrair’ significa considerar algo apenas segundo uma ou algumas das suas determinações, enquanto que o ‘concreto’ denota a compreensão de algo no conjunto, na totalidade, na completude ou ‘integralidade’ [...] das suas determinações.

A tese da concreção, ou do caráter concreto da ‘verdade’, manifesta-se, nestes termos, como rica de implicações, que transcendem as expectativas e os requisitos tradicionais no que a este tópico diz respeito.

Se a ‘verdade’ não é ‘abstracta’, mas ‘concreta’, se ela se não limita a reter apenas algum ou alguns dos aspectos por que se vai pontuando num registo de imediatez o devir das realidades, então ela tem de conter nela própria também ‘a diferença’ [...], um processo intrínseco da negatividade; e, o que é mais: elementos contraditórios.

A ‘verdade’, no seu próprio teor identitário, tem, assim, de constituir-se como unidade do ‘idêntico’ e do ‘diverso’, não se reduzindo a mera enunciação abstracta de uma mesmidade, separada do múltiplo (diferente) de que se tece e entretece. (BARATA-MOURA, 2010, p. 125-127, grifo do autor)

Em Marx, o problema do conhecimento assoma:

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação. O primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. Por isso Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual. Mas este não é de modo nenhum o processo de gênese do próprio concreto. (MARX, 1977, p. 218-219)

Analizando a segunda tese sobre Feuerbach, Barata-Moura destaca:

No contorno materialista em que Marx situa o seu enfoque ontológico, a ‘verdade objetiva’ denota a correspondência do subjetivamente pensado – num processo dialético de interações que nada têm de automatismo linear – com a materialidade do ser.

É acerca de um mundo materialmente objectivo que se pergunta pela verdade, e é na materialidade objectiva deste mundo que, por sua vez, o ‘verdadeiro’ há-de lograr comprovação. (BARATA-MOURA, 2018, p. 207)

[...] há uma verdade do mundo [...] esta verdade nos é acessível, o que [...] nos obriga a por o problema de como lá chegar. (BARATA-MOURA, 2018, p. 227)

[...] É possível conhecer as realidades em devir, mas o conhecimento não dispensa a fadiga dos trabalhos. (BARATA-MOURA, 2018, p. 230)

O critério da verdade não é ver [...]: é fazer (o que envolve, prática, transformação material). (BARATA-MOURA, 2018, p. 233)

A prática – de que ‘experimento’ e ‘trabalho’ constituem modalidades –, ao transformar materialmente, determina configurações novas do real, e, nessa medida, instaura, num solo ontológico, figuras acrescidas de um verdadeiro que objetivamente ela produz. (BARATA-MOURA, 2018, p. 235)

Pensamos o real, de dentro do real, e no horizonte de uma atividade que no seio das realidades desenvolvemos. Mas o pensamento [...] constitui ele próprio uma função real, quer dizer: materialmente enraizada, e no seu devir histórico situada.

O pensar não pode [...] ser [...] desligado da prática [...] porque se encontra montado sobre um viver que é ele próprio constitutivamente prático. (BARATA-MOURA, 2018, p. 241)

O plano de fundo aqui é o cerne do materialismo dialético: a realidade pré-existe independentemente de nossa consciência subjetiva mais

profunda ou menos profunda acerca dessa existência. É possível conhecer essa realidade, e o caminho mais exitoso é apanhá-la em suas múltiplas determinações. Se esse movimento for feito com rigor, veremos a realidade refletida em nossa consciência. Entretanto, a consciência verdadeira (porque resultante de análise rigorosamente científica), que passamos a ter dessa realidade, sob nenhuma hipótese origina essa realidade ou pode por si alterá-la. Mais uma vez, em síntese de Barata-Moura:

A verdade objectiva de uma teoria mede-se: *na prática* [...], isto é, *no poder* que ela revela (não apenas imediatamente) de transformar realidades.

O critério de verdade é a *materialização da transformação*; não consiste na mera ‘constatação’ teórica [...] de que um determinado fato ou processo ocorreu.

Aquilo que prova e a *feitura*, e não apenas a consciência que se tenha dela. E este constitui o registo decisivo.

Por isso é que, *sob este ponto de vista*, o marxismo não é nem um ‘empirismo’ (em que a verdade devém mera comprovação de positivities), nem um ‘eticismo’ (em que a proclamação do ‘dever ser’ dispensa a boa consciência de outros trabalhos), nem um ‘pragmatismo’ (em que como verdade vale tudo aquilo que ‘funcione’, ou que ‘sirva’ um determinado propósito), mas uma concepção que, a partir da *materialidade dialectica* do real, o procura *compreender* teoricamente (refletindo, de modo adequado, na sua concreção, as dinâmicas de que se entretence), e *transformar* praticamente num sentido e revolucionário (afinando, e confirmando assim, *na e pela prática*, o valor de realidade, o valor de verdade, do seu pensamento). (BARATA-MOURA, 2018, p. 269-270, grifos do autor)

Nossa tarefa é buscar as formas concretas realmente existentes da abstração educação – para além dos conceitos, nas políticas que efetivamente foram postas em movimento no Brasil dos últimos 70 anos. Nossa tarefa é buscar a forma concreta da abstração “prática”, que nada tem a ver com uma ilusão de reunião de algo que supostamente foi partido

(unidade teoria e *prática*), mas se refere, objetivamente, ao esforço de reconhecer, nas relações de produção vigentes, as possibilidades abertas para a luta pela transformação das realidades.

## **O MTE NA LINHA EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER**

É, pois, sob o reflexo daquilo que é o concreto da gravidade do acirramento da luta de classes na formação social brasileira, e seus impactos nos diferentes níveis de educação e ensino realmente existentes, que se faz a riquíssima diversidade de questões que estão sendo trabalhadas na linha Educação, Cultura Corporal e Lazer, expressas no ementário e confirmadas pelas dissertações e teses ali defendidas.

Desde que iniciamos nossa vinculação à linha, em 2012, temos nos dedicado a investigações e orientações de investigações que possibilitem:

- A. consolidar estudos e pesquisas da abordagem teórica na qual nos apoiamos em relações com a educação de forma mais geral;
- B. delimitar o eixo teórico norteador e as categorias centrais estruturantes para a investigação das práticas, das políticas de trabalho e formação e da produção do conhecimento em educação física, esportes e lazer;
- C. promover balanços e revisão da produção do conhecimento conforme as demandas da apropriação dos objetos de investigação em andamento no MTE;
- D. reconhecer as condições realmente existentes de trabalho e formação dos professores de educação física na educação básica;
- E. responder às exigências da formação em nível de pós-graduação, conduzindo cursos que aprofundem a matriz teórica materialista e dialética e permitam pensar a relação Educação, Sociedade e Práxis (Eixo do PPGE-Faced-UFBA) nessa perspectiva;
- F. responder às exigências da formação de professores no curso de licenciatura em educação física da UFBA, referentes à organização do trabalho pedagógico para (i) o trabalho científico, (ii) o trato

com os conhecimentos específicos da área e (iii) os componentes do eixo práxis.

Toda essa produção tem sido conduzida sob a orientação teórico-metodológica acima referida e de forma a

- I. reconhecer que, independentemente do estágio de desenvolvimento em que se encontre, o estudante/professor em formação deve dominar os requisitos para conhecer aquilo que é, em perspectiva materialista e dialética, a vida do objeto de interesse de suas investigações nas relações reais em que ele se movimenta;
- II. viabilizar os estudos disciplinados da matriz teórica na fonte e no processo de sua produção;
- III. estimular a autonomia de cada estudante/professor em formação como investigador para empreender suas incursões pelos objetos com disciplina acadêmica e originalidade, a partir dos critérios ontológicos e gnosiológicos do materialismo dialético.

O processo de trabalho do MTE aparece refletido nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) (BARRETO, 2017; RIBEIRO JUNIOR, 2017; SANTOS, 2017), relatórios PIBIC, dissertações (BISPO, 2019; JESUS, 2019; SANTOS, 2019) e teses de doutoramento (ARANHA, 2021; DIAS JUNIOR, 2021; FERREIRA, 2019; OLIVEIRA, 2017; PUPIO, 2017; SANTANA, 2020; SILVA, 2021; SOUSA, 2021) e diversos artigos (PEIXOTO; BARRETO, 2020a; PEIXOTO; BARRETO, 2020b; PEIXOTO; LOPES; SANTO FILHO; SOUSA, 2019; PEIXOTO, 2015; PEIXOTO, 2016; PEIXOTO, 2017; PEIXOTO et al., 2020; PEIXOTO, 2020a; PEIXOTO, 2020b; RIBEIRO JÚNIOR; ARANHA; PEIXOTO, 2018) produzidos pelo grupo que nos vêm tornando referência nos fundamentos materialistas e dialéticos para a crítica das condições de trabalho e formação dos professores na Bahia; na crítica da economia política da educação e do esporte; na crítica das políticas de formação; na crítica das proposições pedagógicas para o ensino de educação física; na sistematização dos conhecimentos para o trabalho pedagógico com os conteúdos da cultura corporal na formação de professores de educação física.

Para nós, a linha tem sido o território de um movimento prático de transformação material da formação de professores de educação básica e superior no estado da Bahia. Somos efetivamente aquilo que temos sido, em processos contraditórios determinados 1. pela correlação de forças no que toca à disputa dos referenciais teóricos; 2. pela correlação de forças na disputa pelos espaços físicos para uma adequada estruturação e condições de trabalho para todo o grupo; 3. pela correlação de forças na disputa de bolsas para a pesquisa Pibic e pós-graduação (mestrado e doutorado); 4. pelas condições objetivas que cada um dos orientandos que se vincularam e vinculam ao MTE dispõe (com ou sem bolsa) para dedicar-se às pesquisas. Mas, efetivamente, temos contribuído para 1. repensar o ensino para a pesquisa com a abordagem materialista e dialética da história; 2. para ampliar os objetos a serem investigados, envolvendo originalidade na abordagem dos problemas e das relações em que esses objetos se constituem; 3. para formar quadros para a educação básica e o ensino superior públicos, cumprindo as tarefas que cabem a servidores públicos e estudantes quando se vinculam à universidade pública no estágio de desenvolvimento da luta de classes atualmente existente no Brasil: posicionados a serviço dos interesses da classe trabalhadora, concretamente tomada como aqueles com os quais trabalhamos em nossas relações cotidianas no chão da escola e da universidade.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, O. L. P. *Leon Trotsky e a educação: contextos e contribuições*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

BARATA-MOURA, J. A concepção hegeliana da verdade. In: *Estudos sobre a ontologia de Hegel*. Lisboa: Avante!, 2010. p. 125-133.

BARATA-MOURA, J. *As teses das “teses”*: para um exercício de leitura. Lisboa: Avante!, 2018.

BARRETO, N. B. *Pressupostos ontológicos, gnosiológicos, axiológicos e teleológicos da obra metodologia do ensino de educação física*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BISPO, N. M. *Crítica à concepção de desenvolvimento na Metodologia do Ensino de Educação Física*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BRETAS, T. *Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil*. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

CORONAVÍRUS BRASIL. *Painel Coronavírus*, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/m0h9ah9sw0cygm/Captura%20de%20Tela%202021-04-11%20%C3%A0s%2012.13.21.png?dl=0>. Acesso em: 11 abr. 2021.

DIAS JUNIOR, E. M. *Contribuição à crítica da economia política do esporte: as relações entre a produção e circulação do Mixed Martial Arts (MMA) e a extração e realização da mais-valia*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

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

FERREIRA, M. P. A. *A centralidade do lúdico na formação humana: críticas das teses de Johan Huizinga*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

HARVEY, D. *O enigma do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *10,3 milhões de pessoas moram em domicílios com insegurança alimentar grave*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://censo2021.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/28903-10-3-milhoes-de-pessoas-moram-em-domicilios-com-inseguranca-alimentar-grave.html>. Acesso em: 11 abr. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Desemprego*. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 11 abr. 2021.

JESUS, J. R. *Crítica das proposições pedagógicas para a educação física: nexos sociedade, educação, educação física*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

- MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MELO, A. A. S. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela*. Maceió: Edufal, 2004.
- OFFE, C. Sistema educacional, sistema ocupacional e políticas de educação – Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, n. 35, p. 9-59, 1990.
- OLIVEIRA, R. M. *A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação física*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- PEIXOTO, E. M. M. Para além da análise epistemológica: crítica da produção do conhecimento à luz das determinantes do modo de produção. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 14, n. 59, p. 53-66, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640347>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- PEIXOTO, E. M. M. Desafios da formação universitária: pensar a prática sob ontologia materialista. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 16, n. 68, p. 239-248, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643743>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- PEIXOTO, E. M. M. Crítica da política educacional. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/22419>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- PEIXOTO, E. M. 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, 2020a. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/38053>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- PEIXOTO, E. M. M. O problema da formação pré-profissional das condições subjetivas dos professores para a prática profissional: contribuições de José Barata-Moura. *Movimento-Revista de Educação*, Niterói, RJ, v. 7, n. 14, p. 234-255, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/46603>. Acesso em: 12 abr. 2021.

- PEIXOTO, E. M. M. *et al.* Crise do capital, crise sanitária, crise política – notas de conjuntura e educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 3, p. 30-73, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/36394>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- PEIXOTO, E. M. M. *et al.* O Capital contra a educação da classe trabalhadora. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 1, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/33557>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- PEIXOTO, E. M. M.; BARRETO, N. B. A prática em “Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática”. *Revista Exitus*, Santarém, PA, v. 10, n. 1, p. 1-33, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1455>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- PEIXOTO, E. M. M.; BARRETO, N. B. O tema da prática na pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 20, p. 1-25, 2020b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659366>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- PONCE, A. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 2007.
- PUPIO, B. C. *Cadeia produtiva da indústria da cultura corporal em academias de ginástica: em busca dos nexos e determinações da tese da divisão da formação como decorrência da reestruturação produtiva*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- RIBEIRO JUNIOR, J. C. G. *Condições de trabalho e formação dos professores de educação física que atuam na rede de educação básica do estado da Bahia: metodologia de execução do pré-teste no município de Salvador*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- RIBEIRO JÚNIOR, J. C. G.; ARANHA, O. L. P.; PEIXOTO, E. M. M. Condições de trabalho e formação dos professores de educação física: pré-teste do instrumento de coleta de dados. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, BA, v. 14, n. 30, p. 296-311, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4372>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SANTANA, J. P. D. *A política de ciência, tecnologia e inovação (CT&I) e a intensificação do trabalho nas IFES: A (im)produtividade do trabalho docente em debate*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SANTOS, L. C. B. *Serviço social e educação: balanço da produção do conhecimento sobre o trabalho do/a Assistente Social em escolas públicas*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SANTOS, Y. C. C. *Pressupostos ontológicos e gnosiológicos das proposições pedagógicas críticas para educação física e esporte*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, J. *Pedagogia histórico-crítica e educação física: entre os limites e avanços das aproximações/apropriações*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SOUSA, I. S. *A política de formação Inicial de professores em serviço na Bahia (2007-2018)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.



## O LAZER NA EDUCAÇÃO DA CULTURA CORPORAL DA CAPOEIRA

BRUNO OTÁVIO DE LACERDA ABRAHÃO  
PAULO CÉSAR DA SILVA GONÇALVES  
EDINEI GONÇALVES GARZEDIN

*A capoeira nasceu nas senzalas, nos engenhos,  
aonde os negros trabalhavam.*

A epígrafe acima, do Mestre Bimba,<sup>1</sup> chama atenção para a relação do surgimento da capoeira na Bahia, a partir dos locais onde os escravizados realizavam suas atividades da mão de obra que sustentava a economia do Brasil Colonial e Imperial. O Recôncavo Baiano, região que recebeu grandes levas de africanos para se radicar no Brasil, é um dos lugares onde a capoeira parece ter sido uma das experiências culturais praticadas por quem estava submetido à escravidão quando não estavam trabalhando. Expressão cultural de origem afro-brasileira, a capoeira envolve luta, resistência, música, lazer, dança, religiosidades, ancestralidade, rituais, tradições, filosofia de vida. Sua abrangência e amplitude é bem relativa e depende muito do prisma que queiram dar a ela. Nosso olhar sobre a capoeira também é amplo, porém acreditamos e entendemos a capoeira como uma luta, símbolo de resistência para a libertação de um povo marcado pelos resquícios

---

1 Fala do Mestre Bimba, contida no *Long Play Curso de Capoeira Regional Mestre Bimba*.

da escravidão, cujas feridas encontram-se abertas até hoje pelos mandos e desmandos dos poderes hegemônicos ao longo dos séculos.

A data do surgimento da capoeira é imprecisa. No entanto, de acordo com Sodré (1991, p. 15), “A Capoeira nasceu, no Brasil, no instante (século XVII) em que o negro suportava fisicamente as consequências da colonização baseada numa economia exportadora escravista”. Tudo indica que ela antecede o Lazer, fenômeno da Modernidade, decorrente da Revolução Industrial e das disputas pelo tempo, na implementação do capitalismo como o sistema de regulação das relações econômicas entre os países. Nesse sentido, não podemos cometer um erro anacrônico dizendo que a capoeira era o “lazer” do escravizado brasileiro, mas, certamente, podemos incluí-la no acervo das diversões, divertimentos e passatempos que, posteriormente, vieram a ser incorporadas ao campo que se organizou e se formou em torno do Lazer.

Criminalizada no final do século XIX pela sua relação com a vadiagem, por lembrar o passado que o Brasil Republicano queria esquecer, a capoeira, ao longo do século XX, foi sendo ressignificada. Metamorfosada de crime, um produto genuíno da cultura brasileira, a capoeira, antes associada à marginalidade, subversão e desordem, começa a se aproximar do mundo do trabalho com o ofício do mestre de capoeira, registrado, em 2008, como Bem Cultural, no Livro dos Saberes, volume 1 do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), conforme descrição abaixo:

A capoeira é uma manifestação cultural presente hoje em todo o território brasileiro e em mais de 150 países, com variações regionais e locais criadas a partir das suas modalidades mais conhecidas: as chamadas ‘capoeira angola’ e ‘capoeira regional’. O conhecimento produzido para a instrução do processo permitiu identificar os principais aspectos que constituem a capoeira como prática cultural desenvolvida no Brasil: o saber transmitido pelos mestres formados na tradição da capoeira e como tal reconhecido pelos seus pares; e a roda onde a capoeira reúne todos estes elementos e se realiza de modo pleno. O ofício dos mestres de capoeira é exercido por aqueles

detentores dos conhecimentos tradicionais desta manifestação e responsáveis pela transmissão oral de sua prática, rituais e herança cultural. O saber da capoeira é transmitido de forma oral e gestual, de forma participativa e interativa, nas rodas, ruas e academias, assim como nas relações de sociabilidade e familiaridade entre mestres e capoeiristas.

Pode-se extrair do texto que mestre é quem transmite o saber da capoeira, tanto em âmbitos formais, idealizados para tal, como também em relações de proximidade estabelecidas entre mestres e discípulos, aqueles(as) que darão continuidade ao legado do mestre que cada qual acompanha. Talvez por isso, as discussões de capoeira tornam-se, às vezes, acaloradas: elas tocam sentimentos de pertencimento e identidade. Se exercer seu ofício é parte do trabalho do mestre de capoeira, por outro lado é o lazer daquele(a) que procura livre e espontaneamente um dos diversos lugares destinados à sua execução, em praticamente todas as nações do mundo. Só em Salvador, segundo levantamento da Fundação Gregório de Matos, são 163 instituições, entre matrizes e filiais, destinadas à sua prática na cidade, sinalizando o entrelaçamento da capoeira com a identidade da capital baiana, seja como momento de lazer ou de trabalho.

Sobre a roda de capoeira, é importante destacar o seu poder de disseminar a língua portuguesa pelo mundo, através de suas cantigas que não são traduzidas. Através de suas músicas e composições, as histórias são recontadas e memorizadas, transmitindo conhecimento por meio da oralidade, diferenciando a capoeira de outras lutas. Nela, a música, o canto, o jeito de jogar/dançar/lutar fecunda-se, avoluma-se e transcende para seus praticantes, tornando imortalizados e lembrados velhos mestres. O canto, o toque e a palma são fundamentais na composição da roda e da cultura dessa prática corporal. Diante desse contexto, em 30 de novembro de 2008 foi assinada a certidão que certifica, no Livro de Registro de Formas de Expressão, volume primeiro, do Iphan, o reconhecimento da roda de capoeira como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro. Na folha 9, lê-se:

Registro n. 7. Bem cultural: roda de capoeira. [...] A roda de capoeira é um elemento estruturante desta manifestação, espaço e tempo onde se expressam simultaneamente o canto,

o toque dos instrumentos, a dança, os golpes, o jogo, a brincadeira, os símbolos e rituais de herança africana – notadamente banto – recriado no Brasil. Profundamente ritualizada, a roda de capoeira congrega cantigas e movimentos que expressam uma visão de mundo, uma hierarquia e um código de ética que são compartilhados pelo grupo. Na roda de capoeira se batizam os iniciantes, se formam e se consagram os grandes mestres, se reiteram práticas e valores afro-brasileiros.

Neste registro, a roda de capoeira é tida como um ritual. Se tomamos os rituais como caminhos importantes para a interpretação da cultura das quais eles são oriundos, cujo domínio podemos ter como uma região privilegiada para se penetrar no coração cultural de uma sociedade, na sua ideologia dominante e no seu sistema de valores, é o ritual que permite tomar consciências de certas cristalizações mais profundas que a própria sociedade deseja situar como seus “eternos”. (DAMATTA, 1990, p. 24) A partir desta orientação, pode-se perceber a potencialidade do ritual da roda de capoeira como um fenômeno social bastante rico para a interpretação dos significados da cultura brasileira e para a construção da história da humanidade.

No seu processo histórico, a humanidade criou, produziu saberes. Era necessário um lugar institucionalizado para congregar este saber, legá-lo às novas gerações dado o caráter temporário do humano. Parte destes saberes se expressam, são vivenciados através do corpo, através de determinadas formas que os humanos criaram para se movimentar. Falamos do patrimônio dos jogos populares que foram transformados nos esportes modernos, nas lutas, danças, ginástica, patrimônio lúdico dos jogos, brinquedos e brincadeiras e da nossa capoeira, chamada pela área da educação física de cultura corporal de movimento.

Se na escola cumpre à disciplina Educação Física a alfabetização desses saberes, fora dela a continuidade desses saberes depende das intervenções que tematizam seu conteúdo através de ações voltadas para o lazer entendendo-o como

[...] uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/ espaço conquistado por um sujeito ou grupo social, estabe-

lecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente o trabalho produtivo. (GOMES, 2003, p. 125)

Assim, este capítulo procura trazer os primeiros apontamentos das pesquisas desenvolvidas pela área de investigação “Aspectos Históricos e Socioculturais” da linha de pesquisa Lazer, Educação e Cultura Corporal, do PPGE/Faced/UFBA.

Tomando o lazer como elemento norteador de investigação, a partir de um dos seus conteúdos – a capoeira –, interessa-nos interpretar seus significados através de literatura que narra a singularidade da cultura nordestina – os cordéis, além de analisar também o que ela representa para crianças soteropolitanas.

## **O LAZER, A LITERATURA DE CORDEL E A CAPOEIRA**

A literatura de cordel é uma poesia apresentada em versos e em prosa. No Brasil, apresenta-se, em sua maioria, em versos e é comumente chamado de folheto. De acordo com Maxado (1980, p. 42), “a Literatura de Cordel é o nome desses livrinhos que ainda são conhecidos como abecês, folhetos, romances e estórias”.

Em naus, pelo oceano, a literatura de cordel portuguesa se trasladou para o Brasil nas bagagens dos colonos portugueses, com lavradores e artífices. Como bem disse Proença (1982, p. 31), “a gente do povo”. Assim, na perspectiva do cancionista, do cantador português, o cordel chega ao Nordeste brasileiro e, ao longo do tempo, se fixa nessa região.

Grande parte dos folhetos foi levada para o Brasil pela família Garnier, que, por décadas, comercializava esse produto em livrarias do mesmo nome da família. (CURRAN, 2000) Essa ação dos “Garnier” corrobora a materialização da memória de um povo, pela difusão de obras literárias, a exemplo dos cordéis. Sobre isso, Nora (1993, p. 15) diz que “a materialização da memória, em poucos anos, dilatou-se prodigiosamente, desacelerou-se, descentralizou-se, democratizou-se”.

Títulos como: Imperador Carlos Magno e os doze pares de França, Princesa Magalona, entre outros, foram ressignificados com as características de nosso povo. (CASCUDO, 1979) Assim, parte de nosso acervo inicial de cordéis nasce da intertextualidade dessas produções portuguesas. No final do século XIX, na Paraíba, precisamente em 1893, coube aos poetas Leandro Gomes de Barros, Francisco das Chagas Batista e João Martins de Athayde a tarefa de produzir folhetos com características próprias do povo nordestino, com seu jeito de falar e de se expressar. (SANTOS, 2006)

Outros poetas se destacaram, como o cordelista João José dos Santos, Mestre Azulão, de Sapé-PB. Sua maior atuação foi na Feira de São Cristóvão-RJ, lá, por décadas, teve sua banca para divulgação e venda de seus folhetos de cordel. Também nessa feira, por diversas vezes, a capoeira e a literatura de cordel estiveram lado a lado em harmonia através das cantorias e versos, a exemplo da comemoração dos 50 anos do Mestre Camisa,<sup>2</sup> em 2005. Para celebrar esse dia, o cordelista e capoeirista Victor Alvim Itahim Garcia (Lobisomem) lançou o cordel de título *Mestre Camisa, 50 anos de lutas e vitórias*, com a presença do Mestre Azulão.

**Figura 1** – Comemoração dos 50 anos do Mestre Camisa, na Feira de São Cristóvão



Fonte: arquivo cedido por Victor Alvim Itahim Garcia, Lobisomem.

2 Formado pelo Mestre Bimba. Em 1988 funda a ABADÁ-CAPOEIRA (Associação Brasileira de Apoio e Desenvolvimento da Arte Capoeira).

Nesse sentido, interessa-nos situar o interesse intelectual pela leitura da literatura de cordel como uma opção de Lazer em função de alguns aspectos: 1. sua relação com as feiras, que são lugares de trabalho para uns, mas de não trabalho para outros tantos que fazem das visitas cotidianas e turísticas um lugar de encontro com gêneros alimentícios, mas também com a cultura e identidade da região. 2. sua relação com as bibliotecas, pois nelas são encontrados inúmeros acervos, entre eles o da literatura de cordel. Assim, as feiras e as bibliotecas podem ser entendidas como um “lugar de memória”, isso porque, para Nora (1993, p. 19), os lugares de memória são locais que “nascem e vivem do sentimento de que não há mais memória espontânea, que é necessário criar arquivos, comemorar aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, registrar atos, porque essas operações não são naturais”.

Neste caso, o cordel arquiva, rememora datas, nomes e fatos daquilo que é característico, expondo a singularidade da região Nordeste do país. Além disso, ela narra, com sua forma específica, os fenômenos da região. Em diversas localidades Brasil afora, o cordel configurou-se como meio de informação importante para levar ao povo notícias das capitais, por exemplo. Inúmeros cordelistas utilizavam o interesse da população como forma de *marketing*, usando sua própria elocução para divulgarem e venderem seus escritos.

Assim, podemos falar de cordel na perspectiva do lazer pelo entretenimento, porque as histórias/estórias eram contadas de forma engraçada, mas com amplo poder de persuasão. De acordo com Maxado (1980, p. 23), os poetas podiam “Ou lerem, declamarem ou cantarem a viva voz (o chamado a palo seco) seu conteúdo a fim de melhor incentivar a venda”. Um expoente nessa prática de vendas foi o saudoso Cuíca de Santo Amaro/BA. Sua fama era tão robusta que foi considerado o Boca de Inferno dos cordéis, pela produção de sátiras, daí a comparação com Gregório de Mattos e Guerra.

**Figura 2** – Participação de Cuíca de Santo Amaro no filme *A grande feira*



Fonte: acervo da Biblioteca Virtual Consuelo Pondé.

Nesse momento de exposição, o poeta contava algum evento novo ocorrido na cidade. Tudo era feito de maneira bem célere, de forma até mesmo a surpreender os jornais impressos da época. No filme *Tenda dos milagres*, de 1977, obra homônima do livro de Jorge Amado, a derrocada de Pedrito Gordo,<sup>3</sup> chefe de polícia da Bahia, nas primeiras décadas do século XX, foi contada em versos de cordel em praça pública.

Além da técnica de declamar em voz alta, outro artifício utilizado por alguns cordelistas, a exemplo do próprio Cuíca, é não contar o final da

---

3 Chefe de Polícia da Bahia. Temido por todas as pessoas da época, Pedrito Gordo, personagem da obra de Jorge Amado, faz alusão ao delegado de polícia Pedro Gordilho, que, ancorado no Código Penal Brasileiro de 1890, perseguia praticantes de toda e qualquer manifestação de origem afro-brasileira, a exemplo do candomblé, da capoeira etc. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19807/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Adriana%20Albert%20Dias.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

história no momento da apresentação do cordel, para prender a atenção do leitor. Quer saber o final, compre o cordel! (CURRAN, 2000)

Dessa forma, ao visitarmos as bibliotecas, as feiras livres, entre outros, no intuito de encontrarmos os cordéis, há uma tentativa de re(construção) e de busca de lugares de pertencimento dessa cultura. Assim, pela catalogação desses lugares e da divulgação deles, existe grande possibilidade de a memória da capoeira e da literatura de cordel serem lembradas e preservadas por esse gênero textual, pois não basta apenas existir, tem que ser visitada, utilizada, para, dessa forma, dar significado ao seu legado. Nessa perspectiva, Vieira (2003, p. 243) apresenta uma estrofe que nos traz essa marca do cordel.

Muitos fatos importantes  
Tem se perdido ao léu  
Em função de nossa história  
Não cumprir o papel  
De registrar só o fato  
Inda nem que esse ato  
Faz a trova de cordel.

Partindo dessa perspectiva, ao divulgarmos os cordéis sobre a capoeira, passearemos na esteira de Nora (1993), pois estaremos corroborando o não apagamento da memória dessa cultura popular afro-brasileira.

Nesse sentido, na contemporaneidade, percebemos que as feiras livres como lugares de memória do cordel estão se perdendo como cultura desse local e/ou estão migrando para o formato digital através de *sites* e redes sociais. Isso foi observado em feiras importantes de Salvador/BA, mas não é exclusividade dessa metrópole, pois na Feira de São Cristóvão/RJ, atualmente, tem apenas uma banca em funcionamento. Essa mudança, entre outros aspectos, decorre pela celeridade e possibilidade de abrangência de comercialização pela internet, não somente de cordéis como também de outros produtos.

Orientados pela pergunta dos significados socioculturais da capoeira e sua relação com a cultura soteropolitana, elegemos como nosso caminho

os seguintes lugares de memória: Feira de São Joaquim, Feira de Sete Portas e as bibliotecas dos Barris, do Serviço Social do Comércio (Sesc), a Municipal Denise Tavares, a João Fernandes da Cunha, a Clementina de Jesus e a Fundação Mestre Bimba, todos em Salvador/BA, a fim de encontrarmos cordéis com títulos marcados por alguma referência que nos remetesse à origem capoeira.

Utilizamos como critério de busca cordéis em cujos títulos aparecem os vocábulos capoeira, valentões, brigões, entre outros, que nos remetem ao universo da capoeiragem. Daí, encontramos 27 obras com a temática em questão. Por último, selecionamos, para análise e discussão, quatro obras que, de alguma forma, fazem referência a possível origem da capoeira. São elas: 1. *História da capoeira no Recife*, de Bahia e Avestruz (1979); 2. *A ladainha do Mestre Bimba com o Mestre Pastinha*, de Alfredo (2003); 3. *Mestre Bimba capoeira, vida e emoção*, de Barreto (2011); 4. *ABC da capoeira para crianças*, de Garcia (2008). Como técnica, nos valem de abordagem baseada na análise do conteúdo, de Bardin (2016), pelo entendimento de que os cordéis são classificados como documentos. (CELLARD, 2008)

## O QUE NOS DIZEM OS CORDÉIS ACERCA DA ORIGEM DA CAPOEIRA?

Ao analisar o cordel *História da capoeira no Recife* é importante contextualizar que Rui Barbosa, no início da República, nos fez um desserviço ao mandar queimar todo o arquivo com os apontamentos de notas da “vinda” de milhares de negros do continente africano (REGO, 1968), corroborando as incertezas em relação à origem da capoeira. Para colherem louros em relação à criação de culturas populares brasileiras, três grandes estados se digladiam: Bahia, Pernambuco e Rio de Janeiro. Presenciamos discussões homéricas sobre se o samba nasceu no Rio ou na Bahia; se a capoeira nasceu na Bahia ou em Pernambuco. Vejamos a estrofe:

Vou contar uma história que no Brasil sucedeu  
Na Capitania de Pernambuco  
Foi onde aconteceu

A Criação da Capoeira.  
Em função da resistência  
Ela ainda não morreu.

A única certeza que temos é que Recife, principal cidade de Pernambuco, foi palco de uma das maiores lembranças de traslado da “chegada de escravizados” do continente africano, pois nela se encontrava um dos maiores portos do Brasil, o Porto de Galinhas-PE. No entanto, essa informação deixa uma lacuna grande porque outros portos compuseram cenário parecido, a exemplo dos portos do Cais da Conceição da Praia e do Valongo, na Bahia e Rio de Janeiro, respectivamente.

Sem dúvida, não responderemos qual o local de nascimento da capoeira no Brasil. Todavia, acreditamos que uma das suas vias, dado pela importância e “chegada” de povos escravizados para este país, foram as terras baianas. De acordo com Castro (2001, p. 45), o traslado de negros do continente africano para o Brasil no século XVI se intensificou pela produção de cana de açúcar e pela criação da primeira capital do Brasil, Salvador. No século XVII não foi diferente, pela necessidade de produção e escoamento da produção de fumo no Recôncavo Baiano; como também pela descoberta de minas na Bahia e em Minas Gerais. No século XVIII, houve o aumento da produção do fumo do Recôncavo Baiano e a transferência da capital do Império para o Rio de Janeiro. Com isso, aumentou a necessidade de traslado de negros; além disso, muitos negros da Bahia foram para o Rio. No século XIX, a Família Real chega ao Rio de Janeiro e a nova capital do Império passa por transformações não somente em questões de infraestrutura, mas também nas searas sociais e culturais. (CASTRO, 2001)

Ao longo de 400 anos, na Bahia, chegaram negros de origem bantu, jeje-mina, nagô-iorubá e hauçã nessas terras. Partindo da premissa de que a capoeira foi criada no Brasil pelas diversas etnias de negros africanos, a Bahia desponta como a que apresentou maior incidência desses grupos étnicos. (CASTRO, 2001)

O cordel *A ladainha do Mestre Bimba com o Mestre Pastinha* aborda o encontro de dois grandes Mestres (Bimba e Pastinha) em uma manifestação popular de grande relevância: “Festa da Conceição da Praia”.

Ao evidenciar a possibilidade desse diálogo cantado, simultaneamente o cordel narra inspirações encontradas na natureza para cada movimento/golpe dentro da capoeira. Tal obra corrobora reflexões sobre processos históricos das capoeiras (Angola e Regional). No entanto, ao pensar na origem da capoeira, falaremos do seu início com a capoeira Primitiva, a qual se difere tanto da Regional quanto da Angola.

Foi dos próprios animais  
Que surgiu a capoeira  
Da zebra veio a cabeçada  
Da cascavel a rasteira  
Do peixe o rabo-de-arraia  
Do macaco a bananeira.

Existe um consenso sobre o começo da capoeira em terras africanas, mas não da forma que a conhecemos aqui no Brasil, mas sim em lutas-rituais, a exemplo do Engolo/N’Golo, ou dança das zebras, do Mani, da Ladja, da Bassula, da Kamangula etc. Dessas, pelo menos duas tinham relação direta com animais, a Bassula e o Engolo, a primeira era praticada por pescadores, daí o conhecimento dos peixes, a exemplo da arraia. Daí, por analogia, deu-se o nome de rabo-de-arraia a um dos golpes mais mortais da capoeira. A segunda luta, o Engolo, é inspirada na zebra em momento de luta.

No cordel *Mestre Bimba capoeira, vida e emoção* o autor menciona que, no século XVI, a arte da capoeira decola pela “chegada” de negros trazidos de Angola. Nesse traslado de negros trazidos para o Brasil, não foram somente os corpos prontos para o trabalho braçal que chegaram, também vieram culturas, saberes e vivências desses povos, podendo a capoeira ser uma delas.

É no século XVI  
Que essa arte então decola  
Através dos africanos  
Que chegaram de angola  
E mais tarde a capoeira  
Se transforma numa escola.

Pelos livros de história do Brasil, aprendemos que a capoeira veio das terras africanas para o Brasil, mas essa designação vinda de Angola é tênue, porque essa localidade é muito ampla e sempre houve confusão sobre sua territorialidade, antes denominada região de Guiné, a qual abrangia outras, a exemplo Benguela etc. (REGO, 1968), levando-nos a inferir acerca da origem da capoeira, mas não seu início, porque em Angola, nesse século, não tinha Capoeira, pelo menos como a conhecemos nos primórdios no Brasil. O que tinha nessa época eram rituais de iniciação, a exemplo da Bassula. (ABIB, 2009)

A transformação da capoeira em escola se deu com o Mestre Bimba, no decorrer de seu trabalho e pela autorização para dar aulas de Cultura Física em ambientes fechados. Muitos falam da institucionalização da capoeira como parte do projeto de higienização das ruas do Brasil. Se isso foi um projeto de governo, o tiro saiu pela culatra, pois com a capoeira Regional em recinto fechado, ela se proliferou, mas a capoeira, como em todo não deixou de estar nas ruas, pelo contrário, se corporificou, em virtude de a capoeira Antiga também iniciar um processo de modificações em sua prática.

O cordel *ABC da capoeira para crianças* apresenta linguagem simples e clara, adequada para o público infantil. De forma pedagógica, inicia as 26 estrofes do cordel com uma palavra ora relacionada ao universo da capoeira, ora a virtudes e personalidade da capoeira, a exemplo do Mestre Waldemar da Liberdade. Um dos aspectos importantes desse cordel se vê na estrofe a seguir, sobre a origem da capoeira.

Kamangula e Bassúla  
São lutas dos angolanos  
N'Golo é a dança da zebra  
Nos rituais africanos  
Da origem da capoeira  
Há muitos e muitos anos.

O autor apresenta três lutas originárias do continente africano, especificamente do Sudoeste, na região dos Bantus. Dessas, a que tem mais ressonância é o N'Golo, ou Engolo, por ser uma dança-luta ritual de

passagem da puberdade à vida adulta pelas mulheres. Uma vez mulher, estaria apta ao casamento. (ABIB, 2005)

Em relação ao escrito dessa seção, vimos que os cordéis, para além do entretenimento – pelos versos, pela rima, pela oração –, ampliam os horizontes sobre a capoeira, seja pelo conhecimento dos instrumentos, pelos “causos” dos mestres antigos ou sobre seus feitos em brigas etc. Percebemos uma inclinação sobre o começo da capoeira ter sido mesmo na Bahia, estado denominado da Meca da capoeira. Identificamos que a forma de divulgação da literatura de cordel em Salvador/BA está se perdendo e/ou se modificando, migrando para outros meios, pois, em feiras tradicionais dessa localidade, o cordel está praticamente desaparecendo. Daí surge uma preocupação em relação à tradição e a oralidade do cordel, pois as feiras são locais de venda e de divulgação dessa literatura. Sem isso, a tradição do povo nordestino, nesses locais, está se perdendo, porque, sem a exposição nas bancas e sem a declamação pelo cantador, o público deixa de rememorar aspectos culturais de sua terra natal e não usufrui de referências de suas memórias.

## **LAZER, INFÂNCIA E CAPOEIRA**

A vivência lúdica da capoeira é uma das diversas possibilidades de usufruí-la como diversão, recreação, entretenimento. Várias são as escolas e projetos sociais que destinam o ensino da capoeira para crianças e adolescentes como parte do seu conteúdo. A capoeira também pode ser brincadeira de criança. No caso das crianças soteropolitanas, um divertimento diferenciado: expõe a identidade, a singularidade do seu povo e os significados da sua cultura. As crianças e seus corpos gingham mundo afora, diferentemente em cada contexto, mas sempre num brincar que envolve a cultura, mergulhada no universo lúdico que circunda a vida dos pequenos. O universo da brincadeira move a vida infantil, mesmo que nem todas elas tenham respeitado seu direito de brincar. O corpo, presença marcante na vida das crianças, veículo através do qual ela interage com o mundo, marca o encontro delas com a vida do seu entorno.

Este, marcado pela cultura onde o sujeito está inserido, carrega em suas posturas algo da tradição, variando de um povo para outro, mas sempre refletindo o contexto desse povo. Nesse sentido, voltamos o olhar para o contexto soteropolitano, observando as crianças de determinado grupo, analisando as experiências delas com sua cultura, com seu corpo em cena, suas relações com a roda de cultura que a circunda, através do aspecto lúdico marcante de suas vidas, buscando, nesse circuito, como elemento balizador, a capoeira.

Ser criança em Salvador. Ser criança na cidade onde se joga capoeira pelos quatro cantos, onde ela é marca da identidade de um povo. Ser criança onde a cultura africana está impregnada, onde o corpo se apresenta para o jogo e onde vadiar se presentifica na ginga da roda brincante. Infância e capoeira, vamos enlaçar esses termos, destacando a singularidade do lugar da criança que vive na capital soteropolitana e pratica capoeira.

Infância e capoeira não têm um laço na construção da história, mas sendo as crianças sujeitos sociais, de alguma forma elas vivem o que se passa no entorno e muitas crianças vivem a capoeira no seu dia a dia, através do grupo do qual faz parte. Na história, viveram em mundos opostos, onde a capoeira era vista como sinal de vadiagem, fora o fato de ter sido incluída no código penal, portanto, imprópria para os pequenos, é o que se supõe. Mas, buscando com mais apuro, encontramos sinal dela em fotografias, imagens, parcas crianças esgueirando-se entre os adultos, bem como registrada pelas mãos de Jorge Amado, escritor baiano, amante da capoeira, na obra *Capitães da areia*. Só atentemos para o fato de que os meninos da história de Amado formavam um grupo que vivia pelas ruas, eram “menores abandonados, fugidos de casa ou simplesmente crianças trabalhadoras que, ao final do expediente, voltavam para suas casas”. (PIRES, 2004, p. 117)

A criança esteve em diferentes lugares sociais, ao longo da história, e em determinado período passou a fazer parte da categoria social que chamamos de infância. A infância nasce na modernidade, é termo socialmente construído para as crianças as quais, durante a Idade Média, viviam como miniatura dos adultos. (ARIÈS, 1981) Infância é a forma de ser criança, mas hoje já sabemos que não existe uma única forma de

viver a infância, por isso usamos o termo no plural, infâncias, no sentido de que em cada grupo social a infância é vivida de forma diferente. Ela é singular para cada criança, na forma como vive.

A capoeira se insere em grupos variados de crianças na cidade de Salvador e muitos destes grupos de crianças vivem-na em atividades da escola, como parte do currículo, geralmente em aulas de Educação Física. Outros vivem a capoeira como marca da identidade de um povo, através da prática desta arte em grupos formados no bairro, por algum mestre ou praticante da capoeira, levadas pelos pais... enfim, praticam-na de forma mais espontânea. Nos interessa essa prática, desvinculada da instituição escolar, que carrega a vivência da prática embebida da cultura, de forma mais ampla. Entrelaçar essas temáticas – infância e capoeira – não é tarefa simples. Na roda onde elas se encontram, universo onde a ludicidade se faz presente, as aprendizagens são múltiplas.

A capoeira nasce nas senzalas, através da rica cultura africana, e se espalha pelas ruas, pelos quatro cantos da capital soteropolitana. As crianças viviam suas brincadeiras nas ruas, em rodas, cantando, dançando, vivendo a cultura. Temos aí um ponto de encontro entre infância e capoeira: na rua, na roda. A roda, a forma circular, encontra-se em muitos aspectos da vida: na natureza, no corpo humano, na cultura, na arte... e é elemento fundamental, tanto na capoeira como na brincadeira de criança. É na roda que a capoeira acontece, assim como é também na roda que as crianças vivem tantas brincadeiras. A roda é analisada por muitas áreas, já foi estudada por vários pesquisadores. Podemos atar a capoeira à infância, quando falamos do aspecto lúdico que as envolve. A capoeira, relacionada ao brinquedo, ao jogo, à alegria, aproxima-se da infância através desses elementos, pois ambas comungam da ludicidade que as envolve. A razão e a racionalidade, próprias do mundo em que vivemos, impede-nos, muitas vezes, de viver esse universo lúdico, impede-nos de vadiar, mas é necessário que ele aconteça para que a descontração seja presença na vida das pessoas.

Pensar na contramão das imposições da vida moderna para as crianças demanda um olhar para outros aspectos que nem sempre estão inseridos na vida destas. As escolhas quanto às atividades praticadas por elas, por

exemplo. Geralmente, os pais ou responsáveis escolhem as atividades a serem praticadas pelas crianças, estas não são ouvidas em muitas dessas escolhas. E sabemos que toda atividade praticada por opção própria tende a ser mais prazerosa. Kramer (2009, p. 170) afirma que a criança cria cultura pois ela brinca, e ao brincar ela “reapresenta e ressignifica o que vive, sente, pensa, faz”.

A criança também vive a cultura, em atividades de lazer, através das brincadeiras protagonizadas ao longo da história da humanidade. O que se observa, porém, é que essas brincadeiras vêm perdendo espaço no tempo contemporâneo, tempo que impõe a velocidade das coisas, solapando o corpo infantil. Marcellino (1990), baseando-se em Huizinga (1971) e Winnicott (1975), ressalta o jogo e a cultura, aliados ao lúdico, bem como a brincadeira na participação cultural, como essenciais na formação dos pequenos, em sua carga de herança de cultura e também para desenvolvimento da criatividade.

Apesar de todas as inovações trazidas com o avanço da tecnologia, incorporadas ao mundo infantil, observa-se uma subversão de várias crianças, que interrompem durante um tempo o brincar com tecnologias móveis, buscando entrelaçar-se na cultura de sua terra. No caso das crianças baianas, a capoeira apresenta-se como essa forma lúdica de subversão, no bojo das brincadeiras tradicionais, como alternativa aos divertimentos modernos (recorta-se aqui seu aspecto lúdico). De acordo com Campos (2001, p. 49-54),

A capoeira parece dar uma efetiva contribuição, sendo considerada uma atividade educativa genuinamente brasileira, bem ajustada aos alunos, por ser uma manifestação popular, rica de música e movimentos, com substrato cultural, além de bastante difundida em todas as classes sociais. [...]. É privilegiada pela manifestação espontânea porque o seu jogo pode surgir em qualquer lugar e a qualquer hora, não necessitando de aparatos especiais, bastando apenas a vontade de gingar e de jogar.

Recorremos mais uma vez a Marcellino (2007, p. 13), onde este faz aproximações entre lazer e cultura. A partir de Dumazedier, o autor coloca: “quando a questão do lazer é enfocada, quase sempre se restringe a um dos seus conteúdos culturais, [...] não contemplando, assim, discussões nas diferentes esferas do fazer cultural”. Nesse sentido, esse fazer cultural leva-nos à prática da capoeira, atividade corporal carregada de cultura, praticada por pessoas cuja idade varia de “8 a 80”, em seus momentos ditos “livres”, inclusive entre as crianças. Essa prática ancestral do movimento coloca o corpo dos pequenos em cena, mas esse movimento não se resume ao movimento. Ela carrega significados embebidos de cultura, insere as crianças no universo da arte popular, transporta-as para um passado recheado de história, além de inseri-la no contexto da diversidade e da pluralidade que marca o espaço da cidade de Salvador.

Para a coleta de informações, elegemos ouvir as crianças através de desenhos e escritos ancorados na Sociologia da Infância, de Sarmento (2011). A partir de nossas pesquisas, em andamento, o que percebemos até agora, de acordo com os relatos escritos das crianças, é que elas enxergam a capoeira de forma semelhante à brincadeira. Elas veem a diversão na prática desta arte/luta, mas a encaram com seriedade, pois para a criança brincar é coisa séria. Ademais, os momentos da capoeira são recheados com a história desta, fazendo com que ela adquira ainda mais significado para os pequenos e pequenas, dando a elas o sentimento de pertença. Em seus registros, fica evidente a percepção da desvalorização da capoeira, a qual, segundo eles, precisa ser levada para o mundo, além da saudade que sentem, pois não estão conseguindo praticá-la, devido à pandemia.

Esse tempo pandêmico impactou todos os segmentos, dentre eles o tempo de atividades das crianças. Desde a escola, às brincadeiras com os amigos e também a prática da capoeira, como opção de lazer. Este é um aspecto destacado nos dados levantados em nossa pesquisa. Várias crianças relatam a saudade que sentem, ressaltando que a capoeira significa muito na vida delas. Uma escreve: “Sinto muita saudade pois para mim a capoeira é a forma de me libertar de tudo o que me rodeia, onde me expresso e sou feliz”. Os momentos na capoeira fazem muita falta para essas crianças. Para Marcellino (2007, p. 10) é importante que o lazer seja

levado em conta como a “cultura vivenciada no tempo disponível das obrigações [...], combinando os aspectos tempo e atitude, aspectos esses contemplados nos momentos em que essas crianças se encontravam para viver um tempo de lazer.

O aspecto lúdico da capoeira envolve, motiva, convoca. Para Pinto (2007), o lúdico não é ação mecânica. Envolve curiosidade, motivação, interesse e oportuniza ao sujeito a (re)criação do que vive. Assim, vemos a criança soteropolitana enredada na prática do lazer com a capoeira, levando e sendo levada a momentos de ludicidade, de prazer. A capoeira é porta aberta para a vivência do essencial na infância: viver o lazer, atravessado pela cultura de sua terra, de seu povo, favorecendo a construção do sentimento de pertença.

## CONCLUSÃO

Para encaminhar as últimas linhas deste capítulo, pensamos o ensino da capoeira como conteúdo de lazer, a partir do duplo aspecto educativo: como veículo e como objeto de educação, isto é, educar pela prática do lazer e se educar para o lazer. (MARCELLINO, 2007) Isso implica entender que a aprendizagem dos seus movimentos para serem usufruídos nas rodas, treinos, mas também a compreensão que através da experiência da capoeira se aprende uma série de elementos históricos e sociais da cultura brasileira. Em suma, promover uma ação educativa de lazer para e pela capoeira.

Podemos vislumbrar um misto de possibilidades através da capoeira, dentre elas, seu entrelaçamento com a cultura do lazer. A capoeira, nesse entrelaçamento com o lazer, descortinou aqui a literatura de cordel como prática cultural popular do Nordeste, assim como relatos da prática desta pelas crianças soteropolitanas. As rodas de capoeira podem ser encaradas como momentos de entretenimento, de divertimento, de tempo disponibilizado para viver com ludicidade a cultura, a ancestralidade, fazendo uso do tempo livre e escolhido.

A literatura de cordel, leitura de deleite, divertida, animada, serviu como fonte de informação para pessoas dos povoados em dias de feira, provocou – e ainda provoca – risadas, animou encontros nas barracas

onde eram vendidas e, dentre essas narrativas, a capoeira foi destaque em várias delas. Foram encontrados cordéis que tratam da origem da capoeira, de personagens relevantes de sua história e um que coloca na roda os pequenos e pequenas. Ademais, nos cordéis encontramos um rico manancial para a aprendizagem de diversos temas da capoeira. Desde sua história enredada com a história das cidades, até seus nomes, cuja memória é objeto de disputa nas elaborações do presente. Ao mesmo tempo em que o cordel educa, diverte, porque a sua maneira de coexistir no mundo das letras é pelo lazer. Com sua estrutura construída em versos, os cordéis trazem uma narrativa ritmada, de certa forma, até cantada, de um jeito que nos embala. A diversão encontrada nos cordéis aproxima-o do período da vida que cultiva o divertimento, a infância.

Crianças soteropolitanas, embaladas pelos momentos na roda, relataram o encontro, a partilha, a troca, o aprendizado. Relataram também como a prática da capoeira leva-as para um lugar de liberdade, de diversão e de aprendizado, de ligação com a ancestralidade, com o essencial do lazer: a vivência desobrigada de momentos lúdicos, recheados da cultura de seu entorno, da marca de sua cidade. A ausência desses momentos, impactada pela pandemia, faz falta, assim as crianças trouxeram em seus registros. Cordel, infância, capoeira, enlaçadas pelo lazer, numa roda onde circulam saberes ancestralizados do povo soteropolitano.

## REFERÊNCIAS

- ABIB, P. R. J. *Mestres e capoeiras famosos da Bahia*. Salvador: Edufba, 2009.
- ABIB, P. R. J. *Capoeira angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda*. Salvador: Edufba, 2005.
- ALFREDO, O. *A ladainha do Mestre Bimba com o Mestre Pastinha*. Belo Horizonte: [s. n.], 2003.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAHIA, Z.; AVESTRUZ. *História da capoeira no Recife*. Recife: [s. n.], 1979.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

- CAMPOS, H. *Capoeira na universidade: uma trajetória de resistência*. Salvador: Edufba, 2001.
- BARRETO, A. C. O. *Mestre Bimba capoeira, vida e emoção*. Salvador: Akadicadikum, 2011.
- CASCUDO, L. C. *Cinco livros do povo*. João Pessoa: Editora Universitária, 1979.
- CASTRO, Y. P. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CURRAN, M. J. *Cuíca de Santo Amaro: controvérsias no cordel*. São Paulo: Hedra, 2000.
- CURSO de capoeira regional mestre bimba. Salvador: [s. n.], [20-?]. 1 disco sonoro.
- DAMATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.
- IPHAN. *Inventário para registro e salvaguarda da capoeira como patrimônio, 2008*. Brasília, DF: Iphan, 2008.
- KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, M.; GARCIA, V. A. I. *ABC da capoeira para crianças*. Rio de Janeiro: Projeto Capoeira Viva, 2008.
- GOUVEA, M. C. S. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MARCELLINO, N. C. Lazer e cultura. In: MARCELLINO, N. C. (org.). *Lazer e cultura*. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- MAXADO, F. *O que é literatura de cordel?* Rio de Janeiro: Codecri, 1980.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, 1993.
- PROENÇA, I. C. *A ideologia do cordel*. Rio de Janeiro: Plurarte, 1982.

- PINTO, L. M. S. M. Vivência lúdica no lazer: humanização pelos jogos, brinquedos e brincadeiras. In: MARCELLINO, N. C. *Lazer e cultura*. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- PIRES, A. L. C. S. *A capoeira na Bahia de Todos os Santos: um estudo sobre cultura e classes trabalhadoras (1890-1937)*. Goiânia: Grafset, 2004.
- REGO, W. *Capoeira angola: ensaio socioetnográfico*. Salvador: Itapuã, 1968.
- SANTOS, I. M.-F. *Memória das vozes: cantoria, romanceiro e cordel*. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, 2006.
- SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como construções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SODRÉ, M. *O Brasil simulado e o real: ensaios sobre o cotidiano nacional*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1991.
- TENDA dos Milagres. Direção: Nelson Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: Regina Filmes., 1977. 13 min, col., DVD.
- VIEIRA, A. *O cordel remoçado: histórias que o povo conta*. Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo, 2003.

## SÍNTESE BIOGRÁFICA DOS ORGANIZADORES

### **Coriolano Pereira da Rocha Junior**

Pós-doutorado em História pela Universidade de Lisboa (2018); doutor em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011); mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (2000); licenciatura em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1993); professor da Graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: corijr@ufba.br

### **Cristina Maria D'Ávila Teixeira**

Pedagoga, mestre e doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2001. Pós-doutorado, Universidade de Montreal, Canadá, Didática (2006-2007). Pós-doutorado, Universidade Paris 5 Sorbonne Cité, França (2015-2016), Pedagogia universitária. Professora titular de Didática na Faculdade de Educação (Faced) e Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA. Pesquisadora do grupo GREAS-CEAQ (Sorbonne, Paris-Descartes). Coordena projetos: formação de professores universitários e o “Baú Brincante” – inspirado na experiência “*Boîte à jouer*”. Atua: didática, ensino superior, formação de professores, jogos. Coordena o Grupo GEPEL. É escritora e cantora. E-mail: crisdavilla@gmail.com

### **Maria Cecília de Paula Silva**

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA). Tem pós-doutorado em Sociologia e Educação (Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes/Cofecub, 2012) e em Sociologia e Antropologia (Capes, 2016) pela Université de Strasbourg (França), onde é pesquisadora convidada. Coordenou o Grupo de Trabalho Temático Corpo e Cultura do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e atualmente faz parte do comitê científico do mesmo colégio, é editora associada da *Revista Entreideias: Educação, Cultura*

*e Sociedade*, coordena o grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL/UFBA/CNPq). Membro do grupo de pesquisa Corps e da Associação Brasileira de Pesquisadoras Negr@s (ABPN) e coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced/UFBA. E-mail: [ceciliadepaula.ufba@gmail.com](mailto:ceciliadepaula.ufba@gmail.com)

## SÍNTESE BIOGRÁFICA DOS AUTORES

### **Alison Conceição Brito**

Graduado em Educação Física e discente do mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), linha de pesquisa Educação, Cultura Corporal e Lazer. Pesquisador no grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL), dedicado às temáticas sobre lazer, educação, cultura, educação inclusiva e educação física. E-mail: alisonconceio@yahoo.com.br

### **Bruno Otávio de Lacerda Abrahão**

Bacharel e licenciado em Educação Física (2002) pela Universidade Federal de Viçosa; especialista em Filosofia (2006) pela Universidade Federal de Ouro Preto; mestre (2006) e doutor (2010) em Educação Física pela Universidade Gama Filho, na área de concentração Educação Física e Cultura. É professor adjunto do Departamento de Educação Física, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Leciona e orienta no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, na linha de pesquisa Lazer, Cultura Corporal e Educação. E-mail: bruno.abrahao@ufba.br

### **Celi Nelza Zülke Taffarel**

Professora titular, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Pós-doutorado, Universidade de Oldenburg, Alemanha. Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Mestrado em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal de Santa Maria. Especialização em Ciências do Esporte, Universidade Federal de Pernambuco. Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pernambuco. Coordena Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo – Gepec/Faced/UFBA e Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer – Lepel/Faced/UFBA. Pesquisadora produtividade, CNPq. Coordenadora da Escola da Terra, UFBA/Bahia. E-mail: taffarel@ufba.br.

### **Edinei Gonçalves Garzedin**

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2019), linha Educação, Cultura Corporal e Lazer. Membro do grupo Cotidiano, Resgate, Pesquisa e Extensão (Corpo). Especialista em Psicomotricidade – Centro Lydia Coriat/UNIFACS (2006) e em Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico – UNINTER (2017). Psicopedagoga – UNINTER (2018). Pedagoga – UNINTER (2019). Licenciada em Letras Vernáculas – UNEB (1992). Professora de ensino fundamental. Professora de pós-graduação – Psicopedagogia. Pesquisa a infância entrelaçada com a capoeira como prática de lazer. E-mail: [neinhagarzedin@gmail.com](mailto:neinhagarzedin@gmail.com)

### **Eduardo Oliveira Miranda**

Professor assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Departamento de Educação, mestrado em Educação (PPGE) e mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade (PPGDCI). Licenciatura em Geografia e Pedagogia. Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade. Doutorado em Educação PPGE/UFBA. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola – NEIM/UFBA. Especialista em Ensino de Geografia – UCAM. Especialista em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores – UFBA. Desenvolve produções na área da Educação Decolonial com ênfase em: cultura, raça, gênero, sexualidade, classe, territorialidades. Coordena o Grupo de Pesquisa Corpo-Território, Educação e Decolonialidade (CNPq). Investigador na Rede de Estudos de Geografia, Gênero e Sexualidade Ibero Latino-Americana (REGGSILA). Membro da Associação Brasileira de Pesquisadoras Negr@s (ABPN). Editor adjunto e membro do conselho editorial da *Revista Estudos Libertários* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Vice-coordenador do NEABI/UEFS. E-mail: [eduardomiranda48@gmail.com](mailto:eduardomiranda48@gmail.com)

### **Elza Margarida de Mendonça Peixoto**

Doutora em Filosofia e História da Educação – Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutora em Filosofia da Educação – Universidade de Lisboa. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do Grupo de Estudos e

Pesquisas Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (MTE/Faced/UFBA). Professora associada (Faced/UFBA). E-mail: elza.peixoto@ufba.br.

### **Emília Amélia Pinto Costa Rodrigues**

Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora do grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (HCEL). Atua em pesquisas relacionadas ao lazer, cidade, esporte, gestão, escola, educação física escolar e estágio supervisionado em educação física. E-mail: emiliapcosta@gmail.com

### **Micheli Ortega Escobar**

Em memória – Foi professora doutora visitante da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Foi pesquisadora do Grupo Lepel/Faced/UFBA. Professora titular aposentada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Foi consultora do Ministério do Esporte pelo PNUD. Graduada em Pedagogia da Educação Física pela Universidad de Chile. Especialista em Supervisão e Administração Educacional pela Organização dos Estados Americanos.

### **Paulo César da Silva Gonçalves**

Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2019), linha Educação, Cultura Corporal e Lazer. Membro do grupo Cotidiano, Resgate, Pesquisa e Extensão (Corpo). Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2016). Mestrado em Bioenergia na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC, 2014). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela UFBA (2004). Especialista em Psicopedagogia Escolar pela Universidade do Contestado (UNC, 2001). Graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador (2000). Pesquisador associado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Professor do Colégio

Estadual Kleber Pacheco de Oliveira. Pesquisa as relações entre capoeira, educação e literatura de cordel. E-mail: gsilva.paulo@gmail.com

**Romilson Augusto dos Santos**

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2011); mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2001); licenciado em Educação Física pela Universidade Católica do Salvador (1987); professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia; coordenador do colegiado de educação física. E-mail: romiss@ufba.br



Formato: 16 x 23 cm

Fontes: Swift Regular e Milo OT

Miolo: Papel Off-Set 75 g/m<sup>2</sup>

Capa: Cartão Supremo 300 g/m<sup>2</sup>

Impressão: Gráfica 3

Tiragem: 300 exemplares

### **MARIA CECILIA DE PAULA SILVA**

Pós-doutora em Sociologia/Antropologia e em Sociologia/Educação pela Universidade de Strasbourg (Unistra), França. Doutora e mestra em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Professora titular da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora convidada da Unistra (2016-2024). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFBA (2017-2021). Líder do grupo de pesquisa História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade. Editora Associada da revista *Entreideias: educação, cultura corporal, lazer*. Tem diversas publicações científicas e literárias, entre capítulos, livros e periódicos. Escritora e poeta.

### **CRISTINA MARIA D'ÁVILA TEIXEIRA**

Pós-doutora na área de Docência Universitária pela Universidade Sorbonne Paris 5. Pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Educação, Didática e Ludicidade (Gepel/UFBA). Preside a Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Addipe) e coordena a Assessoria Pedagógica ao Docente UFBA (APDU). Tem 13 livros publicados na área educacional, 4 dossiês organizados e mais de 30 artigos publicados em periódicos científicos e revistas especializadas.

### **CORIOLANO PEREIRA DA ROCHA JUNIOR**

Pós-doutorado em História pela Universidade de Lisboa, doutor em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF) e licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da graduação e da pós-graduação em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Presidente (2021-2022) da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Estudos do Lazer (Anpel), secretário estadual (2020-2021) do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE-Bahia) e líder do grupo de pesquisa Cotidiano, Resgate, Pesquisa e Orientação (Corpo).

Questões do tempo presente nos desafiam, como as relações com corpos, culturas, lazer e educação nos impõem a urgência de uma produção do conhecimento que oportunize outras práxis educacionais, sociais e políticas. A relevância temática da obra *Educação, cultura corporal e lazer* explora possibilidades do fazer científico, crítico e criativo na busca de construir, como diferencial, uma educação comprometida com os direitos humanos, sociais e da natureza, temas que nos convidam a romper lógicas e conceitos assumidos como indiscutíveis. Sem fronteiras, o livro atende tanto a pesquisadores e profissionais quanto a estudantes e demais interessados, especialistas ou não. É atual e inovador para a área das ciências humanas por pensar a educação e áreas afins a partir do corpo, da cultura e do lazer, o que o torna inédito e oportuniza o avanço científico e político da área no tempo presente. É uma leitura cativante, necessária e prazerosa.

ISBN 978-65-5630-387-1

