

A RELAÇÃO COM O SABER E AS INTERSECCIONALIDADES: DIÁLOGOS (AUTO)FORMATIVOS POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA DA (RE)EXISTÊNCIA

RELATIONSHIP TO KNOWLEDGE AND INTERSECTIONALITIES: (SELF)EDUCATIVE DIALOGUES TOWARDS A PHYSICAL EDUCATION APPROACH FOR (RE)EXISTENCE

LA RELACIÓN CON EL SABER Y LAS INTERSECCIONALIDADES: DIÁLOGOS (AUTO)FORMATIVOS HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA DE (RE)EXISTENCIA

Brena Dias Bruno¹
Yasmin Gonçalves²
Iury Crislano de Castro Silva³
Breno José Mascarenhas Sá de Flor⁴
Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira⁵
Cynthia Emanuelle de Sousa Lima⁶
Luiz Sanches Neto⁷
Luciana Venâncio⁸

¹ Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1882-656X> Contato: brenadias.bruno@gmail.com

² Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos Profa. Dra. Adriana Inês de Paula e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3182-8057> Contato: yasmin-goncalves@hotmail.com

³ Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará. Membro Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-7785> Contato: iury.castro94@gmail.com

⁴ Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos Profa. Dra. Adriana Inês de Paula e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6321-4389> Contato: brenomascarenhas@outlook.com.br

⁵ Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7100-5138> Contato: emmanuellecys@gmail.com

⁶ Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2903-7627> Contato: cynthiaeslima@gmail.com

⁷ Doutor em Ciências da Motricidade e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Ceará e no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade do Rio Grande do Norte. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos Profa. Dra. Adriana Inês de Paula.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9143-8048> Contato: luizsanchesneto@ufc.br

⁸ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, com Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Ceará e no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade do Rio Grande do Norte. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2903-7627> Contato: luvenancio@ufc.br

Manuscrito recebido em: 01 de junho de 2021.

Aprovado em: 04 de janeiro de 2022.

Publicado em: 27 de janeiro de 2022.

Resumo

A teoria da relação com o saber tem uma fundamentação antropológica para compreendermos o binômio aprender e saber, que remete às idiosincrasias de cada sujeito humano. A sociologia do sujeito, por sua vez, permite-nos refletir sobre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) como seres singulares e históricos, com seus próprios sentidos e significados. O nosso objetivo neste artigo é explicitar pressupostos progressistas da educação física escolar, ancorados na problematização de injustiças sociais na formação de professores(as). Para enfrentá-los, por meio de diálogos (auto)formativos, nos aproximamos dos conceitos de barbárie – apontado por Charlot (2020) – e de interseccionalidade – apontado por Crenshaw (1989). A educação física é um componente curricular obrigatório nas escolas, que é posto à prova em um sistema social – ou (cis)tema, porque é heteronormativo e sexista – de relações de poder, com formas perversas de opressão e barbárie, como a necropolítica, a homofobia, o machismo e o especismo, entre outras injustiças sociais. Neste artigo, nós exploramos algumas maneiras de resistir e de (re)existir. Consideramos que – como professores(as) e alunos(as) – ao ouvirmos e sermos ouvidos(as) como sujeitos detentores de saberes, podemos enfrentar as situações de barbárie que excluem as interseccionalidades. Esses modos de resistência fazem parte do viver e do processo – (auto)crítico e complexo – de (re)existir no cotidiano do trabalho docente e do trabalho escolar do(a) aluno(a). Concluímos que é necessário revelar as diferentes facetas de uma educação física progressista para promover avanços qualitativos no combate às múltiplas injustiças sociais.

Palavras-chaves: Relação com o saber; Interseccionalidade; Formação docente em educação física; Justiça social; Relações étnico-raciais.

Abstract

The theory of the relationship to knowledge has an anthropological foundation for understanding the binomial learning and knowing, which refers to the idiosyncrasies of each human being. The sociology of the human individual, in turn, allows us to reflect on the teacher and the student as unique and historical beings, with their own senses and meanings. Our objective in this article is to explain progressist assumptions towards school physical education, anchored in the problematization of social injustices in teacher education. To face them, through (self)educative dialogues, we approached the concepts of barbarism – pointed out by Charlot (2020) – and intersectionality – pointed out by Crenshaw (1989). Physical education is a mandatory curriculum subject in schools, which is put to the test in a social system – or (cis)tem because it is heteronormative and sexist – of power relations, with perverse forms of oppression and barbarism, such as necropolitics, homophobia, sexism, and speciesism, among other social injustices. In this article, we explore some ways to resist and (re)exist. We believe that – as teachers and students – when we listen and be listened to as beings of knowledge, we can face barbaric situations that exclude intersectionalities. These modes of resistance are part of living and of the process – (self)critical and complex – of (re)existing in the daily work of teaching and the student's school work. We conclude that it is necessary to reveal the different facets of a progressist physical education in order to promote qualitative advances in the fight against multiple social injustices.

Keywords: Relationship to knowledge; Intersectionality; Physical education teacher education; Social justice; Ethnic-racial relations.

Resumen

La teoría de la relación con el saber tiene un fundamento antropológico para comprender el binomio aprender y saber, que se refiere a las idiosincrasias de cada sujeto humano. La sociología del sujeto, a su vez, nos permite reflexionar sobre el(la) docente y el(la) alumno(a) como seres únicos e históricos, con sentidos y significados propios. Nuestro objetivo en este artículo es explicar los supuestos progresistas de la educación física escolar, anclados en la problematización de las injusticias sociales en la formación del profesorado. Para enfrentarlos, a través de diálogos (auto)formativos, nos acercamos a los conceptos de barbarie – señalado por Charlot (2020) – e interseccionalidad – señalado por Crenshaw (1989). La educación física es un componente curricular obligatorio en las escuelas, que se pone a prueba en un sistema social – o (cis)tema, por ser heteronormativo y sexista – de relaciones de poder, con formas perversas de opresión y barbarie, como la necropolítica, homofobia, sexismo y especismo, entre otras injusticias sociales. En este artículo, exploramos algunas formas de resistir y (re)existir. Creemos que, como docentes y alumnos(as), cuando escuchamos y nos escuchan como sujetos del saber, podemos enfrentarnos a situaciones de barbarie que excluyen las interseccionalidades. Estos modos de resistencia son parte del vivir y del proceso – (auto)crítico y complejo – de (re)existir en el que hacer cotidiano de la docencia y del trabajo escolar del alumno. Concluimos que es necesario revelar las diferentes facetas de una educación física progresista para promover avances cualitativos en la lucha contra las múltiples injusticias sociales.

Palabras clave: Relación con el saber; Interseccionalidad; Formación docente en educación física; Justicia social; Relaciones étnicas y raciales.

Introdução

Há problemas sociais urgentes que continuam sendo invisibilizados nos processos formativos de docentes e nos currículos escolares. Para consolidar uma perspectiva (auto)crítica e progressista da prática educativa é necessário tornar esses problemas visíveis, em detrimento de uma visão idealizada do Brasil. Esse é um desafio recorrente na formação de professores(as). Para enfrentá-lo, por meio de diálogos (auto)formativos, nos aproximamos dos conceitos de barbárie – apontado por Charlot (2020) – e de interseccionalidade – apontado por Crenshaw (1989). Partimos da compreensão que a problemática se circunscreve no escopo político da garantia aos direitos sociais que visam à diminuição das desigualdades produzidas pelas estruturas socioeconômicas, culturais e educacionais. De antemão, destacamos que para Freire (1996) e Charlot (2000) todos(as) nós – como sujeitos humanos – somos seres inconclusos e inacabados e, por isso, buscamos continuamente significados à nossa (re)existência. A dinamicidade das temáticas que permeiam o nosso estudo vão ao encontro dessa noção freireana de (re)existir, que se coaduna com a teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000).

A teoria da relação com o saber tem uma fundamentação antropológica para compreendermos o binômio aprender/saber, que remete às idiossincrasias de cada sujeito humano (CHARLOT, 2019). A sociologia do sujeito, por sua vez, permite-nos refletir sobre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) como seres singulares e históricos, com seus próprios sentidos e significados. Nos processos educativos, ao cotejarmos os significados das ações humanas, há modos intersubjetivos de engajamento e de resistência. Collins (2019, p. 435) nos explica que “a opressão e resistência permanecem intrinsecamente ligadas, de tal maneira que a forma de uma afeta a outra. Ao mesmo tempo, essa relação é muito mais complexa do que um simples modelo formado por opressores(as) permanentes e vítimas eternas.” Sendo assim, ser professor(a) é um desafio constante desde a formação inicial porque a cada dia, como sujeitos da experiência de trabalho docente e ao valorizarmos os modos científicos e (auto)críticos de investigação da nossa própria docência, nos tornamos professores(as)-pesquisadores(as) (ELLIOTT, 2017; STENHOUSE, 1987).

As nuances dessa perspectiva de tornar-se professor(a)-pesquisador(a) têm repercussões na educação física escolar. A educação física é um componente curricular obrigatório nas escolas (BRASIL, 1996), que é posto à prova em um sistema social – ou (cis)tema, porque o sistema é heteronormativo e sexista – de relações de poder, com formas perversas de opressão e barbárie, como a necropolítica, a homofobia, o machismo e o especismo, entre outras injustiças sociais. Neste artigo, nós exploramos algumas maneiras de resistir e de (re)existir perante essas injustiças. Especificamente, o nosso objetivo é explicitar pressupostos progressistas da educação física escolar, ancorados na problematização de injustiças sociais na formação de professores(as).

No sentido da promoção da justiça social nas aulas de educação física, por exemplo, Sanches Neto e Venâncio (2020) têm argumentado que todas as aulas devem ser antirracistas. Além disso, Venâncio e Nobrega (2020) apontam que as narrativas de mulheres negras, como professoras de educação física que explicitam a sua própria experiência, são meios potentes para confrontar tanto o racismo quanto o sexismo na docência e na pesquisa. Essa perspectiva valoriza as interseccionalidades – entre raça, gênero, classe etc. – e enfatiza a criticidade, de modo progressista e existencial, contrapondo-se às visões retrógradas e utilitárias da educação física. Contudo, reiteramos

que formar professores(as) nessa perspectiva é um desafio complexo. Como contribuição aos processos formativos, Venâncio *et al.* (2021) centralizam a didática na prática educativa (auto)crítica da educação física escolar. Nesse sentido, a importância de (re)conhecer a complexidade das idiosincrasias de cada aluno(a) é um saber necessário à docência.

Assim, para o tratamento pedagógico nos processos de ensino e de aprendizagem de quaisquer conteúdos temáticos, algumas questões advêm com o aporte teórico da sociologia do sujeito na relação com o saber (CHARLOT, 2000): Quem é o(a) aluno(a) como sujeito de si? Qual é a sua condição social de origem? Qual é o sentido da sua mobilização para aprender? De acordo com Venâncio (2019), é importante explicitar que há múltiplas relações com os saberes ao assumirmos que o foco está no(a) aluno(a) perante o binômio aprender/saber. Essas relações com os saberes, por sua vez, são influenciadas pelas condições estruturantes da sociedade brasileira, como o machismo e o racismo, assim como os retrocessos do sistema econômico e político que inviabilizam a equidade. Desse modo, para Charlot (2019), a educação pode ser a antítese da barbárie ao fomentar a solidariedade e a dignidade como valores humanos universais, culturais e singulares. Essa perspectiva provoca reflexões contra-hegemônicas e fundamentadas em um enfoque antropológico dos saberes necessários à prática educativa (CHARLOT, 2020).

Desde março de 2020, a pandemia de Covid-19 (SARS-CoV-2) tem influenciado diretamente – e negativamente – o modelo educacional em vigor no país, sobretudo nas redes públicas de educação básica, dificultando ainda mais a busca pela equidade. Nas aulas de educação física, tornou-se ainda mais difícil ensinar tudo a todos(as) mesmo mediante práticas educativas orientadas à crítica e à resistência (VENÂNCIO *et al.*, 2021). Entendemos que, justamente por essa adversidade, é importante insistir nesse caminho da criticidade para confrontar a barbárie. Para isso, é necessário valorizar os modos de (re)existência – nas histórias de vida, nos saberes e nos artefatos culturais – das populações indígenas, negras e quilombolas. É também necessário valorizar a diversidade das relações com os saberes em perspectivas interseccionais amplas, que incluem a pauta de direitos LGBT³QIA+, bem como a crítica ao capacitismo e ao especismo. A ausência de temáticas vinculadas aos marcadores sociais – de raça, gênero, classe etc. –, que dialoguem com os diversos modos de (re)existir, caracteriza o estelionato intelectual nos currículos escolares e na formação de professores(as), reforçando a mistificação pedagógica (CHARLOT, 2016).

As interseccionalidades entre os marcadores sociais são importantes para compreendermos as relações de poder e, conseqüentemente, as relações com os saberes. Nesse sentido, nós – como coautores(as) deste artigo – assumimos uma perspectiva (auto)formativa como professores(as)-pesquisadores(as) que estudam as relações com os saberes a partir da educação física escolar. Ressaltamos a (re)existência como um modo de mobilização à luta, e também como experiência estética contra-hegemônica. Concordamos com Charlot (2000) de que estarmos vivos(as), como sujeitos humanos, é estarmos fadados(as) a aprender. Assim, estarmos vivos(as) é também nos situarmos em lutas e não nos silenciarmos frente aos desmandos e aos crimes (como o assassinato de povos indígenas, a escravização negra etc.) de um sistema nefasto em movimento no Brasil desde as primeiras invasões europeias há cinco séculos.

Na terceira década do século XXI, esse sistema recrudescer as injustiças do capitalismo que se agravaram desde o golpe de Estado de 2016, dando sustentação ideológica, política e bélica à presidência de Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018. Por um lado, o atual presidente da República tem ações racistas, machistas, misóginas, negacionistas e genocidas, tendo sido investigado por uma comissão parlamentar de inquérito (CPI) que endossou os argumentos de quase 150 pedidos de *impeachment* já acumulados; por outro lado, esse mesmo presidente tem também formação de nível superior como professor de educação física. Isso significa que a formação em educação física, de modo acrítico, pode reforçar estereótipos perversos, como os modelos higienistas e militaristas que têm sido confrontados – e muitos(as) teóricos(as) entendem que estariam superados – desde a década de 1980 (SOARES *et al.*, 1992). Entendemos que esse é um alerta – que não pode ser ignorado de modo algum – de que a formação docente em educação física precisa assumir um caminho (auto)crítico e progressista, que valorize as interseccionalidades nas relações com os saberes e o diálogo na colaboração entre professores(as)-pesquisadores(as).

Percurso Metodológico

No campo teórico-metodológico, a nossa perspectiva está subsidiada pela teoria da relação com o saber (CHARLOT, 2000) e escolhemos um itinerário qualitativo nesta pesquisa (LUTTRELL, 2010). No escopo teórico, entendemos que há convergências entre as ideias de Charlot (2019, 2020) e de Freire (1996) porque, segundo hooks (2013), a identificação das brechas que permitem o engajamento e a (auto)crítica no trabalho docente é um esforço antropológico que professores(as)-pesquisadores(as) precisam concretizar na educação. No escopo metodológico, entendemos que essa perspectiva requer a explicitação da nossa intencionalidade. Somos professores(as) de educação física vinculados à universidade e à educação básica, em diferentes momentos da carreira docente. Nós nos encontramos por caminhos formativos comuns desde meados de 2016, no contexto de diversas ações do curso de Licenciatura em Educação Física, no Instituto de Educação Física e Esportes, no *campus* do Pici da Universidade Federal do Ceará.

Algumas dessas ações foram realizadas no âmbito do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS)*, que subsidiam o escopo teórico-metodológico desta investigação. Utilizamos como parte do percurso metodológico a análise de narrativas, tendo sido inspirados(as) pelo processo descrito por McLaren (1997) enquanto olhava reflexivamente para a sua própria prática pedagógica, lançando um olhar (auto)crítico sobre ela, relacionando-a com aspectos da sua vida pessoal. As narrativas revelam o olhar dos(as) professores(as) – e também dos(as) alunos(as) – sem desconsiderar suas subjetividades nos processos de ensinar e de aprender, ou seja, é tanto uma forma de considerar as individualidades quanto os engajamentos convergentes. Segundo Wittizoreck *et al.* (2016), as narrativas possuem duas perspectivas distintas: a primeira está relacionada às narrativas (auto)biográficas e/ou relacionadas às histórias de vida; a segunda aborda uma metodologia investigativa, como uma forma de observação, interação e colaboração entre o(a) pesquisador(a) e os(as) participantes da pesquisa.

Nesta investigação, as duas perspectivas foram consideradas. Utilizamos as narrativas como ponto de partida do processo de escrita, considerando a complexidade das temáticas levantadas na pesquisa de Venâncio *et al.* (2021). Cada narrativa (auto)biográfica foi revisitada pelo(a) próprio(a) autor(a) e reescrita à luz da teoria da relação com o saber. Esse processo foi subsidiado pelas vivências dos(as) autores(as) – situadas no período pandêmico – e por uma revisão sistemática de periódicos no sistema Qualis-CAPES, em andamento no GEPEFERS, acerca da produção intelectual sobre a relação com o saber na educação física escolar. Desse modo, a interação e a colaboração entre os(as) autores(as) caracterizou a perspectiva metodológica. As quatro temáticas que cotejamos são: (1) o lugar de fala, a escuta sensível e as relações com os saberes na educação física escolar; (2) as relações étnico-raciais e as relações com os saberes: potencializando uma educação física escolar antirracista; (3) a justiça social (gênero, etnia, classe social etc.) na educação física escolar e as relações com os saberes; (4) a problemática do especismo nas aulas de educação física escolar e as relações com os saberes. Quanto à perspectiva autoral, a investigação sobre cada temática possibilitou a (auto)reflexão sobre a própria prática pedagógica, reafirmando a importância de dialogar sobre as questões afeitas à justiça social na formação inicial de professores(as) e lançando um olhar (auto)crítico para legitimar os modos de ensino (VENÂNCIO *et al.*, 2021).

O lugar de fala, a escuta sensível e as relações com os saberes na educação física escolar

Para vivermos plenamente – como sujeitos humanos – é necessário conhecer quais mecanismos atravessam a sociedade e como suas características afetam a trajetória (auto)formativa de cada sujeito. A educação física é importante nesse processo para instigar uma (auto)reflexão dos(as) estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem. Entendemos que, desse modo, é possível desenvolver diálogos relevantes à luz das (in)justiças sociais que se instauram dentro da educação física escolar. Para compreendermos qualquer conceito relacionado à (in)justiça social e à dinâmica dos problemas sociais, Venâncio *et al.* (2021) explicam que é necessário situar o lugar que ocupamos e o que podemos fazer a partir do reconhecimento desse lugar. Assim, é importante para os(as) estudantes reconhecer qual o seu espaço dentro de um debate ou quando se posicionar nas mais diversas situações do cotidiano.

Com isso chegamos ao conceito de lugar de fala, que demanda o respeito à fala de cada um(a) mediante escuta atenta e sensível. Ribeiro (2017) argumenta que esse termo tem origem indefinida e está atrelado ao reconhecimento do ser social. Para Venâncio *et al.* (2021), dialogar sobre o lugar de fala permite identificar a localização das estruturas de poder dentro da sociedade e compreender como integrantes de um grupo social compartilham experiências em comum, simplesmente por pertencerem a esse grupo. E compreender como, de acordo com a divisão de poder da sociedade, as convenções sociais inviabilizam que esses grupos ascendam e ocupem determinados espaços, cargos ou funções. Para Fontana (2017), o lugar de fala remete às características da sociedade, à resistência e às conquistas pela igualdade de direitos no decorrer dos tempos. Como o domínio do poder está concentrado em uma parcela da população, quando apenas uma pessoa fala por todos(as), ela acaba impondo a perspectiva e a vivência dela no debate.

Ribeiro (2017) acredita que o lugar de fala confere o devido espaço para todas as vozes, pois não há ninguém melhor do que o próprio ser humano para argumentar sobre as características que atravessam a sua existência e refletir sobre o que isso pode acarretar à sociedade. Todos(as) nós possuímos um lugar de fala e ao compartilhá-lo, segundo Sodrê (2019), o diálogo permite ampliar a comunicação. Dialogar sobre o lugar de fala com sujeitos de diferentes lugares sociais é importante para potencializar as experiências. Conforme Ribeiro (2017), as tomadas de decisões nos mais diversos âmbitos sociais – profissionais, familiares etc. – são conduzidas sob um olhar universalizado a partir de um grupo específico, que desconhece as características de outros lugares sociais. São essas características que conferem acesso aos privilégios ou negam direitos fundamentais.

Diante disso, é necessário que todos(as) percebam a quais grupos pertencem, para que possam refletir criticamente – a partir do seu grupo – sobre as características da sociedade, direitos e deveres. Venâncio *et al.* (2021) e Ribeiro (2017) afirmam que o estudo e a pesquisa contribuem para que exista o diálogo entre diferentes lugares sociais, e que reconhecer o espaço que cada um(a) ocupa na sociedade promove reflexões acerca da desigualdade social. A partir do diálogo é possível identificar características importantes para uma educação física (auto)crítica. Nesse sentido, a escuta sensível é outro conceito necessário para o processo do reconhecimento de si – enquanto sujeito – e a valorização da criticidade nos processos educativos.

A escuta sensível é importante nos mais diversos contextos e pautas. Barbier (1998) subdivide a escuta sensível em três tipos: a científico-clínica, que se coaduna à metodologia da pesquisa-ação; a poético-existencial, que se relaciona com o inesperado, com as ações das minorias (embora, mulheres e negros(as) sejam a maioria da população brasileira) e as idiossincrasias dos sujeitos; e a espiritual-filosófica, que enfatiza os valores do ser humano e as assunções que dão sentido à vida. Diante disso, Cancherini (2010) conceitua a escuta sensível como sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do(a) outro(a), permitindo o aprimoramento da percepção, desprender-se de preconceitos e compreender o(a) outro(a). Essa escuta também possibilita a consciência das atitudes, sistemas de ideias, valores, comportamentos, símbolos e mitos.

Essas duas perspectivas – o lugar de fala e a escuta sensível – coadunam-se à interação com o mundo, com o(a) outro(a) e consigo mesmo(a) na relação com o saber (CHARLOT, 2000). A necessidade de aprender nos faz refletir criticamente sobre as (in)justiças sociais e como as características que constituem a sociedade afetam os sujeitos e a sua interação com o mundo. Quando esperamos que os(as) estudantes reconheçam o seu próprio lugar de fala – que é um lugar social –, as relações que permeiam o seu cotidiano podem não corresponder às nossas expectativas. Os espaços que os(as) alunos(as) frequentam podem ser inesperados, bem como podem valorizar os sujeitos e a cultura de outras sociedades. Essa reflexão é pertinente ao enfrentarmos os problemas sociais na atualidade e compreendermos a nossa posição ao longo do processo histórico. Nesse sentido, as relações com os saberes do sujeito perante o binômio aprender/saber podem ser determinantes para uma educação física (auto)crítica.

Para isso, é importante que os(as) estudantes estejam dispostos(as) a aprender, pois “aprende-se porque se tem oportunidade de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades” (CHARLOT, 2000, p. 64). A complexidade dos processos de ensino e de aprendizagem na educação física escolar ultrapassa o domínio de atividades, sendo necessário valorizar a temporalidade das vivências, das experiências e do conteúdo dos pensamentos na forma de enunciados argumentativos (VENÂNCIO, 2019). Para Charlot (2019), a educação se opõe à barbárie à medida que cada sujeito humano é, em si, uma aventura singular e coletiva. Porém, quais

são os sujeitos da educação escolarizada – e da educação física – na atualidade pandêmica? Segundo Ribeiro (2017), é preciso conhecer os diversos grupos sociais com que os(as) alunos(as) se engajam para poder dialogar sobre eles. Quais são as características de quem frequenta as aulas de educação física? Há ausências que não podem ser invisibilizadas porque muitos(as) estudantes não têm condições de estudar, tampouco têm os seus demais direitos minimamente respeitados em decorrência da Covid-19. Preocupar-se em compreender as questões sociais que afetam os(as) nossos(as) alunos(as) favorece uma formação docente crítica e orientada à justiça social. Conhecer a especificidade da legislação que nos dá suporte à docência – engajada politicamente – também é necessário, como apontam Corsino e Conceição (2016).

As relações étnico-raciais e as relações com os saberes: potencializando uma educação física escolar antirracista

Na perspectiva de um diálogo entre a educação e a sociedade, identificamos que a educação é intrinsecamente vinculada à realidade social, devido à necessidade de cada sujeito ajustar-se a essa realidade (SANTOS JÚNIOR, 2013). Nesse sentido, toda aprendizagem comporta uma dimensão identitária dos sujeitos, ou seja, o que se aprende “faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua percepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72). Nas últimas décadas se intensificaram as discussões e debates acerca das relações étnico-raciais e sua dinâmica no bojo da sociedade civil organizada (LIMA, 2010).

Os aspectos sociais, históricos, culturais e econômicos, assim como a relação com o Estado e a maneira como a sociedade civil se organiza configuram-se como elementos fundamentais, inserindo as questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais em um contexto amplo e que demanda ações e estratégias a fim de minimizar as várias expressões da desigualdade (GOMES, 2011). As políticas públicas relacionadas à educação para as relações étnico-raciais não foram de fato inclusas na constituição federal, apenas encontram-se inseridas de forma genérica, sendo necessária uma cláusula

específica sobre a inclusão étnica e racial, pois se constituem como um aspecto da educação. Todavia, frente às questões históricas e às desigualdades sociais, econômicas e étnicas existe a necessidade de se desenvolver políticas públicas capazes de trazer o tema à discussão, para o desenvolvimento de ações que qualifiquem as relações étnico-raciais.

Segundo Cardoso (2002), ao visibilizar as ações da população negra ao longo da história, o *Movimento Negro* contribuiu para a construção de uma nova interpretação da trajetória dos(as) negros(as) no Brasil. Partimos do pressuposto de que o *Movimento Negro*, como agente político – não sem conflitos e contradições –, tem se constituído como um dos principais mediadores entre a população negra, o Estado, a sociedade e a escola (SANTOS, 2004). Nesse sentido, ele é capaz de organizar e sistematizar saberes específicos da comunidade negra construídos ao longo da sua experiência coletiva (GOMES, 2011). Sendo assim, não existe aprender fora de uma relação entre o sujeito e o meio onde vive e entre o sujeito e o conhecimento a ser aprendido (CHARLOT, 2000). Daí a urgência da sensibilidade e da alteridade a respeito das reivindicações e dos conhecimentos do *Movimento Negro Educador* para constituir a educação física escolar antirracista (NOBREGA, 2019).

As ações afirmativas que emergiram após a redemocratização são compreendidas não só como movimento de luta política pela correção das desigualdades raciais, mas também como locus em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pelo *Movimento Negro* ao longo dos tempos. Conforme Gomes (2011), quanto aos saberes políticos, nunca a universidade e os órgãos governamentais, sobretudo o Ministério da Educação, produziram, debateram e aprenderam tanto sobre as desigualdades raciais como na luta pelas ações afirmativas, que afetam a cultura política e as relações de poder. Seja para confirmá-las ou refutá-las, a universidade passou a dedicar parte do seu tempo a perceber que os(as) jovens negros(as) existem, e que grande parcela deles(as) não se encontra presente nos bancos das universidades públicas. Esses(as) jovens estão sub-representados(as) em alguns cursos acadêmicos e lutam pelo direito de entrar nesse lugar e partilhar desse espaço de produção do conhecimento.

De acordo com Gomes (2011), os saberes identitários, em que as ações afirmativas recolocam o debate sobre a ideia de “raça” no Brasil, institucionalizam o uso das categorias de cor (preto, branco, pardo, amarelo e indígena) nos formulários socioeconômicos dos(as) candidatos aos exames vestibulares, nos censos educacionais, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) trazendo a autodeclaração racial para o universo dos(as) brasileiros(as), sobretudo no campo das políticas públicas. Sendo assim, a identidade negra é entendida como um processo construído historicamente em uma sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói no contato e no contraste com o(a) outro(a), na negociação, na troca, no conflito e no diálogo.

Os saberes estéticos, por sua vez, referem-se à corporeidade em que as ações afirmativas reeducam os(as) negros(as) e a sociedade brasileira na sua relação com o corpo. Ao se posicionar politicamente favorável a essa política ou ao participar de um processo de seleção baseado no critério de cotas raciais ou ao se identificar como negro(a) no Brasil, o sujeito participa de um processo de mudança de lógica corporal. Para Gomes (2011), uma mudança corpórea é visível na vida e na postura de vários(as) estudantes negros(as) cotistas e oriundos(as) de outras modalidades de ações afirmativas nas universidades públicas. Eles(as) passam a valorizar a corporeidade negra por meio de uma postura mais confiante e afirmativa no universo acadêmico e vários deles(as) passam a adotar símbolos étnicos (penteados, cores, roupas, adornos, símbolos etc.) e a frequentar espaços políticos, culturais e recreativos com maior incidência da população negra (GOMES, 2011). Nessa perspectiva os processos do aprender não são meramente epistêmicos e identitários, mas também sociais, imprescindíveis à humanização daqueles que, ao nascerem, encontram um mundo já existente, o qual, muitas vezes, não lhes é favorável (CHARLOT, 2000, p. 73).

Portanto, enfatizam-se as práticas pedagógicas na perspectiva antirracista que buscam questionar os espaços das lutas culturais e as políticas de educação, criando e escrevendo na trajetória curricular possibilidades de enfrentamento para responder às demandas sociais, sobretudo à representação da autonomia intelectual negra na construção da educação física antirracista (NOBREGA, 2019). Nesse sentido, os

conhecimentos ou saberes produzidos pela população negra dizem respeito a uma forma de conhecer o mundo, a produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça – entendida como construção social, histórica e cultural – numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social (GOMES, 2011). “Embora o indivíduo se construa no social, ele(a) se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo assim a simples encarnação do grupo social ao qual pertence” (CHARLOT, 1996, p. 49). Por isso, a finalidade de construir uma educação física antirracista nessa instituição social implica em reconhecer os espaços de disputas, isto é, a disputa epistêmica, política e identitária (NOBREGA, 2019).

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais ainda têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. Por exemplo, o próprio Movimento Negro produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos sujeitos reconhecerem-se nesses novos significados e abrindo espaço para interpretações antagônicas e conflituosas, mudanças no sentido dos termos e das práticas, instaurando novos significados e novas ações. No contexto capitalista da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científica instrumental, esses saberes foram transformados em uma “não existência”, ou seja, em ausências (GOMES, 2011). Nesse contexto, saberes considerados hegemônicos são questionados e novos saberes são produzidos. Entra em debate a afirmação de que a população negra organizada e distribuída nas mais diferentes ações coletivas produz conhecimentos, os quais se diferem do conhecimento científico, mas em hipótese alguma podem ser considerados menores e residuais (CARDOSO, 2002).

A política de ações afirmativas insere-se no contexto da política educacional e da política curricular e, de modo mais amplo, na esfera das políticas sociais que têm o objetivo de garantir os direitos sociais que visam à diminuição das desigualdades produzidas pelas estruturas socioeconômicas, culturais e educacionais. Pode-se apontar também a importância da participação dos(as) estudantes negros(as) nos cursos de “menos prestígio social” (AZEVEDO, 2004, p. 5). Por exemplo, no campo da educação física é preciso ampliar o acesso, a permanência e a progressão desse grupo étnico nas licenciaturas. A transformação social da educação básica está vinculada com a ampliação da formação de

docentes negros(as), pois são atos de resistência, de política e de construção da representatividade positiva da população negra no combate ao racismo simbólico, bem como o despertar da consciência em relação ao racismo material (NOBREGA, 2019). Com isso, Nobrega (2019) acrescenta a importância na construção da experiência cultural de professores(as) e alunos(as), reiterando a ênfase nos saberes identitários, políticos e estéticos/corpóreos na educação física escolar antirracista. Essa não é uma tarefa fácil, sendo necessário um apelo político urgente para romper com o mito da democracia racial e o branqueamento ideológico.

A justiça social (gênero, etnia, classe social etc.) na educação física escolar e as relações com os saberes

As temáticas acerca da (in)equidade de gênero, etnia, classe social etc. foram problematizadas a partir de questões que permeavam a justiça social. Previamente, havia certa aproximação à temática de gênero, devido às ações realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica desde 2018. Algumas experiências marcantes – por meio de vivências em diferentes contextos escolares – implicavam diretamente o gênero. Segundo Charlot (2000), para que se possa aprender, e assim alcançar uma meta, o sujeito deve se mobilizar encontrando sentido para a sua realização, necessitando de uma movimentação interna que promova essa dinâmica. Nesse sentido, a mobilização foi impelida para aprofundar a discussão sobre gênero, devido a certas situações que envolviam o sexismo, estereótipos binários e assédio sexual. A partir dessa mobilização, houve um processo duplo de descobertas e de imersão na literatura, buscando sentido e associações ao que se apropriava, vivia e percebia perante o mundo.

Algumas autoras feministas – como Crenshaw (1989) – compreendem de forma situada e convergente os conceitos sobre patriarcado, papéis sociais, binarismo e relações de poder, entre outros temas. Então, conforme esse aprofundamento se desdobrava, o conceito de interseccionalidade foi emergente. Essa perspectiva é fundamental para não ter uma visão de feminismo elitista e excludente, no que diz respeito às características que compõem o processo formativo dos sujeitos. *A priori* houve um “choque de realidade” ao

refletir – com um olhar (auto)crítico – sobre a própria vinculação um coletivo plural, em face de vários privilégios que não eram reconhecidos até então. Reflexões sobre a história de vida, nessa lógica, permitem identificar aspectos do processo de aprendizagem, tanto na educação básica como no ensino superior realizado em uma universidade pública. Nesse caso, o processo de aprendizagem corroborava com a teoria da reprodução no contexto de uma escola privada, mas após o ingresso na universidade pública houve maior criticidade. A relação com o saber compreendeu, portanto, o contexto de vida, os saberes intrínsecos – de si – e o mundo acadêmico. Essa trajetória confirmou a proposição que Charlot (1996) aponta sobre a superação de algumas lacunas da teoria da reprodução através da teoria da relação com o saber.

Apesar da temática gênero ter sido o *insight* para essa percepção e conexão com a teoria da relação com o saber, as questões de gênero continuam apresentando algumas lacunas que foram identificadas pelo Charlot (2013). A relação de mulheres com o saber se mantém atrelada à teoria da reprodução, como aponta Marrero (2010), mostrando que apesar do currículo escolar explicitamente fomentar a igualdade e a possibilidade feminina de superação de uma condição opressora – chegando a avanços no que diz respeito à condição social de origem –, existe um currículo implícito que perpetua a reprodução. Mediante processos reflexivos em um novo recuo epistemológico, desta vez mais direcionado, algumas percepções foram revisitadas no contexto de aulas remotas em decorrência da pandemia de Covid-19.

Por si só, pelo fato de se tratar de aulas em uma condição remota e emergencial, tivemos que analisar o contexto e as possibilidades dos(as) estudantes de duas disciplinas – do curso de Licenciatura em Educação Física – conseguirem acompanhar as aulas, de forma síncrona e assíncrona. A universidade elaborou um plano emergencial, tentando amenizar os impactos e colaborar com o acesso à *internet* para a continuidade dos estudos. Assim, buscamos realizar um levantamento e uma leitura positiva quanto ao contexto dos sujeitos, adaptando o percurso (auto)formativo perante essa realidade. Segundo Venâncio (2019), a educação física não trata somente do que devemos ensinar, na perspectiva docente, mas também do que é possível aprender na perspectiva dos(as) alunos(as). Por isso, durante meses, as leituras e os encontros semanais foram flexibilizados, levando em

consideração esse período de incertezas, adaptações e realidades plurais. Nesse sentido, com apoio de Corsino e Auad (2014), nós revisitamos a perspectiva interseccional – com ênfase no gênero e nas relações étnico-raciais – na especificidade dos processos de ensino e de aprendizagem na educação física escolar.

O aprofundamento da temática de justiça social incluiu quatro tópicos: (1) relações de poder; (2) conceitos de diferença, identidade e igualdade; (3) interseccionalidade e (4) papéis sociais de atuação – ou de intervenção. Primeiramente, sobre as relações de poder, conforme Louro (2018), há sistemas de opressão em oposição na sociedade capitalista, em diversos contextos. Porém, há possibilidade de mudança porque, ao contrário de uma relação de violência, a relação de poder implica na liberdade para a revolta e a possibilidade de luta buscando mudança. Atrelada a isso, a teoria da relação com o saber permite configurar as figuras do aprender a partir da mobilização dos sujeitos, que possuem liberdade e almejam alcançar uma meta – que precisa fazer sentido para eles(as) –, buscando superar opressões e situações de fracasso. Os(as) professores(as), com seu engajamento político, podem fomentar a mobilização dos(as) alunos(as) e suas expressões de revolta, desprendendo-se das convenções dos contextos educacionais tradicionais que reproduzem as desigualdades sociais. Quanto ao processo histórico da educação física, há inúmeras contradições como o incentivo à hegemonia de padrões universais e totalitários para os sujeitos, sendo excludente para corpos diferentes do padrão e das imagens de referência. Com essa constatação, partimos para a apropriação dos conceitos de identidade, diferença e igualdade.

Como segundo movimento reflexivo, segundo Scott (1988), não existe a necessidade de realizar uma oposição dos termos identidade e igualdade porque a própria concepção de igualdade considera a diferença à referência observada. Por vezes, a própria identidade é a referência, ou então a referência é imposta pela sociedade – e reforçada pela mídia – e apropriada pelo sujeito que se impele a julgar o que é diferente. Logo, para Scott (1988), é importante compreender que somos todos(as) equivalentes e que não há qualquer necessidade para classificar seres humanos como iguais, porque todos(as) somos singulares ou “não-idênticos”. Essa equivalência pode ser visualizada na perspectiva de direitos equivalentes para promover a justiça social a todos os sujeitos, respeitando a pluralidade dos seres humanos sem criar uma hierarquização das lutas sociais, considerando a interseccionalidade entre as pautas idiossincráticas.

Desse modo, como terceira reflexão – segundo Crenshaw (1989) –, a interseccionalidade emerge como resultado estrutural da interação entre duas ou mais características identitárias subjugadas porque os sistemas de opressão operam, perversamente, atravessando o gênero, a etnia, a classe social etc. Essa compreensão de que os sujeitos humanos são atravessados de forma indissociável às convenções e aos condicionantes sociais, bem como a compreensão da especificidade de todas as lutas, reforça a necessidade de refutar quaisquer processos de hierarquização, não colocando uma luta em primazia à outra. Quando refletimos sobre a interseccionalidade a partir da perspectiva compartilhada por mulheres negras, percebemos mais explicitamente como as opressões se mostram muito mais entrelaçadas (VENÂNCIO; NOBREGA, 2020). Akotirene (2019) aponta como é difícil separar opressões de raça, classe e gênero porque – para as mulheres negras – essas relações são vivenciadas simultaneamente, como na hipersexualização de corpos negros, que denota uma opressão “sexual-racial” indissociável. Segundo Ribeiro (2016, p. 101), “muitas feministas negras pautam a questão da quebra do silêncio como primordial para a sobrevivência das mulheres negras”. Assim, é importante mobilizar-se em direção a uma intencionalidade pedagógica voltada não para o que a expectativa docente espera, mas aberta ao inesperado, nos tornando capazes de:

olhar para os comportamentos que fogem ao esperado, para os sujeitos que desejam transgredir as fronteiras e os limites. Essa disposição de olhar talvez nos ajude a perceber a transitoriedade ou as transformações nas relações entre os sujeitos e certamente se constitui numa das formas mais efetivas de produzir conhecimento novo. (LOURO, 2018, p. 129)

Como quarta reflexão, os aspectos do contexto socioeconômico, religioso, regionalidade, sexualidade etc. são características da dimensão identitária que realizam um atravessamento interseccional, que tornam singular a vivência, a assimilação e afetam os processos de aprendizagem dos(as) alunos(as). Para o tratamento pedagógico desse tema complexo é importante tanto a valorização da escuta como a da possibilidade de fala com sentido de transgressão. Assim, por um lado, nos disponibilizarmos como professores(as) em uma perspectiva epistêmica possibilita o aprofundamento das temáticas que abarcam a interseccionalidade pautada na justiça social; e, por outro lado, confere embasamento teórico-metodológico para que um grupo plural participe de uma luta conjunta por direitos. Afinal, “aprende-se porque se tem oportunidade de aprender, em um momento em que se está, mais ou menos, disponível para aproveitar essas oportunidades” (CHARLOT, 2000, p. 68).

A problemática do especismo nas aulas de educação física escolar e as relações com os saberes

A sociedade capitalista na qual vivemos nos apresenta – como perspectiva de vida – apenas o *modus operandi* que a classe dominante almeja. Conforme Freire (1996, p. 125), “a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘míopes’”. Todavia, quando colocamos os “óculos” – significando esse objeto a conotação de uma educação crítica –, podemos fazer uma correção dessa “miopia” e observarmos com mais profundidade os meandros complexos da realidade. Viver – e assumir-se como professor(a)-pesquisador(a) progressista – em uma sociedade regida pela ideologia capitalista, opressora, conservadora, racista, patriarcal, sexista, homofóbica e especista requer o engajamento com diversas lutas para quebrar essas múltiplas formas de dominação. Nesta narrativa reflexiva, optamos por manter o foco no especismo, definido como “preconceito ou atitude de favorecimento dos interesses dos membros de uma espécie em detrimento dos interesses dos membros de outras espécies” (SINGER, 2010, p. 19). Ou seja, culturalmente, nós – enquanto animais humanos – nos vemos no direito de explorar e matar animais não humanos, seja para fins de alimentação, estética ou entretenimento, entre outros.

Utilizaremos as expressões “animais humanos” e “animais não humanos” porque, segundo Adams (2018), estruturamos a nossa linguagem evitando o reconhecimento da nossa semelhança biológica com os outros animais. Quando utilizamos a palavra “animal” como insulto, por exemplo, mantemos uma separação arbitrária entre animais humanos e não humanos. E, gostemos ou não, somos animais, pois fazemos parte de uma ampla família chamada de “grandes primatas”. Nossos(as) parentes vivos(as) mais próximos(as) são os(as) chimpanzés, os(as) gorilas e os(as) orangotangos (HARARI, 2015). Com isso, trazemos a problemática do especismo por meio da criticidade e reflexão dos sujeitos. Inicialmente, é necessário dialogarmos sobre nossa herança cultural especista. No Brasil, entendemos que “carne na mesa” é sinônimo de fartura e que alguns animais não humanos são vistos como membros da família e outros são devorados ou servem de experimentação. Brugger (2009) afirma que essa visão especista, somada à fragmentação do conhecimento e à separação entre a ciência e a ética, faz com que não olhemos para porcos, galinhas e vacas como animais, por exemplo, mas como parte do nosso cardápio.

Além disso, esse viés do especismo é reforçado diariamente pelos diversos veículos de comunicação. Tido como uma das principais fontes econômicas do país, o agronegócio depende desse viés porque, “no Brasil, além das emissões (gasosas), a produção pecuária está constantemente associada à retirada de direitos de trabalhadores, povos indígenas e comunidades pressionadas pela expansão da fronteira de produção agropecuária” (GREENPEACE, 2021). O especismo não afeta negativamente apenas os animais não humanos que são explorados e mortos, mas toda a sociedade que está imersa na grande biodiversidade do planeta Terra. Antecipamos que de nada adianta culpabilizar um ser humano – que está “míope” – e falar que deveria modificar suas atitudes imediatamente. Para enfrentar as ações do sistema de dominação, faz-se necessária uma mobilização interna de tomada de consciência ou de um despertar de variadas potencialidades que determinarão estratégias para enfrentar as ações do sistema dominante (BERTH, 2019).

Desse modo, torna-se necessário entender qual a relação do animal humano, como sujeito que estabelece relações com os saberes no contexto em que está inserido, ao dialogarmos sobre “a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 78). Tendo isso em vista, precisamos compreender nossa relação com o saber como sujeitos no mundo (planeta Terra), a relação de cada um(a) consigo (como um animal humano) e a relação com os outros sujeitos (animais humanos e não humanos) que estão no mundo. Para compreendermos essas relações com a devida criticidade, concordamos com Freire (1996) e Venâncio *et al.* (2021) de que há uma “distância” entre a curiosidade ingênua (senso comum) e a curiosidade epistemológica (pesquisas). Essa distância é superada à medida que a curiosidade se critica, possibilitando apontar os novos achados com precisão, pois a curiosidade epistemológica é precisamente mais crítica. Cotejando a criticidade ao especismo, podemos afirmar que a curiosidade ingênua está associada à cultura especista existente – o senso comum – e a curiosidade epistemológica está associada às pesquisas científicas sobre a problemática acerca da manipulação e exploração dos animais humanos sobre os animais não humanos.

Quando obtemos a possibilidade de observar essa realidade – superando a distância entre as curiosidades – através da reflexão sobre a prática, podemos nos voltar a nós mesmos(as), de modo (auto)crítico, confrontando a curiosidade ingênua e percebendo como, dessa maneira, essa curiosidade torna-se crítica (FREIRE, 1996). Especificamente quanto à reflexão acerca do especismo, segundo Venâncio *et al.* (2021), entendemos que quando há um esforço crítico para superar a curiosidade ingênua, é possível identificar as contradições da utilização de animais não humanos para diferentes fins. Essa reflexão promove outras formas de observar a realidade, proporcionando ruptura – com o que está posto – e tomada de diferentes decisões à medida que o sujeito se mobiliza contra essas contradições. Assim, por meio da criticidade e reflexões acerca de nossas práticas, torna-se possível a formulação de novos saberes. De acordo com Oliveira *et al.* (2019, p. 150):

Nenhum(a) professor(a) pode permitir que as relações interpessoais e as demais manifestações humanas sejam descartadas pela crescente mercantilização do capitalismo contemporâneo, e isso pode estar envolvido com a escola ou não, pois esse processo de esvaziamento de qualquer sentido que não seja mercadológico acontece o tempo todo e em todo canto. O(a) professor(a) tem, então, a preocupação de sistematizar e organizar esses processos. Poderíamos dizer que para ser professor(a) é necessário refletir sobre tudo que nos acontece, e é nesse momento que são gerados novos saberes.

Diante da complexidade de dialogar sobre a problemática do especismo no meio acadêmico, identificamos que há estudos escassos e desvinculados da educação física. Contudo, sinalizamos uma possível interface do especismo nas aulas de educação física escolar a partir das perspectivas de adaptação e de transformação das demandas ambientais (SANCHES NETO *et al.*, 2013). Essas perspectivas, por sua vez, foram apontadas por Sanches Neto e Betti (2008) em uma proposta de sistematização dos conteúdos da educação física, compartilhada por professores(as)-pesquisadores(as). Para fundamentar essa proposta, Sanches Neto e Betti (2008) observaram uma possível integração entre as áreas científicas e, mediante uma análise crítica em relação às abordagens da educação física escolar, fomentaram os pressupostos para caracterizar a axiologia e a teologia de uma proposição teórico-metodológica complexa e convergente entre as dinâmicas da cultura, do corpo, do movimento e do ambiente. A convergência entre essas quatro dinâmicas específicas foi discutida recentemente por Gonçalves *et al.* (2021).

Ao abordarmos perspectivas de convergência na educação física escolar, *a priori* e *a posteriori* é possível causar algum desconforto quanto à fundamentação dos aportes teórico-metodológicos, sobretudo ao contestarmos uma visão epistemológica paradigmática que desconsidera aportes indiciários (SANCHES NETO; BETTI, 2008). Não obstante, a educação física escolar precisa reafirmar-se constantemente em um campo progressista, refutando quaisquer concepções que encaminhem o componente curricular à margem dos saberes científicos e do engajamento político (SANCHES NETO, 2017). Sobre as demandas ambientais, salientamos que não se trata de estimular professores(as) a tornarem-se super-heróis, algo que é colocado frequentemente pela mídia. Tampouco, defendemos que situações que minimizem a responsabilidade e a participação efetiva do Estado na concretização das políticas públicas educacionais ou que, por exemplo, um(a) aluno(a) precise subir em uma árvore para conseguir sinal de celular e ter acesso às ações de ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 (BRITO, 2021).

Rocha *et al.* (2018) argumentam que as demandas ambientais advêm de uma visão ampliada da complexidade do ambiente, não focando apenas em uma perspectiva de “sustentabilidade ecológica”. A dinâmica do ambiente considera tudo aquilo que perpassa o cotidiano dos sujeitos e essa visão ampla do ambiente explicita – e vai de encontro com – as contradições do ambiente capitalista, pois o capitalismo não é sustentável. Para Sanches Neto *et al.* (2013, p. 312) “as demandas ambientais ao serem problematizadas, portanto, seriam tão diversas quanto é o ambiente.” Ao compreender as diferentes demandas do ambiente, adaptando-as ou transformando-as, podemos contextualizar os conflitos implícitos e explícitos entre os princípios, as disposições e os aspectos (inter)personais dos sujeitos – estudantes – e aqueles reforçados pela ideologia dominante (SANCHES NETO *et al.*, 2013). Podemos, assim, compreender a complexidade dessa demanda como a relação do sujeito com o meio (mundo) (CHARLOT, 2000).

Por fim, a problematização do especismo na educação física por intermédio das demandas ambientais apresenta uma visão crítica ambiente, que não se coaduna à perspectiva de uma conscientização liberal sobre a natureza – fauna e flora – que apresenta soluções “superficiais” acerca da preservação ambiental (como diminuir o tempo no banho, a separação seletiva dos resíduos, entre outros paliativos que responsabilizam o

sujeito ao invés do Estado e das corporações) e culpabiliza, exclusivamente, a classe trabalhadora. Todavia, torna-se necessário explicitar o contraditório, mesmo que seja redundante, pois como já apontamos, o agronegócio prejudica a biodiversidade em maior escala (ALESSI, 2020). Ainda que o debate sobre especismo na educação física seja escasso, essa reflexão pode ser um passo inicial para que essa problematização seja debatida nos ambientes acadêmicos de formação de professores(as) e nos currículos escolares, visto que os animais humanos habitam esse mundo juntamente com os outros animais não humanos. Para “mudar o olhar que temos sobre a natureza e, com ele, nossa relação com o restante da biosfera, é preciso que incorporem valores e visões de mundo de natureza não-antropocêntrica” (BRUGGER, 2009, p. 200).

Como professores(as)-pesquisadores(as), é importante termos abertura permanente ao diálogo sobre temas de interesse comum ou divergente e, sobretudo, com respeito a opiniões diferentes. Para isso, é necessário recuar e ampliar os diálogos de ideias e debates sobre um mundo compartilhado, com todas as diferenças que enriquecem a vida e as potências epistemológicas. É assim que podemos concretizar "as maravilhas que ainda aguardam nossa capacidade de viver em comunhão na diferença" (KRENAK; SILVESTRE; SANTOS, 2021, p. 9).

Considerações sobre as relações com os saberes, as interseccionalidades e os modos de resistência

Consideramos que os modos de (re)existência pressupõem romper com quaisquer visões ancoradas em um sujeito universal, em concordância com Charlot (2005), refutando que professores(as)-pesquisadores(as) de educação física assumam essa perspectiva alienante. É importante que os(as) professores(as) sejam sujeitos de saber (CHARLOT, 2020). De modo idiosincrático, ressaltamos que nós somos coautores(as) engajados(as) em pautas orientadas à justiça social. Por exemplo, um dos autores é um jovem homossexual, que defende a perspectiva de direitos da população LGBT³QIA+, e uma das autoras é uma ativista vegana em prol dos direitos dos animais, que acredita na educação como um caminho que nos possibilita ter um olhar crítico sobre a realidade. Com isso, as narrativas trataram de problemáticas que podem ser vistas como “inesperadas”, por meio da criticidade e da reflexão sobre o contexto remoto de trabalho docente – colaborativo e compartilhado – na formação de professores(as) de educação física.

As perspectivas conservadoras da educação física escolar – e algumas proposições teórico-metodológicas progressistas – diferem daquilo que escrevemos aqui. Defendemos uma perspectiva (auto)crítica da educação física escolar, que é complexa, relacional, dialógica e colaborativa. As temáticas elencadas neste texto exprimem as nossas intencionalidades pedagógicas e identitárias ao assumirmos modos de ser, viver, resistir e (re)existir no mundo, com ele, com outros sujeitos humanos e com outras espécies. Ao estabelecermos o diálogo a partir da teoria da relação com o saber, reverberamos três dimensões – epistêmica, identitária e social – que compreendem a apropriação (no sentido de “tomar posse”) de determinados saberes, constituídos por histórias que valorizam as condições sociais de origem dos sujeitos. Concluímos, concordando com Venâncio (2014), ao defender que essas relações são interdependentes e os saberes situados na educação física escolar só fazem sentido para os(as) alunos(as) mediante a compreensão das dinâmicas convergentes da cultura, do corpo, do movimento e do ambiente. Entender quem é o(a) aluno(a) como sujeito, de onde é e quais são as suas predileções – entre outras características – é indispensável para identificar os significados e os sentidos das relações com os saberes.

A educação física, como um componente curricular que propõe a mobilização dos(as) alunos(as) e fomenta as relações com os saberes, é atravessada por atribuições contraditórias de sentido, como o “saber-fazer”, o “tecnicismo” e a “dimensão procedimental” do conteúdo, atrelada à “esportivização”, ao “controle disciplinar dos movimentos” e à “saúde corporal”. Refutamos todas essas perspectivas conservadoras. Consideramos que as dinâmicas da especificidade denotam a interdependência das questões da justiça social e enfatizamos as interseccionalidades. Aparentemente, há oito pressupostos – ou pautas – que precisam ser considerados em uma perspectiva (auto)crítica e engajada da educação física escolar: (i) aparentemente, os(as) estudantes estão em uma constante corrida com obstáculos, principalmente sobre os marcadores sociais, que poderiam ser conteúdos permanentes ou “temas geradores” durante todo o seu percurso (auto)formativo; (ii) o deslizar das formas de opressão ao ser a mulher que faz o seu próprio caminhar em um dos muitos percursos sexistas contemporâneos; (iii) os ritmos que fazem o corpo explicar a linguagem estética de que os homens também dançam

e que não há “atividades de homem” e “atividades de mulher”; (iv) o sujeito que ultrapassa qualquer obstáculo e reconhece a si mesmo(a) como o ser no mundo, como animal humano, que é (trans)formador do *habitat* de todas as espécies; (v) o sujeito que exerce um função arbitrária e judicativa entre dois mundos que aparentavam ser contrários, entre a humanidade e a natureza, mediante convergência, adaptação e transformação de demandas do ambiente; (iv) o sujeito que não desiste da luta – que também é de classes – contra o racismo estruturante da sociedade capitalista, bem como contra o machismo, a homofobia, o especismo etc.; (vii) o sujeito que utiliza a linguagem da fala, situada em um lugar existencial, para não silenciar as adversidades do (re)existir no mundo; (viii) e o sujeito que faz pulsar enunciados complexos de modo poético, como uma poesia de rua para a (re)existência:

A ideia é o seguinte, é o que temos a dizer. Tudo começa lá na relação com o saber. Todo mundo sabe algo. Não tem como duvidar. Só não dá pra engolir o tal fracasso escolar. É uma parada que parece até meio radical, ainda não entenderam que a escola é diversidade social. O fracasso não existe, preste muita atenção. O que pode existir é de fracasso em uma situação. Uma situação de fracasso, uma história que termina mal. Mas isso não pode e não deve ser um limitante social. A gente já sabe que esse estereótipo já tem um endereço. Se é pobre, mulher, negro e periférico já é um bom começo. Ensinar é ir além do que prega a motivação. É considerar os alunos no processo de construção. Não se limitando a uma só dimensão para levar os alunos à verdadeira mobilização. E por falar em dimensão, não podemos esquecer da identitária, epistêmica e social na relação com o saber. Considerando todos os percalços que venha ter para que seja efetivo o tal do aprender. Lembrar do que é preciso e precisamente do que falta. Ir à escola não basta. É um estelionato com nossas crenças e crianças. Para que no fundo não se limitem à uma simples esperança. É desigual, imensurável. Rouba a infância da criança. Competição, decepção, meritocracia gera frustração. Deixa a criança estudar, viver, brincar. Mas como? Se tá faltando até o alimentar. É concentração de muito nas mãos de poucos. Essa relação do saber que não cai no ENEM. Mas a real é o seguinte, sabe quem pode e pode quem tem. É a criança se sentindo representada e representando. É dar voz, ouvido e escuta pra quem está falando. A barbárie da educação é nefasta. Tá todo mundo cansado de dizer que isso basta. A escola e o professor são sinônimos de igualdade. As quatro operações que têm na escola operam a desigualdade. Se para que se tenha ensino tem que ter relação. Temos que compreender que isso é uma construção. E que o sujeito é quem se sujeita a uma nova história. A criança é o sujeito da sua trajetória. Por isso devemos levar em conta toda sua experiência. Ouvir, falar, debater, observar na criança a essência. Para que assim seja possível compreender que boa parte está escrita na relação com o saber [Acervo pessoal de um(a) dos(as) autores(as)].

A partir de Charlot (2005), consideramos que a educação física é muito mais do que o ensino de aspectos biológicos do organismo humano, dos esportes e da higiene corporal. Essas diretrizes têm sido contestadas veementemente desde a década de 1980 no Brasil. Contudo, quatro décadas depois, a pandemia de Covid-19 fez entrelaçar temáticas interseccionais que são apropriações de vida e modos de (re)existir nas disciplinas no curso de Licenciatura em Educação Física, bem como necessárias para diálogos possíveis na docência e no tratamento pedagógico do componente curricular. Como principal conclusão, entendemos que a pandemia – como um “efeito colateral” – possibilitou que a agenda progressista se fortalecesse e fosse viabilizada nas ações síncronas e assíncronas, *lives* etc. O modo presencial, visto pela lógica do senso comum, é que a educação física seja meramente um fazer dissociado de reflexões e de criticidade. A expectativa era que a educação física, no contexto remoto, fosse diferente do presencial. E, nesse sentido, ela tem sido. Entretanto, esse diferencial – de engajamento político progressista e orientado à temática da justiça social – já estava esboçado desde as últimas décadas do século XX. Esperamos que as narrativas que compartilhamos nesta investigação consolidem a perspectiva de sistematização dos conteúdos temáticos, valorizando as interseccionalidades, reforcem a pertinência da especificidade e da convergência das dinâmicas da cultura, do corpo, do movimento e do ambiente, e fomentem as relações com os saberes no sentido da justiça social, com respeito ao gênero, à classe social, às questões étnico-raciais, ao especismo, entre outras temáticas. Diante disso, esperamos ter contribuído para este dossiê ao explicitarmos os pressupostos progressistas da educação física escolar, ancorados na problematização de injustiças sociais na formação de professores(as).

Referências

- ADAMS, C. J. **A política sexual da carne: uma feminista-vegetariana**. 2ª ed. São Paulo: Alaúde, 2018.
- AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

ALESSI, G. Salles vê “oportunidade” com coronavírus para “passar a boiada”: desregulação da proteção ao meio ambiente. **El País**. São Paulo. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-22/salles-ve-oportunidade-com-coronavirus-para-passar-de-boiada-desregulacao-da-protecao-ao-meio-ambiente.html>. Acesso em: 19 dez. 2021.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998, pp. 168-199.

BERTH, J. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

BRITO, G. Estudante adapta 'sala' em cima de árvore para acompanhar aulas remotas, no PA: 'construindo um sonho'. **O Globo**. Pará, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2021/03/14/estudante-adapta-sala-em-cima-de-arvore-para-acompanhar-aulas-remotas-no-pa-construindo-um-sonho.ghtml>. Acesso em: 19 dez. 2021.

BRUGGER, P. Nós e os outros animais: especismo, veganismo e educação ambiental. **Linhas Críticas**, Brasília, v.15, n.29, p.197-214, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3532>. Acesso em: 19 dez. 2021.

CANCHERINI, Â. A escuta sensível como possibilidade metodológica. **Anais... IV SIPEQ**. Universidade Católica de Santos, 2010. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/IVSIPEQ/Anais/artigos/49.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

CARDOSO, M. **O movimento negro**. Belo Horizonte: Mazza, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. A questão antropológica na educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v.35, n.73, p.161-180, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/8n6G7tvZNtLMNfYH6Mwf8GL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2021.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica:** realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2016.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p.47-63, maio 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/803/814>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

CRENSHAW, K. **Interseccionalidade.** Belo Horizonte: Pólen, 1989.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro:** conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORSINO, L. N.; AUAD, D. Relações raciais e de gênero: a educação física escolar na perspectiva da alquimia das categorias sociais. **Educação: Teoria e Prática**, v.24, n.45, p.57-75, 2014.

CORSINO, L. N.; CONCEIÇÃO, W. L. **Educação física escolar e relações étnico-raciais:** subsídios para a implementação das leis 10.639-03 e 11.645-08. Curitiba: CRV; 2016.

ELLIOTT, J. Editorial review: Lesson study as curriculum analysis (Kyouzai Kenkyuu) in action and the role of “the teacher as a researcher”. **International Journal for Lesson and Learning Studies**, v.6, n.1, p.2-9, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1108/IJLLS-11-2016-0045>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FONTANA, M. Z. “Lugar de fala”: enunciação, subjetivação, resistência. **Conexão Letras**, pp. 12-18, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/79457>. Acesso em: 19 dez. 2021.

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

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP AE**, v.27, n.1, 109-121, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**. v.10, n.18, p.133-154, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>>. Acesso em: 18 dez. 2021.

GONÇALVES, Y. *et al.* O esporte na natureza e a sistematização das práticas de aventura na educação física escolar. **Journal of Sport Pedagogy & Research**, v.7, n.1, p.12-22, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.47863/JHOH5267>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

GREENPEACE. **Reduza seu consumo de carne.** 2021. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/participe/reduza-seu-consumo-de-carne>. Acesso em: 19 dez. 2021.

HARARI, Y. N. **Sapiens: uma breve história da humanidade.** Porto Alegre: L&PM, 2015.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KRENAK, A.; SILVESTRE, H.; SANTOS, B. S. **O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos**, São Paulo, n.87, p.77-95, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a05n87.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação.** 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

LUTTRELL, W. (Org.). **Qualitative educational research: readings in reflexive methodology and transformative practice.** Londres: Routledge, 2010.

MARRERO, A. Universalismo versus discriminação de gênero na universidade uruguaia: as razões da feminização do corpo estudantil. **Educação & Linguagem**, v.13, n.21, p.108-133, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v13n21p108-133>. Acesso em: 20 dez. 2021.

McLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

NOBREGA, C. C. S. **Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Guarulhos, 2019.

OLIVEIRA, A. T. C. *et al.* Professores(as)-pesquisadores(as) de educação física na educação básica: idiosincrasias e fomento à formação na região metropolitana de Fortaleza. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v.17, n.2, p.143-151, 2019. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/22046>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, L. L. *et al.* Os desafios pedagógicos das demandas ambientais na perspectiva de professores(as) de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, v.3, n.3, p.126-147, 2018. Disponível em: <<https://www.rebescolar.com/>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SANCHES NETO, L. Sistematização dos processos de ensino e aprendizagem: Convergência entre conteúdos temáticos e objetivos da educação física escolar. In: OKIMURA-KERR, T.; ULASOWICK, C.; VENÂNCIO, L.; SANCHES-NETO, L. (Orgs). **Educação física no ensino fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos**. Curitiba: CRV, v. 26, p. 13-34, 2017.

SANCHES NETO, L. *et al.* Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, Porto Alegre, v.19, n.4, p.309-330, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/41079/0>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e Integração: Uma proposta para a educação física de 5º a 8º série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.22, n.1, p.5-23, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. A luta por visibilidade das afro-latinas como desafio curricular à educação física antirracista. In: FILGUEIRAS, I. P.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). **Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina**. Curitiba: CRV, 2020, pp. 29-41.

SANTOS JÚNIOR, E. **Ambiente escolar: um estudo sobre a dimensão subjetiva**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

SANTOS, B. S. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um outro. In: **Anais... VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais** (Conferência de abertura), Coimbra, set. 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf> Acesso em: 19 dez. 2021.

SCOTT, J. W. **Gender and the politics of history**. New York: Columbia University Press, 1988.

SINGER, P. **Libertação animal: o clássico definitivo sobre o movimento pelos direitos dos animais**. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2010.

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

SODRÉ, M. Do lugar de fala ao corpo como lugar de diálogo: raça e etnicidades numa perspectiva comunicacional. **RECIIS**, v. 13, n 4, p. 877-886, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.29397/reciis.v13i4.1944>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

VENÂNCIO, L. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, v.5, n.14, p.89-102, mai./ago.2019. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/13268>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

VENÂNCIO, L.; BRUNO, B. D.; SILVA, I. C. DE C.; FLOR, B. J. M. S. DE; GONÇALVES, Y.; SANCHES NETO, L. Temas e desafios (auto)formativos para professoras de educação física à luz da didática e da justiça social. **Cenas Educacionais**, v.4, p.e10778, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10778>. Acesso em: 19 dez. 2021.

VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. S. (Orgs.). **Mulheres negras professoras de educação física**. Curitiba: CRV, 2020, v. 42.

WITTIZORECKI, E S. *et al.* Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n.2, p.9-33, 2006. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2904>>. Acesso em: 19 dez. 2021.