

EDUCAÇÃO FÍSICA À LUZ DE FRANTZ FANON E A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES INSURGENTES

PHYSICAL EDUCATION IN THE LIGHT OF FRANTZ FANON AND THE CONSTITUTION OF INSURGENT IDENTITIES

LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA LUZ DE FRANTZ FANON Y LA CONSTITUCIÓN DE AS IDENTIDADES INSURGENTES

Thiago Batista Costa¹ 0000-0002-2349-4977
Mônica Caldas Ehrenberg² 0000-0002-2445-1362

¹ Instituto Federal de São Paulo – Itaquaquecetuba, São Paulo, Brasil; Thiago.costa@ifsp.edu.br

² Universidade de São Paulo – São Paulo, São Paulo, Brasil; monica.ce@usp.br

RESUMO:

A Educação Física (EF), historicamente, se alinhou ao processo de produção seriada de corpos e subjetividades para que os jovens se adequassem à sociedade racista e capitalista. Este artigo analisa, à luz de Frantz Fanon, os currículos crítico e pós-crítico da EF, a fim de investigar a ação que eles exercem nos estudantes negros dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas de São Paulo, quanto ao processo de construção e reconstrução de suas identidades. Para tanto, realizou-se pesquisa qualitativa constituída de observações em aulas de EF e da realização de grupos focais com os estudantes. Notou-se que a EF, isoladamente, encontrou dificuldades para penetrar na estrutura subjetiva dos estudantes. Os grupos focais propiciaram inferir que a EF terá mais êxito no processo de constituição de identidades insurgentes se inserida em um projeto educacional coletivo.

Palavras-chave: Frantz Fanon; educação física; identidade insurgentes.

ABSTRACT:

Physical Education (PE) has historically been aligned with the process of serial production of bodies and subjectivities, shaping young people to adapt to a racist and capitalist society. This article analyzes, through the lens of Frantz Fanon, the critical and post-critical curricula of PE to investigate their impact on Black students in the final years of Elementary and High School in public schools in São Paulo, specifically regarding the construction and reconstruction of their identities. To this end, qualitative research was conducted, including observations in PE classes and focus groups with students. It was observed that PE, in isolation, struggles to penetrate the subjective structure of the students. The focus groups allowed us to infer that PE would be more successful in fostering insurgent identities if integrated into a collective educational project.

Keywords: Frantz Fanon; physical education; insurgent identity.

RESUMEN:

La Educación Física (EF), históricamente, ha estado alineada con el proceso de producción en serie de cuerpos y subjetividades para que los jóvenes se adapten a la sociedad racista y capitalista. Este artículo tiene como objetivo analizar, a la luz del pensamiento de Frantz Fanon, los currículos críticos y poscríticos de la educación física, con el fin de investigar la acción que

ejercen sobre los estudiantes negros de los últimos años de la enseñanza primaria y secundaria en escuelas públicas de São Paulo, respecto del proceso de construcción y descubrimientos de sus identidades. Para ello, se llevó a cabo una investigación cualitativa que contenía observaciones en clases de educación física y grupos focales con estudiantes afectados por los vívidos planes de estudio. Se observó que a la educación física, de forma aislada, le resultaba difícil penetrar en la estructura subjetiva de los estudiantes. Los grupos focales nos permitieron inferir que EF tendrá más éxito en el proceso de establecer la identidad de los insurgentes si se incluye en un proyecto educativo colectivo.

Palabras clave: Frantz Fanon; educación física; identidad insurgente.

Introdução

Com o fim jurídico da escravidão, a elite brasileira buscou no pensamento europeu explicações para a situação racial do país, sobretudo visando encontrar novos caminhos para construção de sua nacionalidade, tendo como o problema principal a questão do negro. As discussões da época davam conta do caráter ambivalente da mestiçagem: ora a questão era vista com bons olhos, como possibilidade de reconduzir a nação aos seus traços originais, ora era negada, pois só poderia ter como resultado a degeneração da raça (Munanga, 2019).

A construção de uma nação e, ao mesmo tempo, de uma identidade nacional colocava para os pensadores brasileiros uma questão que até então nunca havia sido o centro do debate. Como transformar os ex-escravizados negros em elementos constituintes da nacionalidade brasileira quando o caldo cultural e a estrutura mental herdada de uma sociedade colonizada, que os considerava apenas como coisa, ainda permaneciam os mesmos? Segundo Munanga (2019, p. 54), essa pluralidade racial, nascida no berço da colonização, representava na ideia da sociedade brasileira “uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca”.

Deste modo, diferentemente dos médicos eugenistas que disseminavam a concepção de que a miscigenação constituía um problema para a construção social do país, o autor defende a possibilidade de construir uma sociedade composta por características de ambas as raças. Com isso, emerge a ideia no imaginário social de que o processo de miscigenação foi pacífico, proporcionando uma sensação de que todos os cidadãos brasileiros pudessem conviver harmonicamente, sem qualquer processo de subordinação (Freyre, 2003).

Nesse sentido, Moura (2014) evidencia os reflexos dessa modernização sem mudança estrutural. Para o autor, ao mesmo tempo que há um desenvolvimento econômico, tecnológico e cultural na estrutura, a infraestrutura não é afetada, ou seja, as relações de poder permanecem arcaicas. Esta condição é chamada por Moura (2014, p. 86) de escravismo tardio, que se coloca como eixo central para qualquer análise da sociedade brasileira, pois, “a forma compromissada

como a Abolição foi feita e as sequelas consequentes perduram até hoje”.

A mestiçagem silenciou os corpos, costumes e saberes negros que adentraram o território brasileiro, restringindo a presença do corpo negro nas políticas e esferas institucionais, passando a reproduzir o racismo epistêmico e velado até os dias atuais. Tais formas veladas de racismo fazem com que os processos político, histórico e intelectual do Brasil sejam revividos por meio de paradoxos de uma ideologia da mestiçagem. Fanon (2008) considera que a suposta igualdade racial dá vazão e suporte para a manifestação do racismo velado, tendo em vista que desta igualdade emerge a compreensão ilusória de sociedades multirraciais simétricas aos diferentes grupos étnicos.

A mestiçagem racial também dá origem à mestiçagem cultural, que passa a afirmar as propostas históricas, políticas e filosóficas do Ocidente como verdades, mantendo ontologias ocidentais e reafirmando os padrões de inclusão e exclusão de uma sociedade maniqueísta e hierarquizada pelo homem ocidental — europeu e branco — uma hierarquia colonial também encontrada nos textos de Fanon (2005).

Fanon (2008) entende como essencial que os corpos negros compreendam a sua posição diante da hierarquização imposta pela sociedade e busquem uma descolonização de suas mentes através da desalienação do sujeito. Isso não significa buscar uma representatividade liberal, uma libertação jurídica, através de políticas identitárias, pois, estas estão pautadas em questões individuais, presas nas limitações da linguagem. Ao focar somente no indivíduo, as pautas identitárias transformam-se em questões de consumo e poder, em última análise, de garantia de mais direitos.

Em vista desse contexto, podemos vislumbrar o seguinte cenário: por um lado, ao negro eram destinados a terra, o trabalho braçal, o corpo, o lúdico, o ritmo, a capoeira, o samba e a vadiagem; por outro lado, ao branco destinavam-se a ciência, o Estado, a indústria, a ordem, a civilização, ou seja, o comando da nova nação. Ademais, se prestarmos atenção, ironicamente, podemos observar que a democracia racial não foi uma mentira. Pelo contrário, é uma ideologia que se torna real em nossas relações sociais, colocando cada um em seu “devido lugar” (Costa, 2023).

Não poderíamos falar de escola, currículo e pessoas negras, sem antes construir esse breve apanhado da complexa e dinâmica experiência vivida pelo negro na sociedade brasileira, pois, a escola não está fora desse jogo de disputa, de poder e de dominação. Pelo contrário, a história do negro brasileiro só pode ser compreendida em sua totalidade se olharmos criticamente para a educação e o modo como ela lidou com a questão racial.

Sendo assim, esse artigo é fruto de pesquisa de doutorado que teve como objetivo compreender de que forma o componente curricular da Educação Física (EF) vivida, seja a partir de perspectivas pós-crítica ou críticas, afeta a construção da identidade do estudante negro dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de São Paulo.

Corporalidade: Os entrelugares do corpo negro na Educação Física brasileira

É no bojo de estratégias utilizadas pela elite brasileira para colocar a população negra no seu “devido lugar” que a EF ganha destaque. Se junta ao discurso dos militares — de construir uma nação forte e saudável, preparada para enfrentar os desafios do progresso —, ao discurso médico, alicerçado nos princípios da medicina social de índole higiênica. A EF, portanto, ganha papel fundamental, “o de criar o corpo saudável, robusto e harmonioso organicamente” (Castellani Filho, 2013, p. 33).

Um corpo saudável, robusto e harmonioso era radicalmente oposto à concepção que a sociedade tinha do corpo negro. Assim, cabia ao branco se afastar de tudo que representasse o corpo negro na sociedade. Fica evidente a ideologia racista por trás do discurso higienista da EF, uma vez que, nesse processo de eugeniação, se pretendia diminuir a população negra, à época, já metade da população brasileira.

Em vista desse debate sobre o corpo negro na sociedade e na EF brasileira, cabe destacar que ao discutirmos corpo negro neste trabalho, o fazemos a partir de uma perspectiva da corporalidade, que, para os professores Marcus Oliveira e Luciane Oliveira, é entendida como:

A expressão criativa e consciente do conjunto das manifestações corporais historicamente produzidas, as quais pretendem possibilitar a comunicação e a interação de diferentes indivíduos com eles mesmos, com os outros, com o seu meio social e natural. Essas manifestações baseiam-se no diálogo entre diferentes indivíduos, em um contexto social organizado em torno das relações de poder, linguagem e trabalho. (2008, p. 306)

A história da EF tratou o corpo negro como um corpo a-histórico, construído apenas biologicamente. De acordo com Silva (2014), neste contexto histórico, o corpo foi tratado como uma propriedade, algo a ser controlado, e dominado pela razão. Na relação entre o negro e o branco, o primeiro nunca era considerado sujeito, mas objeto, devendo ser dominado pelo segundo.

Entretanto, é urgente que avancemos nessa compreensão do corpo biológico, do corpo

objeto, para entendermos, de uma vez por todas, que o corpo é “construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história” (Gomes, 2002, p. 41).

A antropologia mostra-nos que as singularidades culturais são dadas não somente pelas dimensões invisíveis das relações humanas. São dadas, também, pelas posturas, pelas predisposições, pelos humores e pela manipulação de diferentes partes do corpo [...] (*Idem*, p. 41).

Nessa dialética, o corpo representa o nosso estar no mundo. Na mesma esteira de pensamento, Rodrigues ressalta que:

As diferentes crenças e sentimentos, que constituem o fundamento da vida social, são aplicadas ao corpo. Temos, então, no corpo, a junção e a sobreposição do mundo das representações ao da natureza e da materialidade. Ambos coexistem de maneira simultânea e separada. Por isso, não podemos apagar do corpo os comportamentos e motivações orgânicas que se fazem presentes em todos os seres humanos, em qualquer tempo e lugar. [...] É a cultura que, à sua maneira, inibirá ou exaltará esses impulsos, selecionando dentre todos quais serão os inibidos, quais serão os exaltados e ainda quais serão os considerados sem importância e, portanto, tenderão a permanecer desconhecidos (Rodrigues, 1986, p. 45 *apud* Gomes, 2002, p. 42).

Dessa forma, ao analisarmos o caldo cultural e histórico brasileiro, entendemos que a corporalidade do negro sempre recebeu um tratamento discriminatório. Por meio da linguagem colonial, se tentou de todas as formas atribuir ao corpo negro a condição de degenerado e, nesse sentido, a professora Mônica Caldas Ehrenberg entende o corpo como suporte de uma linguagem que manifesta a cultura na qual está inserido, portanto, “tornar-se humano significa inserir-se nas convenções sociais partilhadas pela linguagem” (2014, p. 187). Pois bem, a linguagem racista disseminada ao longo da história moderna transformou “as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade. Nesse processo foram estabelecidos padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiura” (Gomes, 2003, p. 78).

No que concerne às discussões sobre corporalidade e o pensamento de Fanon (2008), sublinhamos que o corpo negro aprisionado em uma linguagem colonial perde sua resistência ontológica, tornando-se estereotipado e remetido à sua zona do não-ser. Ademais, ao sofrer este processo de alienação, a pessoa negra buscará embranquecer-se e não hesitará em vestir as máscaras brancas.

É rejeitando a dualidade entre corpo e mente que Fanon (2008) entende o corpo como um projeto político, para que assim seja possível estabelecer uma nova forma de ser e estar no mundo — um novo humanismo.

Currículos da Educação Física: contradições e possibilidades na constituição de identidades insurgentes

É a partir dos anos 1980 que, ancoradas nos estudos do materialismo histórico-dialético, surgem novas teorias curriculares da Educação Física, dessa vez, críticas às questões sociais da sociedade. Com influência de autores como Althusser, Bourdieu, Apple, Freire, Saviani e Libâneo surgem as propostas crítico-superadora e crítico-emancipatória. De modo geral, e guardadas as devidas diferenças, para elas, o currículo passa a ser questionado; compreendem que a construção curricular é dotada de intencionalidade política, social e ideológica. Além disso, destacam a forte influência das questões econômicas na seleção dos saberes que, por sua vez, forjam identidades idealizadas e propõem, ao contrário da reprodução, um momento de reflexão crítica a respeito dos temas selecionados no currículo (Sacardo; Silva, 2017).

Para o currículo crítico-superador, o processo educativo visa à conscientização do educando sobre a realidade, com o intuito de superar as contradições que nela se apresentam. Analisa criticamente as manifestações da cultura corporal, para reconstruí-las na escola e fora dela; compreende a relação dos temas da cultura corporal com os problemas sócio-políticos, questões de gênero, preconceitos e distribuição de renda; e está centrada na transformação da realidade (Castellani Filho, 2013). Sendo assim, “o currículo da Educação Física nessa vertente assumiu para si uma nova responsabilidade: formar o cidadão e a cidadã para usufruírem, participarem e reconstruírem uma parcela da cultura mais ampla, a cultura corporal de movimento” (Neira; Nunes, 2009, p. 82).

Convergentemente, o currículo crítico-emancipatório proposto por Kunz, influenciado pelas obras de Paulo Freire, questiona a invasão cultural da Educação Física alemã e americana sobre a brasileira, com os objetivos esportivistas. Para o autor, a globalização curricular fez com que os currículos tradicionais da área adotassem um modelo vertical, sem a menor possibilidade de negociação com o desenvolvimento histórico e a situação política e cultural brasileira. Com isso, Kunz traz para o debate a educação bancária anunciada por Freire. Para ele, ao assimilar os esportes estrangeiros sem o menor diálogo com a realidade local e nacional, o currículo toma como certo tais conteúdos, cabendo ao docente apenas transmitir esses conhecimentos para os educandos.

Em suma, compreendemos que os currículos críticos aqui abordados se afastam das teorias crítico-reprodutivistas, visto que não compreendem a escola como reprodutora da sociedade. Todavia, alguns pontos cruciais na perspectiva de um currículo crítico não foram contemplados. Com o olhar voltado apenas para as questões da cultura do movimento, uma e a

outra não assumem o papel transformador que é premissa do currículo crítico. Por mais que demonstrem essa intencionalidade em alguns momentos, efetivamente, não são propositivos em suas teorias. Assim, o papel transformador da sociedade presente na proposta crítica do currículo não ganha destaque nas teorias curriculares da EF (Costa, 2023).

Em vista disso, é importante sublinhar o trabalho intelectual realizado pelos docentes da Educação Física (Coletivo de Autores, 1992; Kunz, 1994) na tentativa de superação das teorias curriculares tradicionais da área. Vislumbrar um currículo descolado das questões biológicas, esportivistas, militaristas e tecnicistas foi uma atitude de coragem, que deve ser reconhecida por todos os professores da área, ainda nos dias de hoje.

Para Bossle (2021), o pensamento freireano se torna fundamental para que a EF assumira uma atitude crítica por uma pedagogia do oprimido — que é deles, não para eles — desconstruindo as políticas curriculares propostas recentemente, que encontram no discurso fatalista a aderência necessária à sua perpetuação. Para o autor, esse processo de reposicionamento requer uma atitude crítica para a decolonização da educação, dos currículos e da EF escolar, problematizando os conhecimentos disciplinarizados e organizados de maneira fragmentada e desconectada da realidade dos estudantes, que recorrem a estratégias e procedimentos didáticos legitimados por instituições e organizações internacionais — as quais visam um processo de ampliação da colonização pelo conhecimento.

Alargando essas reflexões, Nogueira *et al.* (2019) entendem que a efetivação de uma proposta curricular com base freireana implica que os docentes problematizem, por meio do diálogo, o que ocorre durante a realização de diferentes práticas corporais, já que essas situações são embasadas por significados sociais, tais como: as relações étnico-raciais que caracterizam as manifestações da cultura corporal; a amplitude de jogos e danças da cultura afro-brasileira e indígena vivenciados no território brasileiro; as associações econômicas e políticas existentes nos esportes; os lucros da mídia com os megaeventos esportivos e a indústria fitness; a corrupção no meio esportivo; as associações existentes entre a capoeira e a escravidão no Brasil; entre outras temáticas. Nessa conjuntura, a função social da Educação Física seria possibilitar uma leitura de mundo crítica e emancipada sobre os saberes da cultura corporal, com a intenção de formar um pensamento politizado nos discentes.

Para Bossle (2021), um currículo crítico-libertador da EF pode ser considerado um inédito viável, em que os professores e professoras busquem formação, junto aos educandos, de um corpo consciente.

Para Maldonado e Prodócimo (2022), o currículo crítico-libertador busca ler a obra

freireana para (re)criar, ou (re)inventar uma ação pedagógica coerente com seu campo de atuação.

Em vista disso, Maldonado, Farias e Nogueira (2021) asseveram que a última década possibilitou o fortalecimento de um movimento crítico-libertador dos professores da área, em que reconhecem o conservadorismo, o gerencialismo e a desintelectualização da docência, produzidos pela educação no sistema político neoliberal; compreendem as teorias críticas e pós-críticas no currículo como epistemologias de resistência; interpretam, traduzem, negociam e recriam as teorias curriculares, tendo consciência do sujeito em formação; organizam projetos educativos interdisciplinares a partir do planejamento participativo e do projeto político-pedagógico da escola; problematizam os marcadores sociais da diferença que atravessam as práticas corporais e o corpo; buscam se tornar intelectuais transformadores(as); lutam por uma escola democrática e um modelo de educação transformador; e transgridem a educação de mercado atual com inéditos viáveis e revolucionários.

Considerando propostas curriculares da Educação Física, chegamos à teoria pós-crítica. Em 2004, na égide do campo da referida área, liderados por Neira e Nunes, um grupo de docentes inspirados nos movimentos sociais que reivindicam direitos quando são violadas a condição cidadã e humana, bem como pautados pelo movimento Pós-moderno, nos estudos culturais, no multiculturalismo crítico, no Pós-colonialismo, no Pós-estruturalismo, na Teoria Queer, nos estudos feministas e étnico-raciais, propõem o também denominado por eles de currículo cultural ou culturalmente orientado, cuja função social é ampliar e aprofundar o repertório que os estudantes possuem em relação às práticas corporais, garantindo-lhes o direito de ressignificar o que é produzido no âmbito da cultura (Neira; Nunes, 2006, 2009). Assim como os currículos críticos da EF, o cultural busca um afastamento dos modelos tradicionais da área. Entretanto, também rompem com os princípios dos currículos críticos que visam, por meio da educação, a emancipação dos sujeitos das contradições do capitalismo.

Para o currículo cultural da EF é fundamental que não se limite apenas às discussões econômicas e de classe. O poder não é algo que se toma, pois ele não está em um lugar, pelo contrário, está descentrado, esparramado em qualquer relação que constitui a sociedade. Por essa razão, os autores da proposta recomendam que se avance em direção a outros pontos, como “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber/poder, representação, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo” (Silva, 2013, p. 17).

Para isso, o currículo pós-crítico define que a questão central de sua proposta é compreender o papel que as manifestações das lutas, danças, esportes, brincadeiras e ginásticas

exercem na cultura e, portanto, no traço da identidade cultural das pessoas que a produzem e reproduzem diariamente em suas relações sociais. Sendo essas práticas corporais artefatos culturais carregados de significados, o currículo cultural propõe tematizá-los para que os estudantes sejam capazes de desvelar as relações de poder que se forjam nessas práticas e que, por consequência, produzem efeitos ruins na subjetividade e nas relações sociais deles (Neira; Nunes, 2006, 2009).

Com isso, coloca em descrédito as metanarrativas e, até mesmo, as explicações da ciência como fonte de verdade. Para seus pensadores, a realidade depende única e exclusivamente da linguagem, assim como a concepção do ser humano, que nega a materialidade do real, colocando-a como subordinada da linguagem. Ou seja, nessa perspectiva as estruturas subjetivas tornam-se as condições que permitem constituir a materialidade (Sanfelice, 2001).

Nesse contexto, Sacardo e Silva (2017) ressaltam que a verdade passa a ser interpretação e, assim, nunca teremos uma verdade objetiva. Dessa forma, só será possível ter interpretações da verdade e quem a interpreta não a descobre, apenas a reproduz. Além disso, para transformar a realidade, é necessário não apenas descrevê-la de diversas formas, antes de tudo é preciso conhecê-la. “Sem uma teoria científica do conhecimento da verdade não é possível interpretar corretamente o mundo, o homem e a sociedade e muito menos transformá-lo” (Sacardo; Silva, 2017, p. 31).

Dessa forma, quando o currículo cultural coloca em dúvida o conhecimento objetivo de mundo, não deixa nenhuma possibilidade para o agir humano sobre ele, uma vez que tudo está subordinado à linguagem.

Ao analisar as condições do mundo colonial, Fanon (2008) nos ajuda a compreender que a possibilidade histórica de emancipação humana não pode se limitar apenas às questões subjetivas. Para ele, a alienação colonial não se resume apenas à questão da linguagem, mas está diretamente relacionada ao contexto social, objetivo e concreto. Portanto, para Fanon, a transformação do real só será possível se as condições econômicas e sociais forem superadas. Essa compreensão materialista da realidade apresentada pelo autor parte do princípio de que as pessoas, por meio de suas práticas concretas, criam e direcionam suas condições subjetivas. Ou seja, é necessário ir além das especificidades culturais historicamente negadas e não se limitar a elas, pois não é a cultura historicamente negada que deve resistir, mas as pessoas que a produzem, a partir de seus referenciais que estão em constante transformação.

Para Hall (2003), a diferença não é somente uma questão econômica, mas também

cultural, sendo gerada e mantida por meio de práticas discursivas. Para o autor, merece cuidado para não se substituir os reducionismos econômicos por um reducionismo cultural. Ambos os marcadores precisam se complementar. Já o pensamento de Fanon (2008) entende que a verdadeira alienação e construção da diferença só são possíveis pela imposição de questões econômicas e, portanto:

Permanece evidente que a verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais. Só há complexo de inferioridade após um duplo processo: - inicialmente econômico; - em seguida pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade (Fanon, 2008, p. 28).

Note que Fanon não está hierarquizando a importância da economia em relação à linguagem, pelo contrário, para ele, só é possível superar as contradições da sociedade colonial por meio da compreensão desse duplo processo — econômico e cultural —, pois as práticas discursivas de diferença cultural só podem ser sustentadas com o suporte econômico. Assim, é fundamental termos uma compreensão total da realidade, tanto no plano objetivo quanto no plano subjetivo. “É inútil vir com ares de *mea culpa*, proclamando que o que importa é salvar a alma. Só haverá uma autêntica desalienação na medida em que as coisas, no sentido mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares” (Fanon, 2008, p. 29).

Outra categoria presente no currículo cultural que recebe críticas é a sua concepção de identidade e diferença. Tal currículo compreende que nos tornamos sujeitos com uma certa identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais. Portanto, a linguagem tem papel central na construção tanto da identidade quanto da diferença, pois, na concepção dos pensadores pós-estruturalistas, está ligada à nossa própria interioridade, sendo a conexão imediata de nossa subjetividade. Em suma: “nossa consciência é, na linguagem oral, uma presença” (Neira; Nunes, 2006, p. 165).

Da mesma forma, a linguagem está relacionada à diferença, pois, para Silva (2013), esta não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. Ademais, a diferença é sempre uma relação, visto que só se é diferente em relação a alguma coisa considerada não diferente. Sendo assim, pensar a pedagogia cultural como diferença significa exaltá-la e afirmá-la superior à identidade; é, antes de tudo, “defender os direitos da variação, da diferenciação, da singularidade e da multiplicidade, diante das reivindicações da semelhança, da equivalência, da analogia e da unidade” (Silva, 2000, p. 101).

Entretanto, Bracht e Almeida (2006) nos alertam sobre uma questão importante. Para eles, ao conceber a educação dentro da perspectiva pós-estruturalista, corremos o risco de

absolutizar a diferença e a particularidade, chegando ao ponto de afirmar que não existe nada que não seja diferença. Essa atitude levaria ao campo educacional um sério problema, porque se não pudermos mais pensar em equivalência e/ou unidade, de nada adiantaria o diálogo e o respeito aos diferentes pontos de vistas presentes na sociedade concreta. Nesse contexto, Silva e Corazza asseveram que seria mais interessante colocar a ideia de diálogo em cheque — nas palavras dos autores: “o diálogo é um sonho de bom-mocismo... A ação comunicativa é um delírio logocêntrico, uma utopia” (Costa, 2003, p. 12).

Concordamos que conviver com a diferença não é uma tarefa fácil. Por outro lado, imaginar nossa convivência sem o diálogo e sem o respeito ao diferente seria um retrocesso no processo de construção de uma sociedade mais democrática. Nesse sentido, as políticas identitárias originadas no pensamento liberal são as mais favorecidas, pois, ao valorizar a fragmentação que nos empurra para diferentes posições, não estaríamos cultivando laços de solidariedades para além dos grupos identitários. Ou seja, a segregação dos sujeitos em diferentes grupos identitários fechados retira todo o poder das ações coletivas mais amplas em direção a uma mudança mais radical da sociedade. Sobre isso, Bracht e Almeida (2006, p. 149) complementam:

Ao operarem uma separação entre a política cultural da diferença e a política social da igualdade, tem pouca chance de atingir as raízes de desumanidade, uma vez que a privação material ainda continua a ser a principal responsável pela produção dos novos estranhos pós-modernos, ou seja, os consumidores (falhos) que não conseguem passar pelo teste de pureza da modernidade em seu estágio líquido.

Por essa razão, ao pensarmos na constituição de identidades insurgentes dentro do processo educacional, necessitamos compreender que não será disseminando a tolerância dentro de uma perspectiva liberal, ou apenas celebrando a diferença em absoluto, que atingiremos a expectativa de forjar identidades solidárias e emancipadas nos estudantes. As identidades insurgentes não legislam contra os diferentes, todavia, ao invés do absolutismo da diferença, buscam alcançar o entendimento mútuo com os outros, pois é dando respostas concretas aos diferentes que poderemos caminhar no processo de transformação da nossa sociedade.

Em suma, acreditamos que a construção da identidade precisa ter um sentido político concreto e revolucionário — ligado a uma perspectiva de transformação radical das estruturas econômicas e políticas — e visar à criação de uma cultura de autoestima do povo negro, diretamente conectada com seus símbolos históricos de resistência. Fora desse contexto, as discussões sobre identidade sempre estarão a favor do jogo do mercado neoliberal, e não de

uma efetiva insurgência. De uma vez por todas, identidades insurgentes são agentes ativos de uma política que demanda liberdade para todos.

O currículo cultural trouxe para o debate da área temáticas até então pouco discutidas, tais como: gênero, diferença, identidade, etnia, raça etc. Esses marcadores sociais serviram, e ainda servem, como um poderoso instrumento no processo crítico de questionamento, de compreensão e transformação dos sistemas de crenças e de valores impostos pela sociedade capitalista.

Entretanto, entendemos que, ao negar a materialidade e suas implicações para uma ação programática e transformadora dos problemas sociais, o currículo cultural — mesmo sendo de índole progressista e com aproximações aos campos da esquerda — adota uma postura conservadora, alicerçada em seu pensamento pós-moderno, que inclui teorias pós-crítica e pós-estruturalista. Isso ocorre porque em seu horizonte não estão a superação do capitalismo e a transformação radical da realidade.

No chão da escola: quem são os insurgentes?

A metodologia desta pesquisa dialoga com uma investigação de campo exploratória, com enfoque qualitativo. Esta escolha apoia-se em Meyer e Paraíso (2012, 2014), pois as pesquisadoras nos convidam a transcender a fixidez comumente relacionada ao delineamento de uma pesquisa. Com isso, buscamos processos mais criativos e individuais, que possibilitam nos posicionarmos e constituirmos como pesquisadores em ação. Ademais, a abordagem qualitativa tem sido frequentemente utilizada em estudos voltados à compreensão da vida humana em grupos nos campos como sociologia, educação, antropologia, psicologia, dentre outros das ciências sociais (Denzin; Lincoln, 2006).

A análise Crítica do Discurso (ACD) é a abordagem que pretendemos usar para interpelar e compreender os discursos dos estudantes participantes. Essa escolha vai ao encontro do que nos alerta Meyer (2012) ao sublinhar a importância de se estabelecer certa coerência entre as posições teóricas e o método, tendo em vista que nossas opções de análise metodológica precisam fazer sentido dentro do referencial teórico em que estão inseridas.

Ainda sobre esse método, escolhemos o Grupo Focal (GF)¹ como estratégia na intenção de captar múltiplas vozes dos sujeitos envolvidos no problema da pesquisa.

Buscamos docentes que se identificassem com as teorias curriculares discutidas nesta pesquisa e que atuassem nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas

¹ Estudantes dos Grupos Focais 1, 2, 3 e 4 foram entrevistados no primeiro semestre de Dois mil e vinte e dois.

da cidade de São Paulo. Para tal, contatamos grupos de pesquisas em Educação Física para apresentar nossa proposta. Delimitamos tal recorte a partir de grupos da cidade cadastrados e atuantes na plataforma dos Diretórios do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Obtivemos respostas positivas de dois grupos pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), tendo assim três docentes dos referidos grupos que aceitaram participar da investigação.

Concomitantemente, com o objetivo de aumentar os participantes, conversamos com outros professores/as de EF da cidade para que participassem da pesquisa. Encontramos mais um docente, totalizando quatro professores, sendo duas mulheres e dois homens. Desse total, dois identificaram-se com a teoria crítica do currículo (GF 1 e 4) e dois com a pós-crítica (GF 2 e 3).

As reuniões, previamente agendadas, ocorreram nas dependências das escolas, com duração máxima de uma hora. Estudantes, seus responsáveis e professores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. É importante sublinhar que todos os estudantes participantes dos GFs se autodeclararam como pretos ou pardos, respeitando, assim, o objetivo da pesquisa.

Na etapa de visita às escolas, seguimos o mesmo procedimento com todos os estudantes. Realizamos pessoalmente o convite para a participação do GF, sublinhando que essa atividade não era uma dinâmica da escola, mas de uma pesquisa vinculada a um processo de doutoramento e, portanto, a participação seria facultativa e espontânea.

O Grupo Focal 1 foi constituído por seis estudantes, sendo três homens e três mulheres, entre 15 e 17 anos, cursantes do Ensino Médio da rede pública da cidade de São Paulo, na zona oeste. Durante as observações, nos intervalos e em algumas conversas informais com os alunos, percebemos que nas relações interpessoais há uma certa divisão, mesmo que sutil, entre os estudantes dos condomínios — os “*playboys*” (expressão dita por um discente) — e os estudantes dos bairros periféricos — das “quebradas”. Essa divisão, além de evidenciar a questão econômica, é marcada pela questão racial. Todos os seis participantes desse grupo são das áreas mais periféricas da região. Vale frisar que, embora sejam alunos de uma mesma professora participante da pesquisa, eles são de turmas diferentes.

O segundo grupo (GF2) contou com 7 participantes, sendo 2 homens e 5 mulheres, todos cursando o 8º ano do Ensino Fundamental II, com idades entre 13 e 14 anos. Destacamos que os participantes do GF1 e do GF2 estudam na mesma escola, mas foram aqui separados pelo segmento de ensino.

O GF3 é formado por 7 participantes, sendo 3 homens e 4 mulheres, cursando o 3º ano do Ensino Médio integrado ao Técnico, com idades entre 16 e 17 anos. A instituição onde estudam é pública e está localizada na zona leste da cidade de São Paulo. Eles residem nas zonas leste e central da cidade.

Por último, temos o GF4, formado por 3 estudantes mulheres, cursando o 2º ano do Ensino Médio integrado ao Técnico em uma instituição pública localizada na zona central da cidade de São Paulo. Embora a escola esteja localizada na região central, as estudantes moram na periferia da zona norte, gastam mais de uma hora para chegar na escola, fato destacado por elas, ressaltando a importância que dão para sua formação. As discentes têm idades entre 15 e 16 anos.

No chão da escola: a insurgência identificada nas aulas de Educação Física escolar

Compreender a Educação Física na visão dos educandos não é uma tarefa fácil, porque temos de nos desapegar das nossas crenças para conseguir analisar aquilo que os estudantes sentem. Colocar-se no lugar do outro no momento da análise é mergulhar num mar de contradições, é contrapor teorias, ações, planejamentos e, sobretudo, nossas verdades, como professores. Nesta seção refletimos sobre os sentidos e significados que o currículo vivido pela EF exerce nos estudantes participantes. Afinal, após a análise das diferentes teorias curriculares, precisamos entender quais os efeitos delas na produção de sentidos e significados dos educandos (Sacristán, 2013).

Como apresentamos, a escola desempenha um importante papel na engrenagem capitalista. Ela é capaz de preparar as singularidades de seus sujeitos como uma linha produtiva, serializada, planejada e homogênea. A EF, ao longo de sua história, se alinhou a esse processo de produção seriada de corpos e subjetividades para que os jovens se adequassem à sociedade racista e capitalista. Para isso, se utilizou dos discursos médicos, militares, esportivistas e ginásticos que produzem efeitos até hoje.

Nesse sentido, quando questionamos os estudantes sobre suas experiências com a EF ao longo de sua caminhada escolar, eles dizem:

*Eu tive algumas experiências ruins com a EF, mas é só porque eu não tenho tanta habilidade atlética assim. Então, geralmente eu era bem ruim nos esportes e como não consegui melhorar muito, então eu acabava sempre parando de jogar. Eu só fui melhorar mesmo no vôlei agora que eu entrei no Ensino Médio, porque eu acabei jogando bastante na roda de vôlei e melhorei um pouco, mas é só isso.
Meu nome é Sofia e, assim, foi uma aula bem complicada na minha vida, porque eu*

comecei a não me sentir tão bem em fazer EF devido a traumas da minha antiga escola. Assim, as pessoas não me davam muita abertura para eu aprender a jogar as coisas, sabe? Porque quando você é mais nova é mais brincadeiras, tipo pega-pega, rouba a bandeira, depois que começa de fato os esportes, que eu acho que é a partir do 6º ano. E, assim, já que eu nunca tive muito contato antes disso, na minha antiga escola, as pessoas não me davam espaço para jogar, se eu errasse alguma coisa já me xingavam. Então, eu não me sentia bem lá, porque eu sempre era... qualquer coisa que eu fizesse de errado, mesmo que eu estivesse aprendendo, sabiam que eu estava aprendendo, e mesmo assim me julgavam muito. Então, eu acabei parando aos poucos de fazer, tanto que agora, na escola aqui, eu não faço por conta disso. Não que eu ache que eles iriam falar mal de mim, que nem minha antiga escola, mas é um negócio meu, que eu não consigo jogar (Alunas do GF 3).

A EF e sua valorização aos princípios da classe dominante, na exaltação ao individualismo, à competitividade e à performance, implícitos no currículo esportivista, excluem de suas práticas muitos estudantes, que ao não se adequarem ao padrão preestabelecido afastam-se das aulas e, automaticamente, produzem sentidos negativos em suas experiências.

Por outro lado, os alunos que conseguem se adequar aos padrões de movimentos e competitividades impostos por esses currículos tradicionais produzem outros tipos de sentidos e significados.

Era bem divertido, porque normalmente no Fundamental I a gente ia todo mundo para a quadra. Fazia queimada, fazia pique bandeira. É que no Fundamental II a gente não faz tanta brincadeira. A gente faz mais treinamento funcional, essas coisas (Aluno do GF 2).

Minha experiência com a EF sempre foi muito suave. Na minha escola antiga, eu estudei só em uma escola no Fundamental, do 1º ao 5º era mais brincadeira, essas coisinhas de pega-pega, essas coisas aí, e do 6º pra frente era mais esporte, tipo participava dos campeonatos e foi sempre muito de boa (Aluno do GF 3).

Minha experiência com a EF foi sempre muito boa. Na minha antiga escola, eu estudei em duas escolas no Fundamental, até o 6º ano foi em uma escola só e eu jogava handebol, de boa também, e na outra eu só participava dos campeonatos às vezes, mas não gostava de participar das aulas, porque como eu conhecia muito os grupos do pessoal, eu sabia que não era legal jogar com eles, porque eles eram meio agressivos, mas aqui na escola às vezes eu jogo, o que é muito pouco, bem pouquinho, mas não sou muito de jogar não (Aluna do GF 3).

Como podemos notar, na trajetória escolar dos estudantes diversas produções da cultura corporal não foram prestigiadas, predominando a influência europeia e estadunidense, conforme mencionado por eles ao relatarem suas experiências com a EF. Quando falam de jogos e brincadeiras remetem apenas às questões do fazer, da prática pela prática, desconsiderando totalmente os jogos como práticas sociais, carregadas de sentidos e significados. Ao tratar dessa questão, Neira e Nunes (2006) sublinham que alguns desses jogos e brincadeiras são atualmente praticados tanto por grupos elitizados quanto por grupos subordinados. Com isso, “tem-se observado os alunos terminarem a oficina de pipas

preocupados em levar para casa o artefato produzido por outros, ou seja, todo o trabalho desenvolvido alimenta unicamente a cultura de consumo, de aquisição” (Neira; Nunes, 2006, p. 156).

Outro ponto importante a ser analisado é a ausência de práticas culturais de matrizes africanas e afro-brasileira nas experiências dos estudantes. Mesmo com a obrigação imposta pela lei nº 11.645 que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino formal, o que se observou foi o apagamento dessas vivências na trajetória escolar dos educandos. Nesse sentido, o currículo tradicional da EF contribuiu para reforçar os estereótipos e estigmas impostos pela cultura dominante sobre a cultura negra. De modo geral, o contato com as práticas corporais da cultura negra brasileira acontece sempre em situações pontuais, sem o devido olhar crítico sobre elas.

Ao questioná-los sobre a importância das aulas de EF no processo de escolarização, e como entendiam o componente curricular, especialmente no trato com as questões do corpo, percebemos que, de modo geral, os educandos ainda têm uma compreensão de EF ligada a uma prática tradicional. Mesmo imersos em uma experiência crítica e/ou pós-crítica da área, reproduzem o discurso neoliberal associado a ela.

Eu acho que a maioria das pessoas veem como, sei lá, como um passatempo a EF, vai ser sempre um: “Ah, jogar bola!”

E precisa se ajudar né, então, acaba tendo que aprender sobre trabalho em equipe (Aluna do GF 1).

[...] A EF é importante para o corpo, né? Pois, ajuda a exercitar o corpo também... Como que é o nome? E a não se machucar.

Deixar o seu corpo mais resistente (Aluno do GF 2).

E continuam:

Eu acho que a EF é importante. Um exemplo, se você for um atleta no futuro, a EF pode te ajudar com isso. Porque a gente está fazendo um trabalho que você escolhe, um treinamento que você quer fazer e tem um que é de corrida. Então, se você quer ser um atleta, o professor ajuda a ganhar seu condicionamento físico.

A EF é importante para não ficar sedentário, né.

Eu acho a EF importante por conta de a gente estar crescendo e vai ser importante lá no futuro, pra gente não sentir dores e tals (Alunos do GF 2).

[...] Eu acho que é importante porque a EF traz muita saúde, né? É importante.

Fora ser um momento de diversão, é um momento de conhecer o seu amigo também, uma pessoa que você não conversa tanto na sala, que você não tem tanta interação, você acaba conversando na quadra. Quando o professor dá, por exemplo, brincadeira, sei lá, rouba bandeira, você conversa com a pessoa, faz estratégia, você acaba tendo um convívio melhor com as pessoas da sala.

Trabalho em equipe aumenta (Aluno do GF 3).

[...] Olha, pra formação eu não acho não. Mas, assim, me ajuda bastante, né? Se não eu já estaria bem gorda. Não acho que eu vou usar atletismo no vestibular (Aluna do GF 4).

O forte histórico dos currículos tradicionais da educação que influenciaram a constituição do currículo da EF ainda faz eco nos dias de hoje. Uma EF pensada para atender às demandas higienistas da elite dominante do início do século XIX, preocupada com o desenvolvimento de hábitos saudáveis, do físico e da moral, a partir do exercício físico que exclui totalmente a população negra de seu escopo, com a intenção de formar uma geração capaz de suportar o trabalho exigido pelo processo de industrialização, ainda impregna as subjetividades dos estudantes nos dias atuais.

Junta-se a isso o fenômeno esportivo — com suas regras, disciplinas e o sentimento de trabalho em equipe e superação — e temos “a melhor” estratégia para preparar sujeitos para enfrentar as demandas de uma sociedade capitalista. Dessa forma, assim como no modelo de mercado, para a EF, o importante são os resultados. Para isso, nada melhor do que um bom trabalho cooperativo para a superação das metas, que beneficiará apenas o patrão. Ademais, o culto ao corpo “belo” e padronizado, junto aos interesses de uma sociedade capitalista que conduz os indivíduos a consumirem o cuidado pessoal com a saúde, parecendo um mantra a ser seguido pelos educandos.

A visão de uma educação bancária, na qual o conhecimento é transferido pelo professor e acumulado pelo aluno para que, ao final do Ensino Médio, ele tente se inserir no Ensino Superior por meio do vestibular, merece nossa atenção. Afinal, quando um estudante diz que não vai usar o atletismo no vestibular percebemos que ele reproduz a ideologia dominante, pois, para o sistema capitalista o importante é organizar a escola para garantir a eficiência social fora dela. Desta forma, a EF só encontra sentido na preparação dos sujeitos para o mundo do trabalho. É para isso que a neutralidade do currículo serve, para a manutenção do *status quo*.

Todavia, essa não é uma crítica direcionada aos docentes parceiros de pesquisa que se identificam com as perspectivas dos currículos em voga. Como já vimos, a máquina escolar é um importante equipamento coletivo e possui um papel poderoso e eficiente na produção de inúmeras práticas de controle dos estudantes. Soma-se a isso o forte poder de influência dos discursos neoliberais por meio das diversas plataformas de comunicação, onde, a todo instante, os jovens são afetados pelas propagandas e consomem toda e qualquer ideia vendida para forjá-los como consumidores modernos.

Sobre essas questões, Fanon (2005, p. 226) afirma:

A concepção capitalista do esporte é fundamentalmente diferente daquela que deveria existir em países subdesenvolvidos. O homem político africano não deve se preocupar

em formar atletas mas homens conscientes que, aliás, são esportivos. Se o esporte não é integrado a vida nacional, isto é, na construção nacional, se constroem atletas nacionais e não homens conscientes, então rapidamente assistiremos ao apodrecimento do esporte pelo profissionalismo, pelo comercialismo. O esporte não deve ser um jogo, uma distração que a burguesia das cidades se proporciona.

Desta forma, o autor nos ajuda a compreender que, como professores de EF, temos o dever de romper com essa visão burguesa dos esportes, na qual se procura o herói, o excepcional. Por mais que seja difícil construir uma consciência política nos estudantes, não devemos desistir, pois é a partir dessa mobilização, dessa tomada de consciência, que os estudantes caminharão para uma constituição de identidades insurgentes e se tornarão pessoas políticas.

As pessoas devem saber para onde vão e porque vão. O homem político não deve ignorar que o futuro ficará bloqueado enquanto a consciência do povo for rudimentar, primária, opaca. Nós homens políticos africanos, devemos ter ideias muito claras sobre a situação do nosso povo. Mas essa lucidez deve continuar a ser profundamente dialética (*Idem*, p. 222).

Os professores de EF devem ter clareza de que a mudança não acontecerá da noite para o dia, a transformação não ocorrerá de uma só vez. É fundamental que se construa uma sólida edificação de forma linear, sobretudo porque os meios de comunicações e de transmissão da mídia burguesa são muito poderosos. Ademais, porque a temporalidade deve deixar de ser a do agora, é preciso entender que, por mais complexo que seja, não devemos ceder ao desestímulo, instalado muito profundamente em nossas subjetividades pela ideologia neoliberal e pela dominação colonial. É reconhecendo a importância de pequenas conquistas, dos inéditos viáveis, que caminharemos para uma transformação do cenário atual da educação e da EF brasileira.

Sublinhamos que, assim como Fanon, entendemos que essa luta deve ser profundamente dialética, e não apenas uma posição teórica. Não podemos apenas decifrar e condenar os pilares neoliberais educacionais, não se deve combater a monocultura curricular apenas porque ela planifica as subjetividades dos estudantes. Devemos fazer oposição resoluta a esse modelo de educação. Esse currículo neoliberal, com suas intencionalidades e ganhos, tenta mascarar toda sua mediocridade através do “sonho americano”, ou seja, a partir da construção de prestígio em escala individual.

Além disso, aprendemos com as aproximações que realizamos, sobre a violência vivida pelos colonizados — descrita por Fanon — e a violência vivida pelos estudantes nas instituições de ensino, que a possibilidade que temos como docentes comprometidos com uma educação

transformadora se encontra em uma perspectiva coletiva, de um projeto político educacional forjado por todos os atores atuantes no contexto escolar, que trate com densidade e dignidade as questões do cotidiano escolar. Identificamos que a EF sozinha (crítica ou pós-crítica) encontrará muitas dificuldades no processo de constituição de identidades insurgentes, entretanto, somando-se ao projeto coletivo educacional comprometido com a transformação social, ela poderá ser uma arma contundente no processo de humanização e libertação dos estudantes.

Considerações sobre currículo, identidade e o chão da escola

A análise da construção das identidades nos estudantes a partir das aulas de EF, alicerçadas nos currículos em voga e nas produções de sentidos e significados dos estudantes afetados pelos currículos vividos, nos trouxe evidências importantes.

A respeito da percepção que estudantes têm sobre a EF, entendemos que não só a escola, mas também a sociedade e seus discursos neoliberais influenciam fortemente as subjetividades dos estudantes sobre a área. A EF e seu longo histórico de relacionamento com o poder hegemônico capitalista utilizaram-se demasiadamente dos discursos médicos, militares, esportivistas e ginásticos, produzindo efeitos até hoje. Os estudantes participantes da pesquisa manifestaram suas experiências e percepções a respeito do papel da EF, reproduziram um discurso alinhado à uma concepção tradicional do currículo, ao invés de aproximações com os currículos crítico e pós-crítico a que estão submetidos.

Não se pode descartar o poder que o fenômeno esportivo tem em nossa sociedade e a sofisticação com que o capitalismo se utiliza dele, do trabalho em equipe, da superação, da meritocracia. Isso tudo vira um belo discurso liberal, e é vendido como único modelo para que as pessoas possam encarar as contradições sociais. Soma-se a isso o culto ao corpo “belo” e branco e temos uma receita quase perfeita para forjar essas percepções nas estruturas subjetivas dos estudantes.

Reforçamos que a possibilidade que temos como docentes comprometidos com uma educação transformadora se encontra em uma perspectiva coletiva, de um projeto político educacional forjado por todas as pessoas atuantes no contexto escolar. A EF sozinha, seja ela crítica ou pós-crítica, encontrará muitas dificuldades no processo de constituição de identidades insurgentes. Entretanto, somada a um projeto coletivo educacional comprometido com a transformação social, ela será uma ferramenta importante na missão de realizar pequenas sabotagens na colonialidade curricular do maquinário institucional capitalista.

A respeito das análises que realizamos sobre os currículos da EF, sublinhamos que estão ancoradas no pensamento de Fanon (2008), que considera a revolução social como a única possibilidade histórica de emancipação humana, sobretudo no que se refere à superação das questões subjetivas. Nesse sentido, o autor nos ensinou ao longo da pesquisa que a alienação colonial não pode ser resumida às questões culturais e subjetivas, pois essas estão diretamente relacionadas ao contexto social e econômico, e a transformação apenas será possível caso tais condições sejam superadas, ou seja, a partir de “uma reestruturação do mundo” (p. 82), cuja raiz está no sistema econômico-social.

O autor compreende que é fundamental pensarmos as questões econômicas e sociais, assim como as questões subjetivas de construção de identidade, de forma dialética, pois, a realidade exige uma compreensão total — tanto no plano objetivo quanto no subjetivo. Ademais, ao analisarmos os currículos da EF, entendemos que ambos são importantíssimos para que avancemos nas discussões de uma EF mais justa e transformadora, minimamente comprometida com a sociedade como um todo. Portanto, utilizamos as teorias curriculares de forma dialética, como ferramenta de análise, para que possamos atuar efetivamente no chão da escola.

Para o leitor mais crítico a respeito das questões ideológicas dos currículos em voga, apresentamos uma reflexão apoiada no pensamento de Amílcar Cabral (2018). Uma vez questionado sobre qual ideologia era mais apropriada para o prosseguimento na luta da guerra de Guiné-Bissau, o autor respondeu:

Será que o marxismo é uma religião? Eu sou um combatente da liberdade no meu país. Devo ser julgado pelo que eu faço na prática. Se for decidido que isso é marxismo, pode dizer a toda a gente que é marxismo. Se achar que não é marxismo, diga-se que não é marxismo. Mas o rótulo é problema de cada um; nós não gostamos dessa espécie de rótulos (2018, p. 172).

Assim como Cabral, entendemos que a ideologia não pode ser pensada como uma religião, fechada nela mesma. A prática pedagógica no chão da escola é ação dialética e assume diversas formas, a depender da materialidade do momento. Portanto, a teoria deve ser pensada como ferramenta de análise, e não como doutrina. A prioridade na luta educacional é libertar o currículo de toda exploração capitalista e racista e, acima de tudo, possibilitar reverberações de seus discursos no cotidiano dos atores que o vivenciam.

Referências

BOSSLE, Fabiano. Carta-Utopia: palavras para uma teoria pedagógica da educação física

escolar crítico-libertadora. *In*: MEIRELES, Bruno Freitas; MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODÓCIMO, Elaine; FREIRE, Elisabete dos Santos; BOSSLE, Fabiano; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline (Orgs.). **Freireando há 100 anos: o encontro com a Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2021. p. 139-150.

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

BRASIL. **Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 18 jan. 2023.

CABRAL, Amílcar. **A luta criou raízes**. Praia, Cabo Verde: Fundação Amílcar Cabral, 2018.

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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo, Cortez, 1992.

COSTA, Thiago Batista. **Corpo Negro, Currículo e Educação Física: uma análise fanoniana sobre as contradições e possibilidades para constituição de identidades insurgentes**. 2023, 205f. Tese (Doutorado em Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2023.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 181-198, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642487>. Acesso em: 31 jan. 2026.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. São Paulo: Editora Global, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 21, p. 40–51, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmxrHf5nTC7r/?lang=pt>. Acesso em: 31 jan. 2026.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar

sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/27905>. Acesso em: 31 jan. 2026.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

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

MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Lendo o mundo nas aulas de Educação Física no ensino médio: por uma ecologia de saberes contra-hegemônicos sobre as práticas corporais e o corpo. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27119>. Acesso em: 31 jan. 2026.

MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODÓCIMO, Elaine. Por uma Epistemologia Crítico-Libertadora da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 23, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358981676_POR_UMA_EPISTEMOLOGIA_CRITICO-LIBERTADORA_DA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR. Acesso em: 31 jan. 2026.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos as nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; NEIRA, Marcos Garcia. Inspirações freireanas e Educação Física Escolar: a organização de um currículo em uma comunidade de aprendizagem brasileira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56430>. Acesso em: 31 jan. 2026.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de; VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 3,

p. 303-318, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/4344>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SACARDO, Michele; SILVA, Régis Henrique dos Reis. A crítica dos giros epistemológicos e/ou linguísticos no debate político-epistemológico da área da Educação Física. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 26-39, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15883>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANFELICE, José Luís. Pesquisa e ciências humanas no Brasil: soluções e/ou impotências? **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 11-15, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1417>. Acesso em: 31 jan. 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da; CORAZZA, Sandra M. **Composições**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Thiago Batista Costa. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor do Instituto Federal de São Paulo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9542129294651195>

Mônica Caldas Ehrenberg. Doutorado em Pedagogia do Movimento pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade de São Paulo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3991784226921700>

Como citar

COSTA, Thiago Batista; EHRENBERG, Mônica Caldas. EDUCAÇÃO FÍSICA À LUZ DE FRANTZ FANON E A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES INSURGENTES. **Revista Espaço Currículo**, Pré-publicação/Ahead of Print (AOP), e72203, 2026.