

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



GT51

**Identities, bodies and
constitution of subjects
in diverse formative
contexts**

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7** **CAPOEIRA E PROCESSOS EDUCACIONAIS: UMA EXPERIÊNCIA ITINERANTE**
Norma Silvia Trindade de Lima
- 17** **EMANCIPAÇÃO A FAVOR DA VIDA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**
Reard Michel dos Santos
Soraya Corrêa Domingues
- 29** **POR ENTRE VÊNUS PALEOLÍTICAS, RUBENS E BOTERO: O DISCURSO IMAGÉTICO GORDO COMO ALAVANCA DE REPRESENTATIVIDADE E SAÚDE MENTAL**
Analu Steffen



CAPOEIRA E PROCESSOS EDUCACIONAIS: UMA EXPERIÊNCIA ITINERANTE

Norma Silvia Trindade de Lima¹

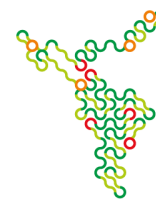
Resumo: Uma educação inclusiva demanda tensionar o racismo epistêmico e seus dispositivos coloniais em ambientes formativos. Considerando que as práticas culturais afrodiáspóricas contribuem de modo significativo neste sentido, vimos desenvolvendo estudos, tendo como escopo a capoeira, em suas interfaces com a educação, articulados em extensão universitária, pesquisa e docência. O recorte neste trabalho, destaca o projeto de extensão universitária: "Capoeduca Itinerante: interfaces entre patrimônio cultural imaterial e a educação", realizado entre comunidades acadêmica e da capoeira, em 2017 e 2018, no interior de São Paulo. A partir de demandas das comunidades envolvidas, foram estabelecidos diálogos horizontais e em itinerância entre territórios, saberes e experiências, por meio de rodas de conversa, recursos audiovisuais e registros das experiências. Produzimos, também, um documentário. Tomando a capoeira, como patrimônio e prática social afrodiáspórica, escopo deste estudo, constatamos a potência dos encontros entre diferentes comunidades de saber, visando posições outras de saber/poder e deslocamentos nas noções de centro e periferia, podendo ampliar o campo epistêmico em ambientes formativos, na perspectiva pluriversal e decolonial. Provocamos as comunidades acadêmica e da capoeira a repensar demarcações fixas e excludentes de fronteiras coloniais e seus dispositivos de produção de identidades, lógicas, práticas, experiências formativas, por fim, sociabilidades.

Palavras-chave: Educação. Capoeira. (De)Colonialidade. Inclusão. Epistemologias do sul.

Capoeira and educational processes: an itinerant experience

Abstract: An inclusive education demands tensioning epistemic racism and its colonial devices in formative environments. Considering that the afrodiasporic cultural practices contribute significantly in this sense, we have been developing studies, focusing on capoeira, in its interfaces with education, articulated in university extension, research and teaching. The cutout in this work highlights the university extension project: "Capoeduca Itinerante: interfaces between intangible cultural heritage and education", carried out between academic and capoeira communities, in 2017 and 2018, in the countryside of São Paulo. Based on demands from the communities involved, horizontal and itinerant dialogues between territories, knowledge and experiences were established, through conversation circles, audiovisual resources, and records of experiences. We also produced a documentary. Taking capoeira as an Afrodiaspora social heritage and practice, the scope of this study, we see the power of encounters between different communities of knowledge, aiming at other positions of knowledge/power and displacements in the notions of center and periphery, which can expand the epistemic field in training environments, in the pluriversal and decolonial perspective. We provoke the academic and capoeira communities to rethink fixed and excluding demarcations of colonial

¹ Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/SP/Brasil. Contato: normatl@unicamp.br



borders and their devices for the production of identities, logics, practices, formative experiences, and finally, sociabilities.

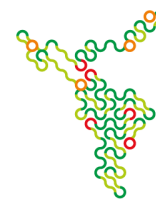
Keywords: Education. Capoeira. (De)Coloniality.

Percursos, afetos e perspectivas

Para contextualizar os movimentos desencadeadores deste trabalho, num primeiro momento, tranço alguns fios de memória, por meio de uma narrativa autobiográfica, na sequência destaco noções caras e mobilizadoras, constituindo o aporte teórico, inspirador dos diálogos empreendidos. Apresento, a seguir o detalhamento do trabalho desenvolvido e por fim, algumas considerações finais.

Quem escreve estas linhas, por que e em qual cenário? Trata-se de uma mulher, pesquisadora e docente universitária, iniciada na capoeira há pouco mais de trinta anos (graduada professora em uma escola de capoeira, em Campinas/SP). O sentimento de pertencimento e a consciência de ancestralidade africana demandaram a inclusão da capoeira no campo de estudos acadêmico, desenvolvido na esteira das discussões educacionais inclusivas e decoloniais (LIMA, 2016, 2019, 2020, 2021). Para além de capoeirista, a implicação de tais sentimentos constituíram uma responsabilidade com o universo cultural afrodiaspórico, em especial - a capoeira. Esta, compreendida como expressão de força vital, axé, potência de vida, acervo de experiências e memórias, materializadas em suas práticas, saberes, rituais, sociabilidades, afetos e (re)existências. Nessa perspectiva, reconheço na capoeira um processo educacional. Isto é, uma perspectiva identitária e comunitária cujos laços afetivos potencializam conexão e resgate do legado ancestral, afirmando um “lugar no mundo”, uma sociabilidade coletiva referendada historicamente e culturalmente, tornando-se muitas vezes um campo de trabalho, sobretudo para aquele/as em situação de vulnerabilidade social. As comunidades de capoeira, em geral, estão implicadas em processos de racismo, sexismo, subalternização e exploração – dispositivos estruturais e capilares da lógica desumana e perversa da colonialidade, desdobramento do colonialismo, cujo princípio fundante é a noção de raça (MIGNOLO, 2017).

Isto posto, em percursos e intentos profissionais-acadêmicos, navego em mares nada plácidos, tratando-se da temática da inclusão (LIMA, 2003, 2013). Por inclusão, refiro-me às lutas e negociações cotidianas, tendo em vista o usufruto de direitos constitucionais como: acesso à



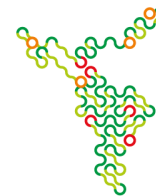
educação, aos bens culturais, manifestações religiosas, condições materiais e simbólicas de desenvolvimento humano-sustentável (Constituição Federal, 1988).

Portanto, é urgente tensionar a perspectiva epistemológica hegemônica no campo educacional, ainda, colonial, cujos efeitos, naturalizam ideais construídos por valores de um sistema-mundo imperialista, eurocêntrico, capitalista, patriarcal, escravocrata e cristão. As noções de universalidade, causalidade, binarismo, linearidade e hierarquia que regulam critérios de legitimidade de conhecimento para a formação humana invisibilizam e desacreditam gentes, territórios, práticas, saberes e culturas historicamente produzidos como ausentes e inferiores, justificando a subalternização, o racismo e tantas outras violências com as quais convivemos (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2019).

As práticas culturais, em especial as afrodiaspóricas, podem contribuir com a problematização e alargamento das fronteiras epistêmicas e existenciais, no que tange a formação humana e social, numa perspectiva inclusiva, decolonial e pluriversal.

Há rastros escravistas no cotidiano de nossas lógicas e vidas, ainda que o Ofício dos Mestres de Capoeira e a Roda de Capoeira sejam reconhecidos e registrados como bens culturais, em 2008, pelo Instituto do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural, o IPHAN. E, a Roda de Capoeira como patrimônio cultural imaterial da humanidade, em 2014, pela UNESCO. Tais conquistas ainda não impactaram e/ou resignificaram o “status” ou lugar/valor social e educacional da capoeira e de seus detentores: mestras e mestres, professoras e professores, e a comunidade da capoeira. Permanece, ainda, a sombra de uma marginalidade e um estereótipo produzidos historicamente desde o Brasil colonial e escravocrata. Desse modo, uma outra percepção a respeito desse bem cultural e de seus/suas detentores precisa ser fomentada, tendo em vista uma educação para todos e todas as cidadãs, independente de credo, gênero, raça ou desempenho, como garante a Constituição Federal (1988) e outros documentos/convenções.

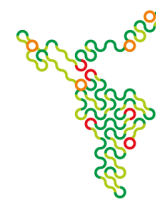
Ocorre que, de um lado, é comum constatar, no ambiente acadêmico, a centralidade da educação escolar e práticas educativas que desconhecem e/ou não valorizam o potencial dos saberes patrimoniais imateriais e suas comunidades afrodiaspóricas, como é o caso da capoeira. Por outro lado, há dificuldades para a comunidade da capoeira acessar e participar do ambiente e do conhecimento produzido na universidade.



Sendo assim, o intento do trabalho desenvolvido, buscou favorecer intercâmbios, diálogos e aprendizagens mútuas entre espaços produtores e promotores de culturas, a acadêmica/escolar/formal e a não acadêmica/não escolar/não formal. Além de, considerar necessário o reconhecimento do potencial educativo e inclusivo dos patrimônios culturais imateriais. Tanto quanto, salvaguardar uma cultura viva que vive e se atualiza por meio de suas comunidades, constituídas por detentores e detentoras de saberes e rituais que zelam por um acervo (re)inventado, (re)criado, (re)significado em território brasileiro no período colonial. Saberes e memórias de gentes africanas, ancestrais, expatriadas e violentadas em sua condição humana, existencial e ontológica por um sistema-mundo colonial, perverso e desumano. Entretanto, como efeito de um deslocamento compulsório e escravocrata, laços, sociabilidades e culturas como modos de (re)existências e resistências insurgiram, (re)matizando cosmogonias e (re)inventando diferentes práticas, como a capoeira (recorte deste estudo), o candomblé, o jongo e outras, na escassez da condição (sub)humana imposta.

Diferentes autores, como Hall (2018) consideram a migração, forçada ou não, como uma marca da modernidade ocidental. A noção de diáspora, originalmente atribuída ao deslocamento dos hebreus, amplia-se, sobretudo com o fenômeno da escravidão e o tráfico de pessoas escravizadas cruzando o Atlântico em direção às Américas. A noção derridiana de *différance*, cujo conceito/significado desliza em um jogo sistemático de diferenças, num continuum, adiando a definição ou fixação do enunciado, permite pensar a radicalidade da experiência de migração forçada, dos povos africanos escravizados e trazidos violentamente para o “Novo Mundo” como diaspórica.

A capoeira é um bem cultural imaterial afro-brasileiro, afrodiaspórico. E, nesse sentido, afirma-se o reconhecimento da matriz ancestral africana em diáspora, que se atualiza nos ritos, rituais, na musicalidade, na memória coletiva imaginada e reverenciada nas práticas e nos terreiros instaurados para as rodas de capoeira. Terreiro aqui é um espaço simbólico, conforme defende Sodré (2019), com respeito às práticas afrodiaspóricas, sejam as religiosas e/ou culturais, até porque os fios se atravessam... cruzos ancestrais, ou elos de conexão com os antepassados, os que vieram antes e nos possibilitaram estar aqui. A noção de ancestralidade é um elo conceitual que nos permite conexão, vivência e sentimento de continuidade e pertencimento entre temporalidades que co-existem, rompendo a lógica linear e binária da modernidade e colonialidade ocidental (LOPES e SIMAS,



2020). Esta experiência é comum nos terreiros e nas rodas de capoeira quando circula o axé, ainda que sejam práticas de matriz africana distintas, as religiosas e as culturais.

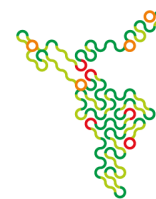
Uma outra noção cara para esse trabalho são as epistemologias do sul, proposta por Boaventura de Sousa Santos (2019), ao problematizar corolários do pensamento moderno ocidental e abissal, como o racismo epistêmico, o epistemicídio e o eurocentrismo. As epistemologias do sul são proposições políticas no âmbito dos saberes, oriundos das lutas e práticas sociais, posto que justiça social implica em justiça cognitiva. Questiona a produção de ausência de gentes, saberes e culturas, como desperdício de experiências sociais dada a noção de neutralidade e descontextualização ética, política e cultural na produção de conhecimentos. O mundo é pluriversal, sendo assim, o campo educacional pode/deve se revigorar e se (re)encantar com visões e contribuições outras de mundo e gentes, antes, historicamente invisibilizadas e descredibilizadas.

Diálogos acadêmicos e não acadêmicos

O projeto de extensão universitária “Capoeduca itinerante: interfaces entre educação e patrimônio cultural imaterial”, foi proposto em 2017 e realizado em 2018, contemplado com apoio da Pró Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários PREAC/PEC, edital 2017.

Estabelecemos diálogos entre saberes acadêmicos e não acadêmicos, tendo como ponto de partida a capoeira na perspectiva de um patrimônio cultural imaterial, destacando as interfaces com a educação e o papel d@ capoeirista como educad@r na sociedade contemporânea. Visamos contribuir com a formação de educadores/capoeiristas, considerando como público-alvo as comunidades de capoeira, especialmente as pessoas que ensinam a capoeira (educadores), e demais pessoas interessadas, tematizando questões de interesse de cada comunidade. A equipe inicial foi composta por três professoras universitárias e um graduando, e estabelecidas parcerias com lideranças e comunidades de capoeira na Região Metropolitana de Campinas/SP, num total de seis núcleos/espços de trabalho com capoeira, além da participação e interlocução com Mestre Flávio Saudade, socializando o Projeto Gingando pela Paz, realizado na República Democrática do Congo e no Haiti, com apoio da Unicef, desde 2008.

Tomando a colonialidade como uma lógica que opera e produz efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos, como discute Maldonado-Torres (2019), relevante principalmente em espaços

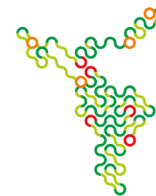


educacionais/formativos, a pluriversalidade e a justiça cognitiva foram premissas, inspirando as estratégias teórico-metodológicas, a saber: a valorização da escuta para com a experiência educacional/formativa desenvolvida nos ambientes/espços das práticas de capoeira, a legitimidade dos lugares, gentes e saberes, a possibilidade e potência dos diálogos horizontais entre diferentes perspectivas - frutos das experiências, afetos e percepções de mundo..

Os recursos e procedimentos propriamente utilizados foram: itinerância/deslocamento em diferentes comunidades/espços de capoeira parceiros do projeto, visita prévia e conversa com lideranças e participantes para a identificação de demandas e expectativas, documentários (recursos audiovisuais) para mobilizar os diálogos desenvolvidos em rodas de conversa, após a projeção no dia agendado para o encontro, produção de narrativas/registros das temáticas e reverberações produzidas nos participantes, e avaliação em cada encontro realizado.

Foram realizados sete eventos. Quatro encontros ocorreram em diferentes espços/núcleos de aprendizagem da capoeira, com a discussão das respectivas temáticas identificadas previamente. Três seminários, realizados. Dois foram com o Mestre Flávio Saudade, uma interlocução com o projeto de capoeira “Gingando pela Paz”, com crianças e jovens em situações de vulnerabilidades em territórios de conflitos armados. E, por fim, um seminário de encerramento do projeto, "Quando venho de Aruanda... não venho só: capoeira e educação".

Com a finalidade de socializar o trabalho, disponibilizar as ações e registros produzidos durante a execução do projeto, produzir memória e favorecer o acesso, criamos uma página no facebook, disponível em <https://pt-br.facebook.com/capoeducaitinerante/>. Há também uma página no site da FE/Unicamp, na galeria de memórias <https://www.fe.unicamp.br/extensao/galerias/5691>. Produzimos também um documentário, disponível no Youtube em: <https://www.youtube.com/watch?v=-2sPs7Tbp5c>.



Os encontros

A seguir, a sequência dos eventos, temáticas abordadas e os materiais propostos.

1º Encontro, janeiro de 2018. Tema: história da capoeira.

Documentário: “Capoeiragem do Rio: resistência de uma cultura” (2017, 82 min.), direção de Ricardo Hanszmann e apresentação de Mestre Russo de Caxias.

Material complementar: Dossiê “Inventário para registro e salvaguarda da Capoeira como Patrimônio Cultural do Brasil” (IPHAN, 2007).

2º Encontro, fevereiro de 2018. Tema: Infância

Documentários: “Crianças invisíveis, episódio: Tanza” (2005, 18 min.), direção: Stefano Veneruso, Jordan Scott, Mehdi Charef, Spike Lee, Emir Kusturica, John Woo, Ridley Scott. E, “A invenção da infância” (2000, 26 min.); direção: Liliana Sulzbach

3º Encontro, março de 2018, Tema: Ancestralidade

Documentário: “Jogo de Corpo: Capoeira e Ancestralidade” (2013, 1h 27 min.), direção: Matthias Assunção, Richard Pakleppa, Cinézio Peçanha. Roteiro Matthias Assunção.

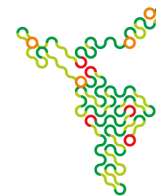
Material complementar: Curta “Iê, Volta do Mundo: A ancestralidade e a oralidade no universo cultural da capoeira” (2016, 34 min.)

4º Encontro, abril de 2018, Tema: Capoeira e Arte

Documentários: “Artes da Capoeira” (2012, 51 min.) e “FOLI: there is no movement without rhythm” (2010, 11 min.)

Material complementar: Vídeo “Samba de Roda no Recôncavo Baiano” (2013, 11 min.) e Texto “A Tradição Viva” (HampateBâ)

Seminário, junho de 2018. “A Capoeira em ações de proteção de crianças afetadas por conflitos armados na região do Haiti e na República Democrática do Congo”



Convidado: Mestre Flávio Saudade, projeto Capoeira "Gingando pela Paz"

Seminário, junho de 2018. Na escola de Capoeira IBECA, “A Capoeira em ações de proteção de crianças afetadas por conflitos armados na região do Haiti de na República Democrática do Congo”

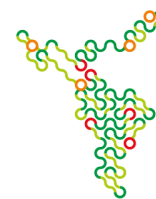
Convidado: Mestre Flávio Saudade, projeto Capoeira "Gingando pela Paz"

Seminário de encerramento “Quando venho de Aruanda, não venho só!”

O seminário realizou duas mesas redondas. Uma mesa redonda realizada à tarde, na Faculdade de Educação da Unicamp/SP, no salão Nobre e outra, à noite, na Vila União/Campinas/SP, na sede do Capoeira IBECA (um de nossos parceiros). As mesas redondas foram compostas pelas lideranças das comunidades parceiras e uma professora universitária avaliando e socializando a experiência produzida.

Considerações finais

Colaborar e problematizar a formação educacional de quem ensina a capoeira e das pessoas afins, a partir de temáticas demandadas previamente como desafio e interesse de cada comunidade parceira, foi o objetivo central do trabalho. Buscamos criar condições para possíveis deslocamentos de percepções, pensamentos e concepções fixadas, pré-concebidas. As temáticas abordadas por meio de recursos audiovisuais, como: história da capoeira, infância, ancestralidade, capoeira e arte, a capoeira tomada como tecnologia social para o resgate humanitário de jovens em situações de conflito armado, foram debatidas em rodas de conversa, a partir da sensibilidade e experiência de cada pessoa, num clima socioafetivo acolhedor e horizontal. As avaliações dos participantes, nos encontros realizados, destacaram que a itinerância foi um diferencial. A “universidade cruzou a ponte”, como alguém comentou, referindo-se à relação centro-periferia, e noções de verdade (i)mobilizadas. Os lugares de saber instituídos foram revisitados permitindo outros modos de enunciação e reflexão coletiva, como: a capoeira numa narrativa outra, para além do treinamento corporal, num jogo ético e político à luz do cotidiano das experiências, a capoeira como patrimônio cultural imaterial, ancestral, e suas interfaces com a educação, ouvir uma sacerdotisa do candomblé falar sobre ancestralidade... foram momentos únicos e mobilizadores de atravessamentos, afetos e conexões ancestrais. A roda foi diferente: o papel/lugar do/a capoeirista como educador/a, as características da



sociedade contemporânea, a responsabilidade com a formação humana estava em jogo. Por fim, a capoeira nos mostrou o seu potencial múltiplo, inclusivo e intraduzível por um olhar de "fora".

Que fluxos e desdobramentos impulsionem outros modos de jogar, estar, dizer e ser capoeira, (re) inventando horizontes e afetos outros! Axé!

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª.Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

CAPOEDUCA ITINERANTE: interfaces entre educação e patrimônio cultural imaterial. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura- PROEC/ Edital PEC, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-2sPs7Tbp5c>. Acesso em 21 set 2020.

LIMA, Norma Silvia Trindade. Inclusão escolar e pertencimento, cruzos a partir da experiência: capoeira e decolonialidade. In MANTOAN, Maria Teresa Égler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (Orgs.). **Todos pela inclusão escolar: dos fundamentos às práticas**. Curitiba: CRV, 2021. p. 121-129.

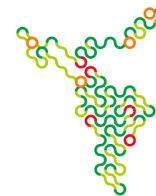
HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

LIMA, Norma Silvia Trindade; MENDES, Jackeline Rodrigues; FERNANDES, Renata Sieiro. Capoeira e Educação: pelo movimento, pelas narrativas e pela experiência. In: **Educação, Ciência e Cultura**. v. 25, n. 2, 2020. p. 319-334.

LIMA, Norma Silvia Trindade. Capoeira: interfaces na educação e cultura. In SPIGOLON, Nima I.; NETO, Nicola José Frattari; ATAIDE, Patrícia Costa; CASTRO, Rosa Betânia Rodrigues de. (Orgs.). **Tambores, Urucuns e Enxadas**: práticas e saberes contribuindo para a formação humana. Ituiutaba: Barlavento, 2019. p. 248-261

LIMA, Norma Silvia Trindade. ODE À CAPOEIRA: “além” mar, entre mundos e tambores. In MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org). **Miscelâneas**. LEPED; editoração, capa e digitalização: Gustavo Machado Tomazi. Campinas, SP: Unicamp/Biblioteca central, 2016. p. 167-181

LIMA, Norma Silvia Trindade. “Narciso acha feio o que não é espelho”, ainda? In MANTOAN, Maria Teresa Égler, (Org.) **Para uma escola do século XXI**. LEPED; editoração, capa e digitalização: Gustavo Machado Tomazi. Campinas/SP. Unicamp/Biblioteca central. 2013.p. 85-96



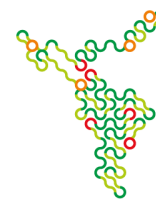
LIMA, Norma Silvia Trindade de. **Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

LOPES, Nei; SIMAS, Antonio Luiz. *Filosofias africanas: uma introdução*. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas noções básicas. In BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª.Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53

MIGNOLO, W. **Colonialidade**: O lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais – vol. 32 Nº 94. junho, 2017.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. 1ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
SODRÉ. Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro brasileira**. 3ª.Ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.



EMANCIPAÇÃO A FAVOR DA VIDA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Reard Michel dos Santos¹
Soraya Corrêa Domingues²

Resumo: A temática ambiental conquista espaço no contexto educacional como tema transversal. Para contribuir neste debate, o presente artigo tem como objetivo entender a Educação Ambiental a partir da abordagem da Educação da Emancipação a favor da Vida (EEV), analisada com base nas metas e diretrizes da Carta de Belgrado. A metodologia utilizada foi do tipo pesquisa social qualitativa que desenvolveu estudo teórico exploratório. As análises do estudo apontam como resultado deste diálogo um conjunto de indicativos que poderá orientar o professor de educação física, referenciado no paradigma da Ciência da Motricidade Humana (CMH), considerar as dimensões do pertencimento ambiental, da afetividade e da experiência estética nas vivências corporais com seus estudantes.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Emancipação. Motricidade Humana.

Emancipation in favor of life in school physical education

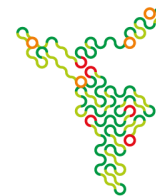
Astract: The environmental theme conquers space in the educational context as a transversal theme. To contribute to this debate, this article aims to understand Environmental Education from the approach of Education of Emancipation for Life, analyzed based on the goals and guidelines of the Belgrade Charter. The methodology used was of the qualitative social research type that developed an exploratory theoretical study. The analysis of the study indicates as a result of this dialogue a set of indications that can guide the physical education teacher, referenced in the paradigm of the Science of Human Motricity, consider the dimensions of environmental belonging, affectivity and aesthetic experience in bodily experiences with your students.

Keywords: Environmental Education. Emancipation. Human Motricity

O ser humano em movimento se caracteriza como complexo mediado por ação e comunicação com a qual a pessoa intervém e interage com o mundo. Neste processo de intervenção e interação do Eu-Mundo, que se constitui na cultura, a educação ocupa uma função social fundamental ao considerarmos que o ser humano possui a capacidade de percepção amparada na intencionalidade e na tomada de consciência, num constante processo de construção e num permanente devir, podendo adquirir a responsabilidade frente à felicidade e ao bem-estar de todos os viventes planetários.

¹ Mestre Ensino das Ciências Ambientais (PROFCIAMB-UFPR), professor de Educação Física na rede Estadual do Paraná e da rede Municipal de Curitiba - Brasil.

² Doutora em Educação Física – UFSC, Professora da Universidade Federal do Paraná – Departamento de Educação Física. Curitiba, Paraná – Brasil.



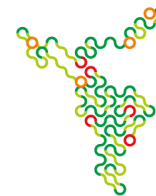
Nessa dinâmica de intervenção e interação na medida em que a consciência crítica e fenomenológica se amplia, o ser humano consegue desenvolver uma postura que, de certa forma, supera suas ações de intervenção para atitudes de interação, de forma que deixa enfatizar seus anseios e necessidades como foco determinado. Neste sentido, a educação se constitui em importante veículo capaz de propagar e debater as motivações, os meios e as consequências das ações que se realizam em conjunto e não de forma determinista e invasora. Assim, “intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 2003, p.77). A capacidade de interação, mais do que intervenção, na dinâmica da vida é reconhecida pelo respectivo autor como o nosso direito de ser. Identificando o mundo como possibilidade, não como algo pronto e acabado, mas em movimento disponível para novas possibilidades.

Nesta dinâmica da presença do ser humano no mundo, pela via corporal, afirma-se a necessidade de agir, movimentar-se com potencial para Ser Mais. Conforme se apresenta o paradigma da CMH “o ser humano, no movimento intencional e solidário da transcendência (ou superação)” (SÉRGIO, 2019, p. 18).

Ao tratar do corpo, nosso meio de relação direta com o mundo, faz-se necessário contextualizar com base na literatura, o movimento humano. Sendo o corpo e o movimento humano o foco de estudo do componente curricular da Educação Física, utilizaremos nesta investigação o entendimento a partir dos pressupostos da CMH, apresentada por Manuel Sérgio.

O motivo de escolher a CMH se dá, pela intenção de revisitar esta teoria que há mais de trinta e cinco anos está presente em solo brasileiro. Esta proposta educativa vem conquistando o seu espaço como ciência que aponta para o ser humano em sua globalidade, e não só para o físico, pois entende que o movimento exige a participação de uma complexidade e não tão-só de uma das partes desta complexidade.

Compreender o corpo em movimento, ou seja, o ser humano pelo viés da Motricidade Humana se faz imprescindível, para o contexto educacional se sustentar em uma concepção de ambiente no qual estamos inseridos. Nesse sentido, optamos pela proposta da Educação da Emancipação a favor da Vida (KEIM, 2019). Essa abordagem se refere ao que é conhecido como Educação Ambiental, e tem o propósito de consolidar a relação humana com os ambientes planetários, movido pela



amorosidade e dignidade, constituindo-se como postura de responsabilidade com a vida, cujo processo está em constante metamorfose.

Nesse estudo, debatemos em que medida a Educação da Emancipação a favor da Vida (EEV) se caracteriza como possibilidade educativa na temática ambiental. Para realizar esse debate utilizamos como categoria de análise as metas e princípios da Carta Belgrado (UNESCO, 1975). A Carta de Belgrado foi o documento que impulsionou na década de 1970 a Educação Ambiental em diversos países, inclusive o Brasil. Outro fator pela escolha desse documento é o fato dele alcançar aspectos para debater os sistemas econômicos de produção e distribuição com foco nas responsabilidades próprias do capital e não do humano e da vida como um todo (SANTOS, 2019, p.57).

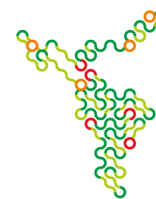
Sendo assim, os resultados deste estudo apresentam um conjunto de indicativos que poderá orientar os professores de educação física, referenciado no paradigma da CMH, a qual se fundamenta na visão sistêmica do ser humano, da sociedade e da natureza em uma perspectiva crítica e fenomenológica.

Educação da emancipação a favor da vida: os meios e possibilidades de fazer valer a vida com dignidade.

A Educação da Emancipação a favor da Vida (EEV), aqui compreendida como Educação Ambiental, direciona o foco na reflexão sobre a responsabilidade dos humanos com a vida, na perspectiva de reconhecer o que significa emancipar e o que significa vida com dignidade. Essa abordagem é decorrente de quarenta anos de reflexão e investigação do professor e Dr. Ernesto Jacob Keim referente ao tema, iniciada em 1981 quando, ao cursar mestrado em educação na UFRJ, investigou o tema “A questão ambiental nos livros didáticos de ciências”.

A EEV traz para a educação a dimensão epistemológica e ontológica referendada nas relações de poder, na ética, no cuidado, na alteridade e na dignidade com a vida planetária. Os referenciais teóricos que fundamentam esta proposta de educação estão na pedagogia freiriana, na educação anti-colonial, na fenomenologia Schiller-Goethiana e nos princípios ECO-VITAIS (KEIM, 2021a).

Nessa abordagem educativa a palavra emancipação da pessoa para priorizar a vida, é compreendida pelo seu sentido e significado conforme aponta a sua constituição na língua portuguesa em três partes, um prefixo “e” um radical “manus” e um sufixo “ação”, sendo que o prefixo “e”



corresponde a uma intencionalidade afirmativa, manus na língua latina significa mãos e ação significa atitude, assim, emancipação significa atitude afirmativa com suas próprias mãos (KEIM, 2020, p. 46).

Emancipação também pode significar algo como eu sou capaz de realizar o que é melhor e mais adequado para minha vida, cabendo ainda, numa posição de enfrentamento a um opressor, apontar que ela se manifesta como a determinação para que “tire a mão de mim” (KEIM, 2020, p.46).

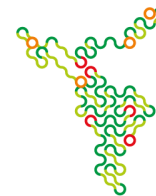
No percurso de aprofundar a compreensão do que significa essa expressão, o professor e pesquisador traz a explicação da língua alemã, que tem destaque no debate de expressões de cunho filosófico, o destaque de que emancipação é escrita como *Mündigslichtkeit*, a qual ao ser fracionada, também em três partes aponta *Mündig* que correspondente a maioridade, *licht* que significa luz a qual ao ser acrescida do sufixo *keit*, significa ato luminoso, então emancipação significa maioridade luminosa (KEIM, 2020, p.46).

Assim, esta abordagem educativa emancipatória se caracteriza um convite para o desafio dos envolvidos no processo educativo exercitarem a maioridade luminosa com o domínio diante do que as mãos fazem, e como elas interagem para consolidar vida com dignidade.

Nesse sentido, dialogamos com (Freire, 2005), que aponta a dimensão ontológica do ser humano como seres que se educam, pois se apresentam como geradores e promotores de libertação e autonomia, com vocação para Ser Mais a favor da vida com dignidade, pois são: incompletos, porque estão em permanente relação; inacabados, por saberem que sempre podem ser diferente; e inconclusos, por saberem que estão em permanente processo de ecorreorganização (desorganização e organização) nas relações sociais e planetárias.

Nos aspectos referentes à posição de educação anticolonial, os argumentos que explicam a colonização como processo, em que um agente externo impõe suas marcas, de forma a serem elas as que devem ser seguidas, normalmente para ganhar alguma vantagem (KEIM, 2021c, p. 23). Assim, diante do processo colonialista, a cultura e a cosmovisão do colonizador são propagadas pelo colonizado, o qual muitas vezes não se dá conta de estar exercendo essa função de multiplicador e repassador da visão e desejos do colonizador.

Com base nessas premissas destacamos três referenciais que sinalizam como um processo de educação anticolonial pode romper com padrões postos pelo projeto colonizador, na medida em que:



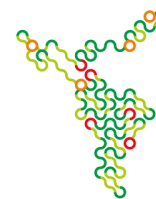
- ...valoriza as pessoas para superar as diferenças de classes. De forma que a escola deva mediar essa posição social e adequar a sociedade ao homem e não o homem à sociedade.
- ...estimula cada pessoa a se compreender como alguém, que está a todo tempo construindo seu próprio caminho. O ser humano, no processo anticolonial está em caminho de si próprio.
- ...pode emancipar o ser humano para a dimensão planetária de forma a se comprometer com a vida, se colocando como parte, e não como o centro de todo o processo vital. (KEIM, 2021c, p. 23)

A EEV se referencia, também, na fenomenologia de Friedrich Schiller e Johann W. von Goethe, o que implica em compreender a educação como processo de refinamento do ser humano, no sentido de aprimorar suas posturas diante da vida (SANTOS, 2019, p. 46). Neste processo de humanização, entendemos que ela se consolida na medida em que cada pessoa busca compreender que viver é ampliar sua sensibilidade quanto aos potenciais de relação e de responsabilidade inerentes à interação com tudo que está em volta, ou seja, estamos constantemente em processo de aprendizagem com o mundo.

Na sinergia da EEV com o processo de aprendizagem com o mundo pela Educação Motora ou Corporal, expressa-se na tríade intensificação, sensibilização e ritmo, princípio de humanização da fenomenologia Schiller-Goethiana (SANTOS, 2019 p.87). Esse princípio é representado pela expressão *Steigerung*, no idioma alemão, e que é compreendido na língua portuguesa com a expressão Paranauê (KEIM, 2021), pelo fato de ela apontar para a dança da Capoeira, que está implicada com seus referenciais, ou seja: intensificação, sensibilização e ritmo

Essa posição se referencia na perspectiva de que a ação humana junto à natureza se desenvolve a partir da **intensificação**, da **sensibilização** e da percepção e acolhida do **ritmo**, com que cada elemento que constitui a natureza se manifesta diferentemente a cada momento, e a cada evento como possibilidade de interação, altamente complexa e caótica (KEIM, 2021b, apr. 3.1 slide 08).

Os Princípios ECO-VITAIS, outro referencial da EEV, surgem da necessidade de apontar aspectos fundamentais para disponibilizar a todos os humanos, recursos necessários à vida digna e plena. Ernesto Jacob Keim com a colaboração de Leonardo Boff, desenvolveram esses referenciais para uma vida digna que atenda à condição ontológica e existencial das pessoas e dos demais integrantes ambientais. Esses princípios são aspectos dos quais não se pode abrir mão, sendo uma proposição que referenda a condição humana como “ser de direito”, inalienável, para que todas as pessoas possam usufruir com dignidade de: Alimento, Abrigo, Ocupação, Afeto, Partilha, Cuidado, Pertencimento e Espiritualidade (KEIM, 2021d).



Nesse conjunto de referências, a EEV se apresenta como uma abordagem educativa e Emancipatória, em síntese, caracteriza-se no exercício cognitivo que tem como foco educar o olhar para o outro e para o mundo, na tentativa de superar a visão egocêntrica que gera preconceitos e exclusão. A educação nessa perspectiva, consolida-se na medida em que cada pessoa busca compreender que viver é ampliar sua sensibilidade quanto aos potenciais de relação e de responsabilidade inerentes à interação com tudo que está em volta, ou seja, estamos constantemente em processo educativo com o mundo.

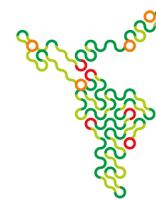
A Ciência Motricidade Humana como referencial para contexto da Educação Física Escolar

A Ciência da Motricidade Humana floresce com as inquietações do filósofo e pesquisador lusitano Manuel Sérgio Vieira e Cunha, ao apresentar sua tese de doutoramento, intitulada “*Para uma Epistemologia da Motricidade Humana*” pelo Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa, em 1986. Essa abordagem visa à superação da dualidade corpo e mente presente nas interpretações das ciências do homem. O referido pesquisador propõe com a Ciência da Motricidade Humana, a transição do paradigma cartesiano, disjuntivo e simplificador, rumo ao paradigma sistêmico, no qual o movimento humano ganha sentido “desde que neles se construam espaços onde o ser humano se forma pessoa, isto é, se reconheça como consciência e liberdade e ainda capaz de transcendência” (SERGIO, 2019, p.125).

Diante das contribuições da teoria da Motricidade Humana em território brasileiro, a professora e pesquisadora paranaense Ana Maria Pereira, doutora em Ciências do Desporto pela Universidade da Beira Interior – Portugal, em seus estudos, entende que a CMH tem seus pressupostos na fenomenologia, no pensamento complexo e no materialismo histórico dialético, configurando-se como um método integrativo de pesquisa científica.

A CMH supera a visão reducionista da Educação Física, apresentando-se com a perspectiva bio-psico-sócio-filosófica que visa a transcendência (Pereira, 2011, p.378), isto é, agir para ser mais.

A Motricidade Humana efetiva uma ruptura abissal, ou seja, um corte epistemológico com a Educação Física, porque promove a passagem do *físico tão-só* à *complexidade humana*, considerando o movimento intencional da transcendência, ao mesmo tempo em que sublinha a intencionalidade operante, que emerge da essência e da existência da pessoa humana, *ser-agente-encarnado* inserido no mundo (PEREIRA, 2011, p.378).



Na Educação Motora, ramo pedagógico da CMH, o movimento se caracteriza como status ontológico, em busca incessante da transcendência, em que a pessoa tem ensejo de pôr à prova suas qualidades físicas e a sagacidade, a perspicácia, a inventividade, a afetividade, a inteligência, entre outras capacidades humanas (Sérgio, 1995, p.58).

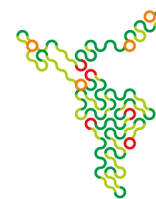
[...] porque no movimento da transcendência o praticante se sente permanentemente inacabado, ele está em incessante diáspora, ele pratica, não uma disciplina, mas uma indisciplinada – uma disciplina que nos remete ao corpo no ato poético da criatividade. A motricidade humana é bem a expressão corporal da incompletude! (SÉRGIO, 1995, p. 58).

João Batista Freire, um dos precursores da Ciência da Motricidade Humana no Brasil, apresenta a sua compreensão da teoria em palestra proferida no Colóquio Internacional *Professor Manuel Sérgio: Obra e Pensamento* (Freire, 2017).

Na introdução da conferência, João Batista Freire inicia questionando quantas horas uma criança passa todos os dias sentada, posição estabelecida socialmente, em uma sala de aula. Considerando quatro horas diária, duzentos dias letivos, por doze anos (ensino fundamental e ensino médio), o referido pesquisador e professor constata que a escola nega o corpo que somos. Segundo ele, impor que os estudantes, nessas nove mil e seiscentas horas, permaneçam em sua maior parte do tempo ocupando o espaço de um metro quadrado, é um crime que conta com a conivência de nós adultos (Freire, 2017).

Quanto à concepção de corpo da sociedade ocidental, (Freire, 2017) evidencia a visão dualista, temos um corpo. Com base neste posicionamento, o conferencista apresenta o conceito que Manuel Sérgio defende, “*nós não temos um corpo, somos corpo*”. Tal posicionamento se justifica no argumento que para estar neste mundo e manifestar a vida do que somos dotados, precisamos ser corpo, precisamos encarnar e para realizar a intenção de viver, nosso desígnio primordial, precisamos nos mover, sendo na motricidade que se realiza a vida.

Essa perspectiva, no chão da escola, nas aulas de Educação Física com base no paradigma da Motricidade Humana, orientado pela abordagem da EEV visa educar as pessoas para viverem corporalmente, em que as interações (tempo, espaço e conhecimento) se caracterizam como num laboratório de reconhecimento do potencial de pertencimento, visto que cada aula pode favorecer a realização do movimento intencional e solidário da transcendência. Sendo este o sentido das aulas de Educação Motora que são “[...] difíceis e belas, onde se cria e convive com a incerteza, com a



inquietação, com o sonho, com a alegria, com a gratuidade, com a vontade de ir mais além” (SÉRGIO, 1995, p. 62).

A Educação da Emancipação a favor da Vida e a Carta de Belgrado

A Carta de Belgrado (UNESCO, 1975), foi elaborada na conclusão do seminário realizado na Iugoslávia, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente).

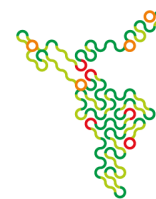
Quanto ao conteúdo do documento, apresenta-se a situação da problemática ambiental, evidenciando a preocupação com o crescimento e um progresso tecnológico, trazendo benefícios a muitas pessoas, porém com graves consequências ambientais. A Carta, destaca o aumento das desigualdades entre ricos e pobres, entre as nações dentro delas e a crescente degradação ambiental, sob diferentes formas, em escala mundial.

Diante das declarações dos representantes mundiais, neste documento se pede um novo conceito de desenvolvimento que não tenham repercussões prejudiciais para as pessoas, para seu ambiente, nem para suas condições de vida. Clama-se um desenvolvimento que leve em consideração a satisfação e necessidades e os desejos de todos os habitantes da Terra e o equilíbrio entre o homem e o ambiente. Busca-se, assim, a erradicação das causas básicas da pobreza, da fome, do analfabetismo, da contaminação, da exploração e da dominação, detalhe, problemática de 1975. O documento clama:

Por uma nova ética global, uma ética dos indivíduos, e da sociedade que corresponda ao lugar do homem na biosfera; uma ética que reconheça e responda com sensibilidade as relações complexas, e em contínua evolução, entre o homem e a natureza e com seus similares (UNESCO, 1975, p.01).

Nesse estudo, optamos pela Carta de Belgrado como referencial das temáticas ambientais, por considerar que este documento, como dito antes, alcança aspectos para debater os sistemas econômicos de produção e distribuição, com foco nas responsabilidades próprias do capital e não do humano e da vida como um todo.

O resultado desse estudo teórico exploratório (Gil, 2008, p.27), sintetizado nos quadros 01 e 02, apresentam as sinergias dos pressupostos da Educação da Emancipação a Favor da Vida com as Metas e Diretrizes Básica da Educação Ambiental elencadas na Carta da Belgrado (UNESCO, 1975).



Quadro 01 - Meta da Educação Ambiental - Carta de Belgrado e a Meta da Educação da Emancipação a favor da Vida:

Meta da Educação Ambiental conforme a Carta de Belgrado: Formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos.
Meta: Educação da Emancipação a favor da Vida: Educar com foco no refinamento das pessoas, desencadeando ações e posturas de libertação, autonomia e criatividade, com resistência à barbárie e a desumanização, presente em nosso contexto civilizatório, ou seja, no cotidiano de nossas vidas, com base em uma ontologia planetária como Ser no Mundo, com vocação de Ser Mais, movidos para e pela responsabilidade, dignidade e amorosidade, em constante processo de metamorfose.

Fonte: SANTOS, 2019 p.84

Identificamos neste diálogo que ambas as metas almejam educar pessoas com uma consciência planetária, trazendo a compreensão de que todos, humanos e não humanos, compartilham da vida na biosfera terrestre. Diante das demandas preocupantes de degradação do planeta, o modo e a forma como interagimos com base em conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para agir com responsabilidade, dignidade e amorosidade com vocação de Ser Mais. Assim, almeja-se educar pessoas na busca por soluções para superar os problemas existentes e superar a nós mesmos, individual e coletivamente, construindo um ser humano melhor, mais fraterno, mais gentil, mais amoroso (consigo mesmo, com o outro e com o ambiente) a favor da vida com dignidade.

Apesar dessa sinergia, cabe destacar no quadro 02 aspectos que delineiam interações e complementarizações entre essas duas propostas de forma que a dimensão epistemológica e ontológica, referendada nas relações de poder, na ética, no cuidado, na alteridade e na dignidade com a vida planetária, configurem a educação como processo contínuo que acontece em interação constante nos diferentes ambientes de convivência no percurso de toda a existência materializada da pessoa.

Quadro 02- Diretrizes Básicas da Carta de Belgrado e os Pressupostos da Educação da Emancipação a favor da Vida:

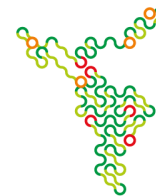
Diretrizes Básicas dos Programas de Educação Ambiental, conforme a Carta de Belgrado:	Comparações com os pressupostos da EEV:
--	--



A Educação Ambiental deve considerar o ambiente em sua totalidade – natural e criado pelo homem, ecológico, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético.	A EEV se refere a que devemos aprender com os ambientes e com a vida . Considerando o ambiente em sua totalidade - natural e criado pelo homem, ecológico, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural, estético, acrescido do político, religioso e da corporeidade.
A Educação Ambiental deve ser um processo contínuo, permanente, tanto dentro como fora da escola.	A EEV é compreendida como um processo contínuo, permanente, tanto dentro como fora da escola, em que se configura uma postura de cada pessoa diante da interação com a vida.
A Educação Ambiental deve adotar um método interdisciplinar.	A EEV adota o método disciplinar, multi e o transdisciplinar.
A Educação Ambiental deve enfatizar a participação ativa na prevenção e solução dos problemas ambientais.	A EEV enfatiza a participação ativa na prevenção e solução dos problemas ambientais, considerando a necessidade de nos reconhecermos, também, como ser político, consciente das forças e poderes que sofre e exerce para então promover mudanças no modelo civilizatório no qual estamos imerso.
A Educação Ambiental deve examinar as principais questões ambientais em uma perspectiva mundial, considerando, ao mesmo tempo, as diferenças regionais.	A EEV aponta para o desafio de construção da cidadania planetária, referenciada nos Princípios ECO-VITAIS como exigência primária em disponibilizar a todos os humanos recursos necessários à vida digna e plena (abrigo, ocupação, afeto, partilha, cuidado, pertencimento e espiritualidade).
A Educação Ambiental deve se basear nas condições ambientais atuais e futuras.	A EEV se baseia na realidade concreta para modificá-la a favor da vida com dignidade, considerando dilemas e desafios pautados no social, na materialidade e na historicidade. Emancipar o ser humano para a dimensão planetária de forma a se comprometer com a vida, se colocando como parte, e não como o centro de todo o processo vital.
A Educação Ambiental deve examinar todo o desenvolvimento e crescimento a partir do ponto de vista ambiental.	A EEV examina todo o desenvolvimento e crescimento a partir do ponto de vista ambiental e de garantia dos Princípios ECO-VITAIS a todos os humanos.
A Educação Ambiental deve promover o valor e a necessidade da cooperação a nível local, nacional e internacional, na solução dos problemas ambientais.	A EEV valoriza o coletivo, de modo participativo, com capacidade de gerar mudanças, para uma vida planetária com menos miséria e menos exclusões e com respeito ao uso dos recursos naturais.

Fonte: SANTOS, 2019, p.86.

Com base nas análises dos quadros comparativos, constatamos que a proposta da Educação da Emancipação a favor da Vida contemplam os propósitos educativos da Carta de Belgrado, documento que impulsionou o movimento da Educação Ambiental na década de 1970. Assim a EEV,



caracteriza-se como proposta de educação que pode desencadear novos conhecimentos, habilidades, competências, valores e atitudes, ou seja, educar na construção de novas posturas diante da vida para um bem viver as gerações contemporâneas e futuras.

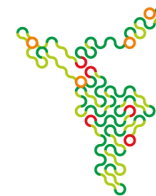
Assim, a publicação desse quadro pode contribuir para que os professores de Educação Física e das demais áreas do conhecimento, reflitam criticamente sobre a forma como a abordagem da EEV possa ampliar o entendimento das competências com foco na humanização e na postura de responsabilidade com a vida, desencadeada pelas ações educativas no ambiente escolar. Cabe destacar que esse material é apenas referencial para reflexão que pode gerar mudanças nas ações educativas escolares, para promover ações que ampliem a consciência da responsabilidade com a vida planetária

Apontamentos Conclusivos

Motivada em desencadear ações educativas e emancipatórias, a perspectiva da Educação da Emancipação a favor da Vida, refere-se ao conhecimento que almeja superar a concepção de Educação Ambiental preservacionista, e o olhar fragmentário nas relações entre o ser humano, a sociedade e a natureza. Entender o ser humano na sua integralidade passa ser o desafio apontado no estudo.

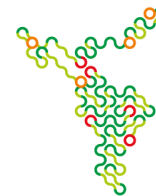
Com base no levantamento teórico e nas análises realizadas, a respectiva investigação aponta para educação no contexto escolar em uma lógica de valorização da existência humana permeada pela postura de responsabilização, mediante ao processo de emancipação e libertação a favor da vida com dignidade. Nessa perspectiva a educação se caracteriza uma possibilidade de reconhecer em cada pessoa o potencial de inteligência, intuição, criatividade, autonomia e responsabilidade.

Nesse mesmo sentido, mas voltado para Educação Motora ou Corporal, os indicativos deste estudo apontam para uma educação que valoriza o movimento humano como processo dinâmico de aquisição do saber, de construção da saúde, de despertar potencialidades adormecidas e de descoberta de nós mesmo, do outro e do ambiente.



Referências

- FREIRE, João Batista. **O legado de Manuel Sérgio: a constituição da motricidade a partir das desordens motoras iniciais**. 2017. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=bxalUqhn8UU> Acesso em: 10/09/2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.
- KEIM, Ernesto Jacob. **Educação Ambiental como Educação do Ambiente e da Emancipação da Vida**, referenciada nos Princípios Eco-Vitais. Matinhos, 2021a. Disponível em:
<http://profjacob.com.br/bloco-2/>. Acesso em: 01 set. 2021.
- KEIM, Ernesto Jacob. **A Fenomenologia Goethiana na Educação e na Pesquisa como agente de Metamorfose**. Matinhos, 2021b. Disponível em: <http://profjacob.com.br/bloco-3/>. Acesso em: 10 set. 2021.
- KEIM, Ernesto Jacob. **Pedagogia Freiriana e Goethiana como processo anticolonial**. Matinhos, 23 ago. 2021c. Disponível em: <http://profjacob.com.br/bloco-4/> Acesso em: 10 set. 2021.
- KEIM, Ernesto Jacob. **Princípios Eco-Vitais como referenciais do Bem Viver na educação da Emancipação**. Matinhos, 23 ago. 2021d. Disponível em: O-BEM-VIVER-E-OS-PRINCÍPIOS-ECO-revisado.pdf (profjacob.com.br). Acesso em: 10 set. 2021.
- KEIM, Ernesto Jacob. Emancipação e Vida, como linguagem da libertação na pedagogia da Pachamama/Tayta-Inti. In: RIGUE, Fernanda Monteiro; AMESTOY, Micheli Bordoli; MALAVOLTA, Ana Paula Parise (org.). **O que pode a Educação no Brasil hoje?** Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.
- PEREIRA, Ana. Maria. A ciência da motricidade humana e as suas possibilidades metodológicas. In: **Revista Digital do Paideia** Volume 2, Número 2, outubro de 2010 – março de 2011
- SANTOS, Reard. Michel. A Motricidade Humana e Educação da Emancipação da Vida na Educação Física Escolar. 2019. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Ambientais), Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, Matinhos, 2019. Disponível em: A motricidade humana e educação da Emancipação da vida na educação física escolar (ufpr.br). Acesso em: 27 maio 2021.
- SÉRGIO, Manuel. **Da Ciência à Transcendência: Epistemologia da Motricidade Humana**. Lisboa: Universidade Católica Lisboa Editora, 2019.
- SÉRGIO, Manuel. **Motricidade humana: um paradigma emergente**. Blumenau: Ed da FURB, 1995.
- UNESCO. **A Carta de Belgrado: Uma estrutura global para a educação ambiental**. 1975. p. 1-5.



POR ENTRE VÊNUS PALEOLÍTICAS, RUBENS E BOTERO: O DISCURSO IMAGÉTICO GORDO COMO ALAVANCA DE REPRESENTATIVIDADE E SAÚDE MENTAL

Analú Steffen¹

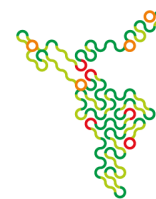
Resumo: O preconceito e a discriminação contra o gordo ainda são predominantes na sociedade contemporânea, que enaltece um corpo “sadio”, atlético e magro. O gordo é visto como lerdo, propenso a doenças, incapaz e exemplo de anomalia. Assim, questiona-se: COMO A FRUIÇÃO DA REPRESENTAÇÃO DO CORPO GORDO NAS ARTES VISUAIS PODE ATUAR NO RECONHECIMENTO IDENTITÁRIO DE GORDOS E NÃO GORDOS? O projeto aqui descrito deseja analisar o discurso imagético gordo através de produções artísticas como processo de produção identitária saudável, partindo das esculturas paleolíticas e as produções de Rubens e Botero e identificando outras possíveis manifestações no universo das Artes Visuais, assim como mapear a trajetória social do corpo gordo na história, além de refletir sobre as questões de saúde subjacentes à obesidade. Prevê-se o desenvolvimento de um laboratório de fruição estética e criação artística com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, produzindo documentos para análise através das produções visuais e depoimentos dos participantes. A partir daí, averiguar a importância da percepção do corpo gordo como DIFERENÇA e não como ANOMALIA no reconhecimento identitário da pessoa gorda, diminuindo os impactos da pressão social. É possível elaborar a hipótese de que, ao se verem reconhecidos em produções artísticas dos mais diversos tempos e espaços, consigam – gordos e não gordos – reelaborarem suas identidades de forma saudável, compreendendo a construção social do corpo como fenômeno arbitrário.

Palavras-chave: Representatividade. Corpo gordo. Artes visuais. Saúde mental.

Through paleolithic Venus, Rubens and Botero: fat imagetic discourse as a lever for representativity and mental health.

Astract: Prejudice and discrimination against the fat body is still a predominant constant in modern society, one which glorifies the lean and athletic, “healthy” body type. Overweight people are seen as slow, unable, prone to sickness and an example of abnormality. Therefore, it is questioned: HOW CAN A SUCCESSFUL REPRESENTATION OF THE FAT BODY IN VISUAL ARTS INFLUENCE IDENTITY RECOGNITION OF BOTH FAT AND NON-FAT PEOPLE? The project here described aims to analyze the visual discourse of the fat body type through artistic production as a healthy means of identity development, starting at paleolithic sculptures and the works of Rubens and Botero, and identifying other possible manifestations of such within the universe of visual arts, as well as mapping the social trajectory of the fat body through history, while also reflecting upon the health issues tied to obesity. The development of a laboratory dedicated to aesthetic enjoyment and artistic creation by students of the final grades of elementary school, one which will produce

¹ Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.



documents for analysis through the visual productions and reports from the participants, is foreseen. From there, the project will ascertain the importance of perceiving the fat body as a DIFFERENCE – not an ANOMALY – in the identity recognition of the fat person, decreasing the impacts of social pressure. It is possible to elaborate the hypothesis that, in seeing themselves recognized in artistic productions of most diverse eras and places throughout space and time, both fat and non-fat people can restructure their identities in a healthy manner, comprehending the social construct of the ideal body as an arbitrary phenomenon.

Keywords: Representation. Fat body. Visual arts. Mental health.

INTRODUÇÃO

O preconceito e a discriminação contra o gordo ainda são predominantes na sociedade contemporânea, que enaltece um corpo “sadio”, atlético e magro. O gordo é visto como lerdo, propenso a doenças, incapaz e exemplo de anomalia. O ambiente escolar é um lugar onde tais manifestações são comuns e preocupantes, por poderem causar danos à saúde física e mental dos estudantes. Refletindo sobre a possibilidade de desestabilização desta realidade é que nasce a problemática da presente pesquisa:

COMO A FRUIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DO CORPO GORDO NAS ARTES VISUAIS PODE ATUAR NO RECONHECIMENTO IDENTITÁRIO DE GORDOS E NÃO GORDOS NA ESCOLA BÁSICA, CONTRIBUINDO PARA O FORTALECIMENTO DE SUA SAÚDE MENTAL?

Tem-se como **objetivo geral** da pesquisa:

- Analisar o discurso imagético gordo através de produções artísticas como processo de produção identitária saudável na escola básica.

Os **objetivos específicos**:

- 1- Identificar artistas/obras/contextos que representem o corpo gordo nas Artes Visuais e demonstrem sua representatividade social;
- 2- Promover experiências de fruição estética e criação artística relacionadas à representação do corpo gordo com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão II, na cidade do Rio de Janeiro;



3- Avaliar de que forma a fruição de obras de arte que representam o corpo gordo podem atuar no processo de produção identitária saudável.

Prevê-se o desenvolvimento de um laboratório de fruição estética e criação artística visual com ênfase na representação do corpo gordo com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental do Campus São Cristóvão II, no Colégio Pedro II, com encontros semanais no contraturno. Objetiva-se produzir documentos para análise através das produções visuais e depoimentos orais e escritos dos participantes.

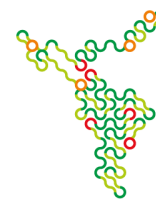
A partir daí, averiguar a importância da percepção do corpo gordo como DIFERENÇA e não como ANOMALIA no processo de reconhecimento identitário da pessoa gorda, diminuindo os impactos da pressão social e fortalecendo sua saúde mental.

É possível elaborar a hipótese de que, ao se verem reconhecidos em produções artísticas dos mais diversos tempos e espaços, eleitos como objetos ilustres de representação, consigam – gordos e não gordos – reelaborarem suas identidades de forma saudável e equilibrada, compreendendo a construção social do corpo como fenômeno arbitrário.

PROCESSO METODOLÓGICO

O presente projeto de pesquisa parte da busca por referenciais teóricos que dêem conta, como leitura preliminar, de situar e esclarecer o contexto do corpo gordo como objeto de pesquisa, em especial as suas formas de representação visual.

Importante salientar que, como pesquisadora, também estou inserida neste universo, tendo sido obesa desde a infância e realizado cirurgia bariátrica quando adulta, por ter atingido a obesidade mórbida. A cirurgia, na ocasião, foi uma escolha visando aumentar as chances de engravidar e passar por uma gestação com menores riscos de complicações. Hoje ainda conservo um corpo gordo, dentro dos padrões numéricos estabelecidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), na medição de massa corpórea (IMC). Segundo GOLDENBERG (2003,p.19), “os cientistas sociais que pesquisam as ações sociais de outros indivíduos e deles próprios, são sujeito e objeto de sua pesquisa”. Assim, minha experiência pessoal servirá como motivação para o desenvolvimento da pesquisa e como suporte para a produção de hipóteses.



Tendo como objetivo geral do projeto analisar o discurso imagético gordo através de produções artísticas como processo de produção identitária saudável, é salutar observar como se desdobrarão os objetivos específicos e a metodologia utilizada para alcançá-los, as quais possibilitarão granjear os resultados esperados para a pesquisa.

A princípio, é necessário identificar artistas/obras/contextos que apresentem a representação do corpo gordo nas Artes Visuais, o que será investigado através de pesquisa bibliográfica e análise documental, elencando tais dados principalmente ao longo da História da Arte. Não só a pesquisa bibliográfica clássica será um ferramental utilizado, mas também narrativas visuais contemporâneas e manifestações artísticas não acadêmicas. Além dos autores consagrados nesta área, buscar-se-ão informações através de pesquisas em ambientes virtuais e outros tipos de catalogações, além de mostras, feiras e exposições de arte.

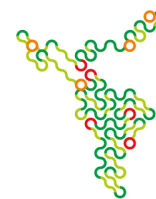
Além da trajetória de representação visual do corpo gordo, será necessário verificar a presença e representatividade social do gordo na história do corpo, o que ocorrerá através do levantamento de dados bibliográficos sobre o assunto, em especial os vinculados às áreas da História, Sociologia, Filosofia, Antropologia e Saúde.

Howard Becker (apud GOLDENBERG, 2003, p.57), admite que

no lugar de procedimentos uniformes, prefere um modelo artesanal de ciência, no qual cada pesquisador produz as teorias e técnicas necessárias para o trabalho que está sendo feito. Os cientistas sociais podem e devem improvisar soluções para os seus problemas de pesquisa, sentindo-se livres para inventar os métodos capazes de responder às suas questões.

Sendo assim, o projeto prevê a implantação de um laboratório de fruição estética e criação artística, onde os jovens estudantes gordos e não gordos dos anos finais do Ensino Fundamental do Campus de São Cristóvão II do Colégio Pedro II, participarão de oficinas com a temática. Fundado em 1837, o Colégio Pedro II é a única Instituição de Ensino Federal que oferece atendimento desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Técnico, Educação de Jovens e Adultos, Graduação, Especialização, Residência Docente e Mestrado Profissional, contando com 14 campi distribuídos pela cidade do Rio de Janeiro, além de Niterói e Duque de Caxias.

As oficinas serão oferecidas no contraturno, com duração de dois tempos de aula regulares (total de 80 minutos semanais), para estudantes que manifestem o desejo de participar das dinâmicas de fruição estética. Estas oficinas se caracterizarão pelo favorecimento e aprofundamento da leitura



visual de manifestações artísticas envolvendo a representação do corpo gordo, assim como o desenvolvimento de práticas de criação artística abarcando diferentes técnicas e procedimentos.

As produções visuais e escritas resultantes das oficinas serão compartilhadas entre os participantes através de avaliações coletivas que discutirão não só as propriedades visuais dos trabalhos, como também as motivações e impressões pessoais que impulsionaram a sua criação. Durante a avaliação coletiva, os discursos orais também serão coletados e analisados como fonte de dados para a pesquisa.

Existe a intenção de entrevistar pessoas gordas e não gordas, observando que todas, de alguma forma, já tiveram ou ainda mantém envolvimento com o ambiente escolar. Isto caracterizaria uma pesquisa de campo qualitativa, em que “a preocupação do pesquisador não é com a representação numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 2003, p.14)

Considerando que até aqui tratamos de demonstrar as ideias delineadoras da pesquisa e a forma metodológica com a qual será colocada em prática, é tempo de abordar alguns fundamentos teóricos que sustentarão o estudo.

Gordo ou obeso?

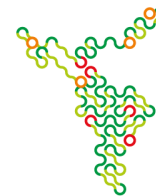
A utilização do termo **gordo**, na pesquisa, vem assinalar a diferenciação do termo **obeso**, que está intrinsecamente ligado à medicina, desde que a *American Medical Association (AMA)* reconheceu oficialmente, em 2013, a obesidade como doença. Assim, passou a ser considerado como obeso todo indivíduo com IMC acima de 30, estabelecendo-se uma marcação numérica como critério de classificação como “doentes” ou “saudáveis”. (SANT’ANNA, 2016)

A autora afirma ainda que

a invenção da epidemia da obesidade acabou por transformar os corpos obesos em objetos passíveis de superação, como se eles fossem entulho tóxico que precisa de purificação e, sobretudo, submissão incessante à vigilância dos pesos e medidas. Medicalizar a obesidade corresponderia assim ao estabelecimento de indivíduos ‘sanitariamente corretos’ para os quais todos os tipos de sofrimento são interpretados como doença. (2016, p.166-167)

Dessa forma, utilizar-se-ão aqui os conceitos **gordo** e **corpo gordo**, visando a dissociação e dessubjugação desses corpos em relação ao entendimento de corpo doente.

Por quê vênus paleolíticas, Rubens e Botero?



O título do projeto se refere a três manifestações específicas no campo das artes visuais, de tempo e espaços distintos. Elegê-las como base deve-se ao fato de que sua popularidade como representações artísticas do corpo gordo é notável. A forma como o título está articulado, entretanto, dá margem à compreensão de que muitas outras citações poderão e farão parte de análises estéticas e teóricas e comporão o acervo de obras/artistas/manifestações visuais trabalhadas no laboratório de fruição estética e criação artística. Quando se intitula o projeto como : “Por entre vênus paleolíticas, Rubens e Botero: o discurso imagético gordo como alavanca de representatividade e saúde mental”, a expressão “por entre” já demonstra que existirão variantes além dos descritos no título.

As três representações de corpos gordos correspondem às manifestações/artistas elencados no título do projeto de pesquisa. Em ordem: a “Vênus de Willendorf” (Figura 1), esculpida no Paleolítico; a obra “Bacanal”, de Rubens, artista do Barroco Flamengo (Figura 2) e “Banhista na praia”, do artista colombiano contemporâneo Fernando Botero (Figura 3).

Figura 1 – Vênus de Willendorf



Fonte: <https://f5.folha.uol.com.br/voceviu/2018/03/facebook-se-desculpa-apos-censura-de-venus-do-paleolitico.shtml>

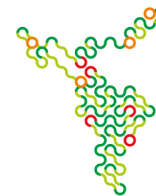
Figura 2 – Bacanal (1615), Pedro Paulo Rubens (1577-1640)



Foncc: Visualizado em 25/02/2020,
<https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Peter-Paul-Rubens/19051/Bacanal.html>.

Figura 12 – Banhista na praia (2001), Fernando Botero (1932-)





Ao observarmos as obras, construídas em épocas tão distintas na história, podemos perceber o quanto apresentam em comum: a **mulher** costuma deter o **protagonismo** da cena com suas **formas** voluptuosas, não raro estabelecendo relação com a **maternidade**, como é o caso das duas primeiras representações.

As vênus do Paleolítico, segundo os especialistas, aparecem como a representação da fertilidade, saúde e bem-estar e acredita-se que serviam como amuleto. Rubens transforma gordura em movimento e sensualidade barrocos: homens e mulheres volumosos se entrelaçam nas obras exibindo seus corpos nus como divindades. Botero, apesar de afirmar que não pinta corpos gordos, utiliza os volumes e curvas como recurso formal para embelezamento em suas composições.

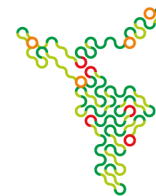
Assim, através da fruição estética desses e de outros artistas e obras que representam o corpo gordo e da produção artística de jovens estudantes do Campus São Cristóvão II do Colégio Pedro II, espera-se poder observar um expressivo e saudável reconhecimento identitário de gordos e não gordos, podendo comemorar a diferença entre os corpos no ambiente escolar.

O que é “fruição” estética?

BARBOSA (2002, p. 32) afirma que “o que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. (...) O conhecimento em artes se dá na intersecção da experimentação, da decodificação e da informação.”

O que a arte/educadora Ana Mae vinha propondo, já na década de 80, era que o ensino de artes nas escolas formasse o fruidor de arte. Não o artista, tampouco um observador superficial das manifestações artísticas visuais. O fruidor de arte seria aquele que, utilizando o significado da palavra “fruir” presente nos dicionários, tomaria “posse” da obra estudada, absorvendo-a sob diversos aspectos. Na época de sua proposição, havia a discussão acalorada com os defensores remanescentes do Modernismo, que defendiam ainda o fazer artístico como ato criador livre. Para a autora (2002, p.119), “é necessário também refletir, exercitar o julgamento, comparar, analisar e interpretar imagens para conhecer arte, além de ser imprescindível entender o lugar da arte no tempo e na cultura”.

A proposta sistematizada por Ana Mae Barbosa no Brasil como concepção da produção do conhecimento em artes foi denominada “Proposta Triangular do Ensino da Arte”, elaborada a partir de três ações básicas ao se relacionar com a Arte: ler as obras de arte, fazer arte e contextualizar.



Para QUEIROZ (2014, p.40, 43), os significados das obras de arte também precisam ser considerados em relação ao seu contexto cultural.

Esse contexto cultural deve referir-se a questões de localização e circunstância, como também estender-se ao que está "fora" da obra – relações de poder, formas de exclusão, questões relacionadas com a identidade, o gênero, os valores. (...) Enfim, o que se quer é o ensino da arte de qualidade como um ato político que precisa ser efetivado. Ou seja, o ensino de arte no âmbito da educação escolar deve garantir para todos o acesso a conteúdos vivos e concretos ligados às realidades sociais e suas contradições.

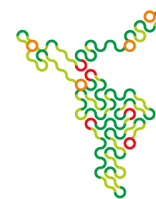
É preciso esclarecer que não há a intenção de implantar a Proposta Triangular - integral e literalmente - no laboratório de fruição estética e criação artística previsto no projeto de pesquisa, mas sim utilizar de seus pressupostos teóricos, transformados e reelaborados ao longo do tempo, buscando com que os participantes fruam das manifestações artísticas estudadas da forma mais profunda possível, combinando experiências sensoriais, racionais e sensíveis.

REFLEXÕES IMPORTANTES SOBRE O PROCESSO:

A pesquisa se encontra em andamento através de levantamento e análise documental e através das entrevistas semiestruturadas, que estão ocorrendo de forma remota, pela plataforma Meet, sendo gravadas e posteriormente transcritas para análise do discurso dos sujeitos. Tais etapas da pesquisa já estavam previstas no projeto como iniciais, o que vem favorecendo em muito o andamento do trabalho, considerando-se a situação de isolamento social causada pelo Sars-Cov-2, quando os estudantes do Colégio Pedro II estão tendo acesso apenas ao ensino remoto. Espera-se que com o avanço da vacinação e diminuição de contaminação haja o retorno presencial das aulas na instituição e a implantação das oficinas de fruição estética e criação artística previstas no projeto.

Faz-se importante salientar que a Arte, nesse contexto, não servirá como instrumento para ensinar conteúdos formais em Ciências e Saúde prescritos curricularmente pela instituição onde a pesquisa será realizada. Seu papel não será o de sensibilizador ou facilitador de aprendizagem de conceitos normalmente estudados por outras áreas do conhecimento e tidos como "propriedade intelectual" destas. A Arte não virá "enfeitar" ou "suavizar" conhecimentos endurecidos racionalmente e de difícil compreensão ou reelaboração pelos jovens estudantes.

Será através da fruição das obras que representam o corpo gordo nas Artes Visuais e da apropriação mais profunda de seu sentido que os jovens estudantes discutirão a arbitrariedade de



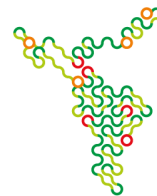
significados e representações da forma corporal nos diferentes momentos da história da humanidade. Dessa forma, terão a oportunidade de perceber que tanto a discriminação quanto a construção identitária crítica e consciente são produtos de elaborações simbólicas humanas, que variam no tempo e no espaço.

Portanto, a fruição estética das representações visuais do corpo gordo, somadas ao processo de criação artística construídas no laboratório durante a pesquisa, servirão como imersão sensível à temática e como gatilho para as discussões polêmicas que orbitam em torno da questão: diversidade de corpos, bullying na escola, intolerância às diferenças, gordofobia, transtornos emocionais e seus desdobramentos.

Além disso, não se deixar subjugar por padrões estéticos impostos socialmente e ter consciência da pressão exercida por profissionais da saúde – que julgam o corpo gordo como corpo obeso/doente – pode contribuir grandemente para o fomento das discussões sobre representatividade social, capazes de revigorar emocionalmente gordos e não gordos, abrindo espaço para as diferenças e assim fortalecendo a saúde mental dos estudantes.

Referências

- ALMEIDA FILHO, Naomar de. **O que é saúde?** Rio de Janeiro: editora Fiocruz, 2011.
- BARBOSA, ANA MAE. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2002
- _____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002.
- DIJK, TEUN A. VAN. **Discurso e poder.** 2. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2018.
- GOLDENBERG, M. 2003. **A arte de pesquisar.** 7ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GOMBRICH, ERNEST HANS. **A História da Arte.** 16 ed. Rio de Janeiro : LTC, 2015
- QUEIROZ, PAULO PIRES DE. **A arte na educação para compreensão da cultura visual.** RevistAleph, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39016>>. /Acesso em : 31 mar.2020.



SANT'ANNA, DENISE BERNUZZI. **Gordos, magros e obesos: uma história de peso no brasil.**
São Paulo : Estação Liberdade, 2016.

VIGARELLO, GEORGES. **As metamorfoses do gordo: história da obesidade no Ocidente – da Idade Média ao século XX.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.