

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Rosa Malena de Araújo Carvalho ¹

1- Universidade Federal FLUMINENSE – Rio de Janeiro/RJ. Doutora em Educação pela UERJ.

RESUMO

A partir de pesquisas derivadas da formação e atuação profissional em educação física para o escolar, esse artigo traz parte da participação no Encontro Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - Rio de Janeiro 2018 (CBCE-RJ). Os argumentos derivam da apresentação realizada na mesa *Formação e atuação profissional em educação física*, com foco no escolar e, aqui, se estruturam em três aspectos: um panorama da situação institucional da formação em educação física no Estado do Rio de Janeiro; as concepções de corpo, conhecimento e escola que atingem esse campo de atuação, com impactos da educação em geral e; proposições para retomada da secretaria do CBCE-RJ com base nos princípios aqui explicitados. Indicando, assim, uma gestão que considere: a atuação docente; a formação como parte da efetivação da educação como direito inalienável; em que o trabalho docente relacione corpo e práticas corporais com a criação/produção da vida em sociedade. Conjunto de ideias que auxiliam a desenharmos uma secretaria em que a produção acadêmica e as ações conjuntas de seus associados possam torná-la de *interesse público*.

PALAVRAS-CHAVE: educação física escolar; formação docente; cultura corporal; CBCE-RJ.

FORMATION AND PROFESSIONAL PERFORMANCE IN THE SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

Starting from derived researches of the formation and professional performance in physical education for the scholar, that article brings part of the participation at the state encounter *Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - Rio de Janeiro 2018 (CBCE-RJ)*. The arguments from the presentation on the table *Formation and professional performance in physical education*, focusing on the school, and, here, are structured in three aspects: a panorama of the institutional situation of the training in physical education in the State of Rio de Janeiro; the conceptions of body, knowledge and school that reach this field of action, with impacts of education in general and; propositions for these questions, through the process of

resumption of the secretariat of *CBCE-RJ* based on the principles explained here. Indicating, therefore, a management that considers the teaching performance; the training as part of the education as an inalienable right; in which the teaching activity relates body and corporal practices with the creation/production of life in society. Set of ideas that help us to draw of designing a secretariat in which academic production and the joint actions of its members can make it a *public interest*.

KEYWORDS: school physical education; teacher training; body culture; CBCE.

INTRODUÇÃO

Acreditando que uma forma de existência e resistência aos processos que tentam controlar e diminuir a vida é congregar as pessoas em algo comum, após o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) de 2017, foi constituída uma comissão provisória da secretaria estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) no Rio de Janeiro.

Identificando-nos com uma gestão que traz a diversidade e a participação de todos e todas, necessário se faz considerar que os contextos e as instituições têm interferências e responsabilidades na formação profissional – a qual não se faz isoladamente da formação humana. Com a perspectiva de retomar a atuação dessa secretaria através do diálogo e proposições com a comunidade acadêmica, identificando as singularidades, sem querer comparar e hierarquizar as diferentes regiões e realidades do estado, importante torna-se o panorama da situação institucional dos espaços de formação, assim como os dados que permitam identificar a atuação profissional na educação básica. Por isso, aqui é apresentado breve quadro das instituições relacionadas à graduação e pós-graduação em educação física, assim como das direcionadas à educação básica - como exercício de compreender o campo com o qual a secretaria do CBCE no Rio de Janeiro (RJ) volta a existir em um estado que possui noventa e dois (92) municípios com rede escolar própria – incluindo a maior rede pública da América Latina, que é o sistema público de educação do município do Rio de Janeiro; a rede estadual de educação (que vive um vergonhoso e trágico movimento que poderá levar ao desmonte da obrigação estatal com essa esfera) e a rede particular de ensino.

Através do site do Ministério da Educação¹, constatamos que a formação inicial dos professores e professoras, através dos cursos de graduação na área, encontra-se com cento e sessenta e dois (162) cursos – no geral, entre públicos e privados, no estado do RJ. Desses, quatorze (14) são cursos à distância (em quatorze (14) instituições privadas); os cento e quarenta e oito (148) cursos restantes acontecem em quarenta e duas (42) instituições –

¹ Endereço eletrônico: www.mec.gov.br, acessado em maio de 2018.

dessas, apenas quatro (04) são públicas, com seis (06) cursos, considerando a oferta de bacharelado e licenciatura. A graduação em educação física, hoje através dos cursos de licenciatura e de bacharelado, ocorre em vinte e duas (22) instituições (duas públicas e três particulares com vários *campis*); somente licenciatura: em doze (12) instituições (duas públicas) e; apenas bacharelado: em oito (08) instituições.

Já na formação continuada, através dos cursos de pós-graduação na área, encontramos cadastrados na plataforma e-mec, nesse mesmo maio de 2018, no RJ, setenta e dois (72) cursos de *lato sensu* (especialização), sendo onze (11) à distância (privadas); cinco (05) presenciais em instituições públicas e cinquenta e seis (56) presenciais em instituições privadas. Dos setenta e dois (72), dez (10) aparecem como “desativados”, desses, cinco (05) são à distância. Por esses dados, então, temos sessenta e dois (62) cursos funcionando (cinco (05) presenciais e em instituições públicas; cinquenta e um (51) presenciais em instituições privadas e; seis (06) à distância). Quanto aos cursos *stricto sensu*, em nível de mestrado, são trinta e sete (37) cadastrados nessa mesma plataforma e-mec, desses, três (03) cursos estão no RJ (em duas instituições públicas e uma privada). No nível de doutorado, dois (02) estão no RJ (nas duas instituições públicas que também realizam o mestrado).

Quando direcionamos nossa atenção à educação básica, pela sinopse estatística do Inep (2017), somando o número de escolas no estado do RJ, encontraremos um total de vinte e cinco mil, oitocentas e seis (25.806) - sendo treze mil trezentas e sessenta e cinco (13.365) públicas e doze mil quatrocentas e quarenta e uma (12.441) instituições privadas. Embora o número de instituições públicas e privadas seja quase equivalente, é importante destacar que, olhando as notas estatísticas do Censo Escolar de 2016, também realizado pelo INEP, os alunos que estão na educação básica das escolas públicas representam quase 80% do total (61,7% Municipal, 16,5% Estadual, 0,4% Federal e 21,5% Privada). O que revela massiva oferta de matrículas na rede pública.

Pensando em um futuro trabalho qualitativo desses dados quantitativos (número de cursos e de unidades escolares), através de uma secretaria estadual do CBCE que fortaleça seu sentido público, tornar-se-á pertinente a aproximação com os sujeitos e propostas desses diferentes tempos e espaços. O trabalho docente, como ação profissional que exige rigorosidade metódica e atenção, constante, à prática pedagógica realizada, não exclui a pesquisa; assim como reconhecer e respeitar os saberes e experiências dos alunos e alunas requer formação continuada (FREIRE, 2003). Considero que essas ideias já expõem a

relevância da presença, orgânica, de uma entidade científica com os sujeitos e espaços de formação e atuação profissional (anteriormente citados).

Acreditando que qualquer prática pedagógica, em sua constituição e desenvolvimento, solicita um conjunto de elementos e circunstâncias para ter efetiva materialidade no espaço escolar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014b), como uma secretaria de uma instituição científica poderá colaborar?

Objetivando contribuir para a retomada da secretaria do CBCE no Rio de Janeiro, considerando as concepções de corpo, conhecimento e escola que atingem esse campo de atuação da educação física, desdobre o artigo.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – apontamentos para a organização de uma prática pedagógica como bem comum

Aqui, como nosso foco é a educação física que se faz no escolar, identificamos que a trajetória de sua constituição, no âmbito geral, traz uma forte associação das diferentes práticas corporais com o esporte e a saúde. A inserção inicial, nas escolas, chega com conteúdo médico-higienista, com atuação voltada para o corpo individual, biológico (CARVALHO, 2012). Constituída por uma sociedade em que a vida é naturalizada, isto é, afastada do caráter histórico dos diversos contextos, será compreendida como a “educação do físico”, relacionada diretamente à saúde de um corpo meramente biológico. A escola torna-se local privilegiado para esse desenvolvimento – principalmente quando as camadas populares reivindicam, pressionam pela expansão do ensino institucionalizado, o qual se faz necessário à vida que se organiza nos centros urbanos, no começo do século XX. Surgindo, assim, na consolidação do mundo urbano-industrial e, nessa nova ordem social que se constitui, incidirá diretamente sobre o corpo de cada um, assim como atingirá o “corpo social” – ou seja, sendo mais uma prática social reforçando a ideia de que o coletivo é o somatório dos cuidados individuais (SOARES, 2013).

Ao querer indagar a potência dos gestos pedagógicos da educação física, a filosofia é fio condutor das pesquisas realizadas pela autora desse artigo – pelo amor à sabedoria, como experiência, ética, da vida (ARENDDT, 1996; GALLO, 2008; RANCIÈRE, 2002) e, pelo exercício de pensamento que convoca, permitindo compreender e conduzir as práticas corporais como movimentos de inserção e ampliação do mundo.

No entanto, na constituição da educação física no escolar, pela presença hegemônica de estreita relação com os princípios esportivos, a formação docente tem trajetória inicial

marcada por atletas e ex-atletas, indo ao encontro de práticas docentes que buscam materializar o ideário da *aptidão física* (COSTA, 2018). Assim, favorece a individuação dos benefícios das práticas corporais; tem os gestos esportivos como conteúdos escolares e; a ideia de que ser bom professor dessa área é ser bom praticante.

Questionamos essa ideia – de que ser um bom executante está diretamente relacionado com ser bom professor (como bons pesquisadores, comunicadores também não têm relação direta com a experiência docente) - como a argumentação de Masschelein e Simons (2014a e 2014b), em diálogo com o Mestre ignorante, de Rancière (2002) nos convida a pensar. Especialmente no momento em que identificam a responsabilidade docente como àquela que faz com que o estudar torne-se o interesse e a autoridade exercida sobre os estudantes.

Como a educação física escolar, então, vem convocando os alunos e alunas para conhecer e estudar as diferentes práticas corporais?

Ao pensar nas práticas corporais desenvolvidas pela e na escola, tentando identificar e colocar em discussão as questões pedagógicas existentes, a perspectiva da *cultura corporal* (COLETIVO DE AUTORES, 2014) tem auxiliado a considerar e centrar as preocupações com os processos pedagógicos. E o pedagógico, como próprio do escolar, é diferente da ideia de que todos educam todos, em qualquer situação de vida em sociedade. Ou seja, a responsabilidade docente em selecionar o que estudar, nesse tempo e espaço que o escolar proporciona.

A experiência educativa com as práticas corporais para entender o que essas práticas têm de educativo; o que possibilitam indagar e conhecer do mundo; o que mobilizam. Não somente os benefícios cardiovasculares e metabólicos, a alegria e o prazer de sua realização, mas o que expressam de diferentes contextos e formas de vida. O que nos ajudam, portanto, a compreender do mundo? Certeau (2002) destaca que a pressão social dá-se essencialmente sobre os corpos, tanto no âmbito do saber (ciência/razão), quanto no do direito (leis) - ambos entendidos como instâncias modernas de poder. Para ele “não há direito que não se inscreva sobre corpos. Ele domina o corpo” (p. 231). Esta mesma ideia é remetida pelo autor ao poder do saber, indicando que os corpos se fazem textos, marcados pela impressão simbólica e ambivalente da razão e da lei.

Ao aproximar essas ideias da formação docente, identificamos que o viés marcadamente docilizante e disciplinarizador faz parte do processo dominante de compreendê-lo e organizá-lo. Mas, também dispomos de outras possibilidades, tensionado essa lógica, pois estamos inseridos em redes de convivências, de relações com pessoas,

tempos e espaços que estão em permanente modificação, revertendo o que está aparentemente dado - através de resistências explícitas e implícitas. Afinal,

(...) ao contrário do que se pensava no passado, uma identidade – sociedade, Estado, sujeito, qualquer entidade – para existir não precisa ter a sua plenitude prevista. Tudo sempre pode ser de outra maneira e o que aceitamos como ordem natural nada mais é do que uma sedimentação de práticas hegemônicas marcadas pela exclusão, instituídas por atos de poder, de outras possíveis ordens (...) (LOPES, 2013, p. 16-17)

Então, olhando com curiosidade e estranhamento para o nosso redor, encontraremos cenas, situações, organizações, acontecimentos que materializam a não subordinação dos sujeitos ao previsto e ao prescrito. Como o movimento de fazer uma secretaria estadual, de uma entidade científica, voltar a funcionar.

Pensando as questões que vem atingindo esse campo de atuação e, identificando as contribuições do CBCE à educação física escolar, seja através dos treze (13) Grupos de Trabalhos Temáticos (GTTs); dos congressos estaduais (como o realizado em 11 de junho de 2018, na UERJ - *Encontro Estadual do CBCE-RJ Educação Física no Estado do Rio de Janeiro: tensões e possibilidades* e; em maio de 2019 na UFF - *POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: corpo, educação física e resistências*), regionais e nacionais (CONBRACE); da atuação e produção cotidiana dos seus associados; assim como pela participação da direção nacional em diferentes momentos e instâncias da vida política em que a educação física se faz presente (SBPC, MEC e etc), parto de dois princípios: a) de que uma entidade científica – como o CBCE - pode ser de “interesse público” e; b) de que existem dois problemas centrais na discussão crítica da educação física escolar (EFE): caracterizar o que historicamente compreendemos como corpo e; sair das normas esportivas que as práticas corporais hegemonicamente recebem.

A organização do CBCE em grupos de trabalhos temáticos auxilia a pensar a área educação física, da qual a prática pedagógica educação física faz parte. Inúmeros documentos são produzidos pelos comitês científicos dos GTTs – como a *Nota do CBCE sobre a interrupção do PIBID*²; a *Nota de Pesar pela aprovação da lei que reforma o Ensino Médio*³ e; a *Manifestação do GTT Escola do CBCE sobre a BNCC do Ensino Médio*⁴.

²<http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/NOTA%20DO%20COL%C3%89GIO%20BRASILEIRO%20DE%20CI%C3%84NCIAS%20DO%20ESPORTE%20SOBRE%20A%20INTERRUP%C3%87%C3%83O%20DO%20PIBID.pdf>

³ http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/NOTA_DE_PESAR_A_PL_ENSINOMEDIO.pdf

⁴ <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/Manifestacao%20do%20GTT%20escola.pdf>

A indagação que move a produção desses comitês, assim como das pesquisas que se caracterizam pelo questionamento do instituído, é a de como encaminhar composições que promovam encontros e abertura ao novo, em formas coletivas de conduzir a vida, quando identificamos a força hegemônica por uma organização dos espaços e tempos tão prescritos nas diversas instituições? Uma das respostas é o CBCE ser de “interesse público” – o que torna possível gerarmos uma vida em comum, onde a produção social (incluindo os problemas) seja traduzida como causas/bem comuns (ARENDRT, 1996; NEGRI, 2003).

Junto com isso, para abordar os dois problemas centrais anteriormente mencionados – contextualização das práticas corporais e outras características, além da esportiva, que estas podem receber - três elementos aqui se colocam primordiais: corpo, conhecimento e escola. Afinal, nada parece mais “natural” que o corpo. As sensações de fome, sede, dor, prazer, frio e calor, por exemplos, parecem ser comandadas pela natureza e pouco nos damos conta de que o modo como são produzidas, como nos relacionamos com elas e o que fazemos para satisfazê-las tem relação com uma determinada inserção cultural. A antropologia social ajuda na discussão da relação contraditória entre natureza, homem e cultura, fazendo compreender que esta aparente oposição é tema de inúmeros debates no interior de diversos campos de conhecimentos. Concordando com Rodrigues (2006), esse antagonismo é falso e pouco esclarecedor acerca dos processos de organização em grupos sociais.

O que auxilia a manter esse desacordo é a ideia de conhecimento como neutralidade frente a seu objeto observado e; o interesse em ter uma ordem universal como norte do mundo. Por isso, diante da natureza nos sentimos incapazes em contestar. Uma ordem natural, que nos cabe conhecer para dominar. Essa forma de olhar a natureza faz perceber tudo e todos, inclusive o corpo – indicando-o como independente do contexto em que se insere. Em outra perspectiva, marcada pela problematização, são considerados os impactos da vida em sociedade para compreender e fazer existir – aqui destaco o corpo; as formas como as práticas corporais são exercitadas nas formações e atuações docentes; as escolhas curriculares e gestos docentes; o porquê da negação e do afastamento das expressões e movimentos corporais na escolarização. Ao falar em *práticas corporais*, consideramos o corpo entrelaçado pela anatomia, fisiologia, condições históricas, filosóficas, sociais. E, vamos “(...) além das semelhanças ou diferenças físicas, [pois] existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos de seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas” (DAOLIO, 2010, p. 36-37).

Percorrer o caminho de entender corpo e educação como multiplicidade, diferença, particularidade - e não como universal -, requer destacar que nossa capacidade de singularização solicita olhar com aproximação e estranhamento a realidade que nos forma e por nós é formada. Assim, nossas histórias e marcas corporais estão vinculadas com as diferentes formas de dialogar com as intensidades das nossas relações. Os encontros - que constituem os processos escolares -, podem ser alegres, porque críticos, mobilizadores da minha inconclusão (GALLO (2008), FREIRE (1971), KOHAN (2013), dentre outros).

O que faz interrogar as compreensões de corpo que o define por instâncias independentes e separadas: a mente (configurando a nossa razão, lógica, pensamento), os sentimentos (formando as nossas sensações, “espiritualidade”, desejos) e o corpo (constituído por ossos, músculos e demais componentes anatômicos e fisiológicos). Junto à lógica da meritocracia e hierarquização, tão presentes em nossa sociedade, aprendemos a considerar o corpo em nível de menor importância, potencialmente em situação de pecado e degradação. Nesse processo, produzimos encontros tristes (GALLO, 2008), nos quais minha disposição para ser e existir é diminuída, negada.

No sistema educacional preponderante, impregnado pelas formas neoliberais de pensar a vida, muitas vezes as práticas pedagógicas tornam-se violentas, afirmando, valorizando, privilegiando determinados caminhos das nossas existências. Pois,

(...) a atual reorganização global da economia capitalista assenta, entre outras coisas, na produção contínua e persistente de uma diferença epistemológica, que não conhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes, e que por isso se constitui, de fato, em hierarquia epistemológica, geradora de marginalizações, silenciamentos, exclusões ou liquidações de outros conhecimentos (SANTOS, 2001, p.54).

Reconhecendo que ainda prevalece essa forma de encaminhar a vida em sociedade – o que inclui a educação -, também consideramos que há outras formas. Dentre essas, nos aproximamos daquelas marcadas pela heterogeneidade, conflitos, contradições, rupturas. O que consideramos conter possibilidades de invenções e mudanças. Gallo (2008), ao convidar a pensar a “educação da diferença” pela diversidade e não pela unidade, também sugere pensar os que estão diante de nós a partir dos encontros. Mas, entender os alunos pelo que dizem e, pelas maneiras como dialogam com as histórias e condições que o formam - não pelo que nos disseram que eles são - é tarefa complexa.

Ao dialogar escolarização com (e não contra...) corporeidade, é de fundamental importância problematizar a formação e atuação dos professores e professoras – na medida em

que o desenvolvimento de uma proposta pedagógica requer comprometimento profissional crítico aliado à competência técnica, à visão de coletividade, ao respeito mútuo. Construindo, assim, base para uma ação pedagógica com referências éticas, a qual pode tornar-se, ao longo do seu desdobramento, uma intervenção sociocultural. Falamos em “corporeidade” quando entendemos o corpo como uma construção histórica, social, cultural – portanto, produto e produtor de sentidos e significados que extrapolam o biológico (CARVALHO, 2017; NAJMANOVICH, 2001). Concepção ainda não predominante em nosso cenário social e educacional. E, por isso, a naturalização da vida ainda acontece. O que fortalece a ideia de aptidão física, em detrimento do olhar cultural e pedagógico das práticas corporais.

Esse desafio há muito está colocado. No processo de retomar a secretaria estadual do CBCE no Rio de Janeiro, entendemos que essa é uma das discussões urgentes, para ser abordada, estudada, debatida, com apresentação de proposições. Ancorada nesses pressupostos e, considerando que hoje o CBCE tem artigos que nos auxiliam a pensar a reforma no ensino médio e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), aqui levanto algumas questões sobre um movimento que ainda dissemos pouco e vem pressionando os educadores e educadoras, que é o *escola sem partido*.

Nos debates, os defensores desse projeto dizem que basta ler o documento, para entender do que se trata. Porém, e aqui destaco a importância de uma entidade científica: é necessário identificar os princípios e concepções explicitados na defesa desse projeto, embora muitos deles não escritos. Por exemplo, indica que professor não é um educador - segundo Fernando Penna (2016), ao fazerem isso, reduzem os professores à condição de burocratas e colocam a escolarização como instrução.

No desdobramento, quem não é um burocrata, ou seja, defende uma concepção de educação que dialoga com a formação humana (ARROYO, 2015), está sendo difamado, criminalizado, acusado, em um processo que dissemina ódio aos professores. O que dialoga com o momento em que o conservadorismo, em sua forma autoritária, propaga o medo, o armamento, a violência, fazendo com que a concepção crítica de educação seja associada à ideia de “doutrinação”. Ao se dizerem contra a “doutrinação”, não definem o que chamam de doutrinação ideológica e, ao mesmo tempo, desqualificam a concepção crítica – para eles, o professor deve instruir e só pode falar da matéria, de forma isolada, sem tratar da realidade do aluno e do que está acontecendo no mundo, sem discutir o que acontece no noticiário ou na comunidade em torno da escola.

O que expressa a contradição do que diz e expõe a diretriz dessa proposta, pois proibir a discussão de algumas questões é afirmar um posicionamento. Não discutir os contextos que podem gerar práticas de desigualdades significa naturalizar essas desigualdades - ou seja, realizam ruptura com o pensar e, com uma formação (escolar e universitária) que busque entender e questionar a realidade em que está inserida. Para afastar das possibilidades críticas, há promoção da desqualificação e de ataques pessoais aos professores, à escola e à universidade, especialmente a pública (pela relação com a pesquisa e a produção de conhecimento que estabelece).

É nessa conjuntura, com esses desafios específicos da atuação profissional dos professores e professoras de educação física escolar, assim como os gerais da sociedade e do campo educacional, que a secretaria estadual do CBCE no Rio de Janeiro está sendo reconstruída. E é com os nortes aqui explicitados: de contextualizar as práticas pedagógicas que a educação física escolar vem realizando na educação básica e no ensino superior (formação inicial e continuada); de caracterizar as práticas corporais como conhecimentos socialmente construídos – e, portanto um bem comum, de todos/as e; de materializar uma secretaria que seja de “interesse público”; é que a gestão do CBCE-RJ poderá vir a trabalhar com os dados aqui apresentados (números de escolas e de universidades). Assim como contribuir, como entidade científica, na constituição da educação física que se faz no escolar.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Para o desenvolvimento, então, dessa gestão, um primeiro indicativo, que os princípios anteriormente destacados, assim como as discussões acumuladas pelos GTTs do CBCE nos indicam é focarmos no “interesse público” que essa secretaria pode ter – ou seja, de todos e para todos, desviando de uma discussão e ações que caíam em uma atuação corporativista. Ao insistirmos na contextualização, defendemos a formação de um mundo em comum – como a cultura, por exemplo, pode indicar.

Indagando a relação entre corpo e práticas corporais com as relações sociais, subsidiando um rizoma de pensamento em que os gestos pedagógicos permitam aproximar as práticas corporais da abertura ao mundo, de identificar cada uma como “*ascesis*, prática de cuidar da própria vida no encontro com outras vidas” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 29), a escola/formação docente podem trazer questões em que as relações democráticas sejam exercitadas.

Nessa perspectiva, como formadora de professores, integrante da comissão provisória que retoma a Secretaria do CBCE no Rio de Janeiro e, compondo a gestão atual dessa

secretaria (biênio 2018-2020), toda essa argumentação faz encaminhar algumas possibilidades e proposições para a aproximação do CBCE-RJ com o contexto de formação e atuação profissional para a educação física escolar. O primeiro é para que não desistamos desse campo de inserção profissional. Trata-se de um desafio ético dos professores e professoras que pensam seu trabalho docente; tornando-se corporeidade na assunção da responsabilidade da constituição da sua história – a qual não se faz isoladamente, pois ao realizar isso narra seu contexto, sua inserção na vida em sociedade.

Nossos esforços, portanto, são de diferentes dimensões, que podem estar entrelaçadas. A escola, como *locus privilegiado* para formação inicial e continuada de professores, torna-se espaço aglutinador do realizado na universidade – pelos projetos desenvolvidos, através de um trabalho de co-formação dos graduandos e graduandas e; pela oferta de ações direcionadas à formação em serviço (cursos de extensão; de aperfeiçoamento, de especialização; mestrado; doutorado e outros). Essas ações expõem a produção de conhecimento dessa área e, ao mesmo tempo, a necessidade e o valor das escolas e das universidades na geração de tempos e lugares para compartilhar o produzido nesses locais, aproximando as pessoas e tornando públicas suas produções. O que aqui apresentamos do movimento escola sem partido significa a morte desses espaços, pela negação da produção de conhecimento comprometida com olhar curioso e amoroso com um mundo que pode ser comum.

Na reconstrução da secretaria do CBCE no Rio de Janeiro, outro resultado, das reflexões anteriores, é aglutinar os graduandos e formados na área pela dinâmica que o CBCE oferece – através dos seus treze GTTs. Ou seja, não somente o escolar, mas a educação física como campo do conhecimento e de intervenção profissional. O CBCE hoje é a maior entidade científica da educação física no Brasil; claramente expressando sua relação com os processos democráticos; difundindo que nossa atuação requer esforços de diversas naturezas, inclusive no campo acadêmico. Os dados do panorama aqui apresentados, no início do artigo, poderão ser desdobrados, através dos GTTs, convidando e convocando a comunidade acadêmica a apresentar as pesquisas realizadas nessa/com essa realidade.

E, como parte de consolidação da secretaria do CBCE no Rio de Janeiro: a promoção da eleição para composição dessa secretaria como exercício de manutenção do jogo democrático; a participação dos/nos encontros regionais do CBCE como forma de constituição de agendas coletivas com outras realidades estaduais e; o auxílio na organização dos encontros nacionais com a compreensão de que nosso território nacional é de abrangência

continental e, por isso, em nossa constituição faz parte a diversidade (geográfica, de recursos naturais e humanos).

Essas ações demandam leituras de nossa realidade – profissional e cidadã. A comunidade acadêmica da educação física encontra, no site do CBCE, Revistas, Cadernos de Formação, assim como os documentos formulados pela entidade. E, fundamentalmente, ser associado do CBCE e participar ativamente dessa secretaria, com uma inserção que promova formas de desenvolver uma educação física que contribua para sua materialização como direito de todos – seja criança, jovem ou adulto.

REFERÊNCIA

ARENDDT, Hannah. La crisis en la educación. In _____ *Entre el pasado y el futuro – ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Espanha, Barcelona: Península, 1996, p. 185 - 208.

ARROYO, Miguel. Tensões na condição e no trabalho docente – tensões na formação. Niterói: Faculdade de Educação da UFF, *Movimento Revista de Educação*, 2015, p. 1-34.

CARVALHO, Rosa Malena (Org). *Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: Editora CRV Ltda, 2011.

CARVALHO, Rosa Malena. *Corporeidade e Cotidianidade na Formação de Professores*. Niterói: Editora da UFF (EdUFF) / FAPERJ, 2012.

CARVALHO, Rosa Malena. A cultura corporal como concepção que organiza a educação física e caracteriza o escolar. *Revista Teias*. PROPED/UERJ, v. 18, n. 49, 2017(abr/jun): Ensino de língua materna no ensino médio, p. 254-268.

CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano 1 – artes de fazer*. 22ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino da Educação Física*. 2ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, Julio Cesar. *Atuação docente em educação física escolar na educação de jovens e adultos: um convite a ampliar as ações de promoção da saúde*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Biociências e Saúde, Dissertação de Mestrado, 2018.

DAOLIO, Jocimar. *Da Cultura do Corpo*. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

GALLO, Sílvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2008.

INEP/MEC. *Censo Escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas*. Ministério da Educação, Brasília – DF, 2017.

KOHAN, Walter. *O mestre inventor – relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, Alice. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, Universidade do Porto, nº 39, 2013, p. 7-23.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola – uma questão pública*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

NAJMANOVICH, Denise. *O Sujeito Encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEGRI, Antonio. *Cinco lições sobre império*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PENNA Fernando O ódio aos professores In AÇÃO EDUCATIVA Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016, p. 93 – 100.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RODRIGUES, José Carlos. *O tabu do corpo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

SANTOS, Boaventura. *A crítica da razão indolente*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Carmen. *Imagens da educação no corpo – estudo a partir da ginástica francesa do século XIX*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.