



## **Ciência e senso comum no paradigma moderno: discussão sobre a *Phronesis* aplicada ao Esporte Educacional**

Science and common sense in the modern paradigm: discussion on *Phronesis* applied to educational sport

Ciencia y sentido común em el paradigma moderno: discusión sobre *Phronesis* aplicada al deporte educativo

**Lucas de Souza Firmiano Lopes Ribeiro**<sup>1</sup>

*UniFOA, graduando em Educação Física, Volta Redonda/RJ, Brasil*

**Marcelo Paraiso Alves**<sup>2</sup>

*Professor do Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda/RJ, Brasil*

Recebido em: 01/04/2022

Aceito em: 21/06/2022

### **Resumo**

O presente trabalho objetiva debater a relação entre ciência e senso comum, problematizando o paradigma moderno, bem como o uso da noção de *Phronesis* para pensar outras referências para o Esporte Educacional. Metodologicamente, optamos pela pesquisa qualitativa, tendo a revisão narrativa da literatura como centralidade. Dessa forma, nos apropriamos das discussões sobre as ecologias dos saberes para propor rupturas epistemológicas via ecologia dos saberes.

**Palavras-chave:** Epistemologia. Educação Física. Esporte Educacional.

### **Abstract**

The present work aims to discuss the relationship between science and common sense, questioning the modern paradigm, as well as the use of the notion of *Phronesis* to think about other references for Educational Sports. Methodologically, we opted for qualitative research, with the narrative review of the literature as central. In this way, we appropriate the discussions on the ecologies of knowledge to propose epistemological ruptures via the ecology of knowledge.

**Keywords:** Epistemology. Physical Education. Educational Sport.

### **Resumen**

El presente trabajo tiene como objetivo discutir la relación entre ciencia y sentido común, cuestionando el paradigma moderno, así como el uso de la noción *Phronesis* para pensar otros referentes para el Deporte Educativo. Metodológicamente, se optó por la investigación cualitativa, con

<sup>1</sup> [lucasfirmiano1999@gmail.com](mailto:lucasfirmiano1999@gmail.com)

<sup>2</sup> [marceloparaiso@outlook.com](mailto:marceloparaiso@outlook.com)

la revisión narrativa de la literatura como central. De esta forma, nos apropiamos de las discusiones sobre las ecologías del saber para proponer rupturas epistemológicas a través de la ecología del saber.

**Palabras clave:** Epistemología. Educación Física. Deporte Educativo.

## Introdução

**“(...) Esses *boy* conhece Marx, nóiz conhece a fome  
Então cerre os punhos, sorria  
E jamais volte pra sua quebrada de mão e mente vazia (...)”  
Emicida – Levanta e Anda**

Emicida, *rapper* e intelectual negro, ao compor e cantar a música enunciada na epígrafe, abstém-se da exatidão gramatical imposta e propagada por instituições acadêmicas. Tal posicionamento se deve por ele – Emicida – questionar os comportamentos e as ideias que nos colonizam – negros, indígenas, mulheres, LGBTQIA+, dentre outros(as) – por se considerarem civilizadamente corretas.

O posicionamento do *rapper* talvez se deva porque seu compromisso principal não é com o *boy* e com o *boy* que conhece Marx, mas com quem constrói a vida na labuta, sendo inferiorizado e ainda assim produz riqueza epistemológica, cultural e financeira. Todavia, nos é claro que o coloquialismo de Emicida não é uma forma de rotular o indivíduo inferiorizado como intelectualmente inferior e incapaz de compreender gramática, mas expor que todo campo de conhecimento é produção local e cultural, detentora de validade, preciosidade, prestatividade e capacidade para pensar, interpretar e expressar o mundo e as relações sociais com base nos códigos históricos, geopolíticos, ideológicos e econômicos que a moldam. Algo que o *boy* conhecedor de Marx e de demais intelectuais – sobretudo dos homens brancos europeus – até conhece, mas desconsidera por estar imerso na hegemonia da ciência moderna e por considerar esta configuração de conhecimento o topo da cadeia epistemológica.

Nesse cenário, a ótica cientificista moderna, mormente bachelardiana (1996), se aproxima do *boy* conhecedor de Marx e se opõe à compreensão de conhecimento obtida a partir de Emicida, pois esta é caracterizada também por jogar conhecimentos não científicos, principalmente o senso comum, sem distinção alguma, no arcabouço da irracionalidade, da superficialidade e da inautenticidade, concebendo-o como configuração de conhecimento opinativo, descartável e hierarquicamente inferior. Nesse sentido, para Gaston Bachelard (1996), a ciência deve se constituir como oposição ao senso comum, originando o que o próprio denomina de primeira ruptura epistemológica do movimento.

Em contrapartida, Boaventura de Sousa Santos (1989) é um dos autores que busca realizar uma abordagem crítica e reflexiva acerca da forma como o paradigma cientificista concebe e significa o conhecimento de senso comum. Para Santos (1989), o senso comum é um conhecimento que surge naturalmente em consonância com cultura e relações sociais e de forma localizada, portanto, é merecedor de credibilidade, por ser detentor de conhecimentos e universos simbólicos singulares, que os remetem à percepção do mundo de modo particular, como, por exemplo, o modo como os povos tradicionais – indígenas, quilombolas, caiçaras, dentre outros, concebem a natureza.

Santos (1989) compreende que o discurso arrogante adotado pela ciência é prejudicial para ambos os campos de conhecimento e tece discussões que sustentam tal compreensão. Desse modo, o autor defende a necessidade de, por intermédio da dupla ruptura, a desconstrução hermenêutica da ciência, originando nova configuração de conhecimento que concilie ciência e senso comum: a *Phronesis*.

A *Phronesis*, na ótica de Santos (1989), defende senso comum esclarecido e ciência que seja prudente. Tal prudência emerge da necessidade de se considerar que, antes de ser científico, o conhecimento tem que considerar as questões sociais. Desse modo, “um saber prático que dá sentido e orienta à existência e cria o hábito de decidir bem” e que “orienta para garantir a emancipação e a criatividade da existência individual e social” (SANTOS, 1989, p. 45-46).

Diante do exposto, o objetivo do trabalho foi debater a relação entre ciência e senso comum, problematizando o paradigma moderno, bem como a noção de *Phronesis* como referência para se pensar o Esporte Educacional. E, conseguinte, pretendeu refletir sobre o modo como a *Phronesis* pode ser aplicada na Educação Física por intermédio do Esporte Educacional que, de acordo com Tubino (2010), quando difundido dentro das escolas, deve ser balizado por princípios socioeducativos e voltado para a construção da cidadania.

## **Metodologia**

O estudo se desenvolveu por intermédio de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, considerando que a referida permite ao investigador acessar múltiplos conhecimentos, informações, dados e fenômenos de maneira mais ampla e diversa do que se produzido diretamente: “(...) algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da relação existente entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação” (GIL, 2008, p. 50).

Seguindo a lógica da pesquisa supramencionada, salientamos a necessidade de nos aproximar

especificamente da revisão da literatura narrativa, visto que, pretendemos estabelecer diálogo com as obras de Boaventura sem a obrigatoriedade de sistematizar buscas e determinar maneiras previamente estabelecidas para a produção de dados. Isto é, a intenção é apresentar uma temática mais fluida. Para Cordeiro *et al.* (2007, p. 429), a revisão narrativa não exige a sistematização rígida em sua confecção, pois “(...) a busca das fontes não é pré-determinada e específica, sendo frequentemente menos abrangente. A seleção dos artigos é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a viés de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva”.

Assim, visto a intencionalidade de se discutir a compreensão da relação entre ciência e senso comum e, tendo ainda como alicerce as obras de Boaventura de Sousa Santos (1989; 2018), e a obra *A formação do espírito científico*, de Gaston Bachelard (1996), tal proposição emergiu da necessidade de se pensar a *Phronesis* (SANTOS, 1989; 2018) e sua aplicabilidade na Educação Física, fundamentalmente problematizada a partir dos pressupostos do Esporte Educacional (TUBINO, 2010).

### **Senso comum: visão científica moderna**

Segundo Godinho (2012), em decorrência da mudança paradigmática provocada pelo movimento renascentista em meados dos séculos XIV e XVI, os séculos seguintes foram caracterizados pelo antropocentrismo e o privilégio da razão, proporcionados pela centralidade do espírito científico.

Nessa direção, Najmanovich (2001) considera que diversas foram as transformações, das organizações sociais, políticas, econômicas, impactando também no imaginário social. Para Mignolo (2003), é nesse momento que emerge o imaginário colonial moderno, que opera com a lógica de que o homem domina os fenômenos naturais, ocasionando a dicotomia entre o ser humano e a natureza, a hierarquização e a classificação dos povos, bem como o estabelecimento da ciência como única fonte de verdade.

Desse modo, o conhecimento científico, ao assumir a condição por excelência de única fonte de produção da verdade, estabeleceu critério de exclusão e de produção da não existência, pois outras formas de conhecimento do mundo foram concebidas como saberes não credíveis, movimento esse denominado por Santos (2010) de Pensamento Abissal.

Outrossim, conforme já mencionado anteriormente, por meio do imaginário colonial moderno (MIGNOLO, 2003), que classificou e hierarquizou os povos do planeta, salientamos que, em detrimento da noção de civilidade, povos foram concebidos como selvagens e primitivos, incapazes de produzir

qualquer forma de conhecimento (SANTOS, 2010).

Assim, os conhecimentos que não se enquadravam nos parâmetros científicos passaram a ser preteridos, rotulados preconceituosamente e concebidos como hierarquicamente inferiores. Desse modo, para diversos produtores e pensadores do conhecimento cientificista (e, também, filosófico), conhecimentos não científicos passaram a ser vistos pejorativamente, como algo superficial e acrítico. Tal percepção entende que essas formas de pensamento são apenas explicações superficiais da realidade, visto seu caráter subjetivo e sem métodos. Isto é, são formulados na oposição ao conhecimento científico, que prima pela sistematização, racionalidade, objetividade e verificabilidade. Para Dourado (2018), a ciência adotou tais formas discursivas oposicionistas aos saberes não científicos, entre eles o senso comum, para se fortalecer, legitimar e delimitar as fronteiras do conhecimento científico.

Conceituando senso comum, Pereira e Santos (1999) atestam que os valores, padrões de conduta, costumes, tradições, modos de organização da vida social, de relacionamento do homem com a natureza e demais homens, constroem e imprimem marcas no gene do indivíduo. Desse processo advém certa visão de mundo, forma particular de compreender a realidade que molda a forma de pensar e agir do indivíduo e, conseqüentemente, constitui um conjunto de explicações para os acontecimentos sociais e da vida. Para os referidos autores, o senso comum nasce quando se acostuma com a compreensão ou explicação do real, sem que este seja questionado e investigado: forma acrítica, subjetiva e assistemática de ver a realidade.

Corroborando com a lógica cientificista, na obra *Profissão de Sociólogo*, Pierre Bourdieu, Chamboredon e Passaron (2000) concebem senso comum como sociologia espontânea e atestam para a incessante necessidade de combatê-la, por esta oferecer explicações do real de forma superficial. Os autores também caracterizam o senso comum como fornecedor da ilusão do saber imediato, de evidências ofuscantes e sistematizações fictícias.

De acordo com Bachelard (1996), os conhecimentos não científicos podem ser concebidos como conhecimento vulgar, sociologia espontânea, ideias vulgares, noções pseudocientíficas, conhecimento anterior. Bachelard defende que a ciência deve se construir como oposição ao senso comum, pois ela se opõe absolutamente à opinião. Como consequência, advém o que ele denomina como primeira ruptura epistemológica do movimento.

A ciência, tanto por sua necessidade de coroamento como por princípio, opõe-se absolutamente à opinião. Se, em determinada questão, ela legitimar a opinião, é por motivos

diversos daqueles que dão origem à opinião; de modo que a opinião está, de direito, sempre errada. A opinião pensa mal; não pensa: traduz necessidades em conhecimentos. Ao designar os objetos pela utilidade, ela se impede de conhecê-los. Não se pode basear nada na opinião: antes de tudo, é preciso destruí-la. Ela é o primeiro obstáculo a ser superado. Não basta, por exemplo, corrigi-la em determinados pontos, mantendo, como uma espécie de moral provisória, um conhecimento vulgar provisório. O espírito científico proíbe que tenhamos uma opinião sobre questões que não compreendemos, sobre questões que não sabemos formular com clareza (BACHELARD, 1996, p. 18).

As compreensões de senso comum de Pereira e Santos (1999), Pierre Bourdieu, Chamboredon e Passaron (2000) e Bachelard (1996) se tornam uníssonas ao serem viabilizadas pelo prisma cientificista, que desemboca em significações amplamente depreciativas para esse campo de conhecimento. Tal raciocínio age como juiz e carrasco ao hierarquizar, julgar e condenar conhecimentos e conseqüentemente pessoas que mais intensivamente usufruem, constroem e são construídas por outros universos simbólicos. Portanto, percebemos a existência da colonização do conhecimento, o que Grosfoguel (2016) denomina de racismo epistêmico.

Diante do exposto, percebemos ainda que esse modo de produção da não existência (colonialismo) não age isoladamente nesse processo de hierarquização e exclusão social, mas se articula ao capitalismo, pois se apropria, econômica e hermeticamente, do conhecimento dito verdadeiro e superior, monopolizando-o e criando fronteiras que abarcam apenas aqueles que estão em condições socioeconômicas e intelectuais de alcançá-lo, materializando outra forma de produção da inexistência por meio das classes sociais.

### **Senso comum: perspectiva de Boaventura**

Boaventura de Sousa Santos (2010) busca repensar e tecer críticas à ciência moderna em relação a outras formas de saber. Para ele (SANTOS, 1989), ambos conhecimentos possuem uma relação de necessidade que só pode ser exercida após a descaracterização científica do senso comum. E, ao rogar atribuir adjetivações pejorativas à epistemologia do senso comum, a abordagem científica constrói uma base distorcida de racionalidade que permite estabelecer julgamentos e se colocar como ciência distinta das demais, com valor hierárquico superior. O autor também atesta que, no referido cenário, a ciência assume posição arrogante por buscar legitimar a hierarquização entre saber popular (inferior) e saber erudito (superior). E ainda afirma que direcionar esforços para opor a ciência ao senso comum “não faz sentido algum” (SANTOS, 1989, p. 40).

Nesse sentido, o senso comum contemporâneo é produto de uma sociedade desigual e domadora, se encontrando distante de sua ideia original. Portanto, a narrativa de que senso comum é universalmente superficial, ilusório e preconceituoso não é válida. Para o autor (SANTOS, 1989, p. 39), senso comum é conhecimento natural, merecedor de credibilidade, dotado de crença, é prudente e “pensa de modo local e universal”. E, para ele, pode ser compreendido como o “menor denominador comum daquilo em que um grupo ou um povo coletivamente acredita, ele tem, por isso, uma vocação solidarista e transclassista”. Santos (1989) também condena o ato de atribuir, sem distinções, noções de preconceito ou qualquer forma de pensamento que promova hierarquias e exclusões sociais de pessoas, povos e universos simbólicos, conforme explicitado a seguir:

Numa sociedade de classes, como é em geral a sociedade conformada pela ciência moderna, tal vocação não pode deixar de assumir um viés conservador e preconceituoso, que reconcilia a consciência com a injustiça, naturaliza as desigualdades e mistifica o desejo de transformação. Porém, opô-lo, por estas razões, à ciência como quem opõe as trevas à luz não faz hoje sentido por muitas razões. Em primeiro lugar, porque, se é certo que senso comum é o modo como os grupos ou classes subordinadas vivem a sua subordinação, não é menos verdade que, como indicam os estudos sobre as subculturas, essa vivência, longe de ser meramente acomodatória, contém sentidos de resistência que, dadas as condições, podem se desenvolver e transformar-se em armas de luta (SANTOS, 1989, p. 40-41).

Exemplificando, Santos (1989) resgata a própria investigação a respeito do senso comum jurídico dos habitantes de favelas do Rio de Janeiro. Neste estudo, o autor nos revela que, nas favelas investigadas, há compreensão jurídica particular, moldada pelas presentes condições de vida e que se faz paralelamente ao Estado, e por vezes, contraditoriamente ao ordenamento jurídico estatal. Logo, a noção de justiça desenvolvida nas favelas é produto de senso comum, mas que circunstancialmente pode ser concebida como um instrumento crítico de luta e tomada de decisões.

O que estamos a problematizar, a partir das discussões de Santos (2018), é que, apesar da sociedade utilizar a racionalidade científica como um modelo global que estabelece ostensivamente uma fronteira que expulsa e invisibiliza conhecimentos, povos e culturas que não se enquadram no modelo proposto, tais movimentos (indígenas, feministas, quilombolas, caiçaras, dentre outros) estão a produzir saberes insurgentes e maneiras de ser e estar no mundo resistindo ao capitalismo, colonialismo e patriarcado.

## Dupla ruptura epistemológica

Na obra intitulada *Para além do pensamento abissal*, Santos (2007, p. 71), aprofundando e contextualizando uma possível origem da relação de oposição entre ciência e senso comum, expressa que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, isto é, “consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras”. Para o autor, tais distinções são estabelecidas via linhas radicais que separam a realidade social em dois polos distintos: “o ‘deste lado da linha’ e o ‘do outro lado da linha’”, sendo a divisão tão abrupta que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é produzido como inexistente.

Desse modo, a característica fundamental do pensamento abissal é a constituição da impossibilidade de copresença entre o que o pensamento moderno ocidental considera credível e aquilo que ele determina como inexistente: no caso específico deste trabalho, o senso comum como forma credível de conhecimento do mundo.

No campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste, de acordo com Santos (2007, p. 72), “na concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso à ciência, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia”. Desse modo, há o estabelecimento do monopólio que é localizado no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não científicas. Isso significa que, embora haja tensão entre ciência, filosofia e tecnologia, todas encontram-se deste lado da linha. Em contrapartida, essa localização e visibilidade é dependente e resultante da “invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades”. Isto é, gnosés localizadas do outro lado da linha, os “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso”.

Para o autor, é necessário o reconhecimento de que a persistência do pensamento abissal é condição *sine qua non* para começar a pensar e a agir para além dele, pois sem esse reconhecimento, “o pensamento crítico permanecerá um pensamento derivativo, que continuará a reproduzir as linhas abissais por mais antiabissal que se autoproclame” (SANTOS, 2007, p. 85).

Nessa linha de pensamento, Santos (2007) propõe um pensamento pós-abissal que se fundamente na ideia de confrontação da monocultura da ciência moderna com uma ecologia dos saberes, no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e na relação dinâmica



entre eles, mas sem comprometer suas autonomias. Um pensamento em que um dos pilares é a copresença radical, ou seja, a convivência harmoniosa entre práticas e agentes de ambos os lados da linha, conforme explicitado a seguir:

Como ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem por premissa a ideia da inesgotável *diversidade epistemológica do mundo*, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Existem em todo o mundo não só diversas formas de conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento (SANTOS, 2007, p. 85-86).

Diante do exposto, Bachelard, ao defender que a ciência deve se opor ao senso comum e caracterizar este como uma configuração de conhecimento opinativa, irracional, inferior e que precisa ser suprimida, dando origem à primeira ruptura, se aproxima da visão abissal por sustentar a incapacidade de copresença e a pseudo-hierarquia entre os conhecimentos.

Contra-pondo-se, Santos (2007) defende uma ecologia dos saberes que se fundamente na heterogeneidade de epistemologias e na renúncia a qualquer conhecimento matricial e hierarquizador que se proclame universal. E, contra o monopólio da ciência e a hegemonia domadora, localizado deste lado da linha, o autor propõe a ruptura da primeira ruptura, ou seja, a dupla ruptura (SANTOS, 1998). Todavia, de acordo com ele, a dupla ruptura não causaria a nulificação da ruptura anterior por não haver possibilidade de retorno ao estágio inicial.

Da dupla ruptura originaria uma nova configuração do saber de senso comum esclarecido e uma ciência prudente, que, segundo Santos (1989), se aproximaria da *Phronesis* aristotélica:

(...) A *phronesis* distingue o caráter prático e prudente do senso comum com o caráter segregado e elitista da ciência, uma vez que é um saber que só cabe aos mais esclarecidos, aos sábios. A dupla ruptura epistemológica tem por objetivo criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimentos que, sendo prática, não deixe de ser esclarecida e, sendo sábia, não deixe de estar democraticamente distribuída (...) (SANTOS, 1989, p. 42).

Parece-nos que Santos (1989), por intermédio da dupla ruptura, pretende desconstruir a hermenêutica centrada apenas na ciência. Assim, parece assegurar que a nova configuração de conhecimento se “orienta para garantir a emancipação e a criatividade da existência individual e social, valores que só a ciência pode realizar, mas que não pode realizar enquanto ciência” (SANTOS, 1989, p.

46). Mas para que haja a desconstrução hermenêutica na dupla ruptura, 3 *topos* devem orientar o processo.

No primeiro, resgatando Foucault (1969, p. 46), o autor aponta a necessidade de superar o desnivelamento dos discursos de senso comum, compreendidos como discursos vulgares, e os discursos eruditos: “anormais e agasalhados de muita roupa”.

No segundo, deve-se superar a dicotomia contemplação/ação, proporcionando teste público da crítica dentro e fora da comunidade científica, assim desmonopolizando a ciência por parte de quem detém o poder político e social e, por isso, reduz a práxis à técnica. Todavia, Santos (1989, p. 48) acredita que a prática é moldada por vivências que as atribui símbolos e que, valorizando essa práxis, torna possível que a técnica se “converta numa dimensão da prática e não, ao contrário, como hoje sucede”.

No terceiro e último *topos* de orientação, é necessário encontrar equilíbrio entre adaptação e criatividade, pois o custo do conforto na sociedade do consumo é a renúncia à liberdade e à autonomia. Daí, é aguçado o poder adaptativo do ser humano em detrimento da capacidade criativa. Para isso, é necessária uma compreensão de ciência que “obrigue o homem a refletir sobre os custos e os benefícios entre o que pode fazer e o que lhe pode ser feito” (SANTOS, 1989, p. 49).

Assim, o senso comum seria concebido como um conhecimento que se preocupa com a forma de ser e estar do sujeito no mundo, portanto, a partir de cada realidade em seu processo histórico. E o fato de ser ametódico, crescer e se reproduzir caracterizado por determinados grupos, torna cada ser humano responsável, epistêmica e moralmente, por esse conhecimento. Assim, Santos (1989) acredita que o senso comum, sozinho, é conservador e precursor de prepotências, mas conciliado com outros saberes, incluindo o conhecimento científico, pode originar uma nova racionalidade: um senso comum esclarecido e aplicado à vida.

Desse modo, Santos (2010) ao partir dos três *topos* supramencionados, se aproxima da noção de Nicolau de Cusa – Doutra Ignorância –, para afirmar que nenhum conhecimento dá conta de responder a todos os problemas, pois todo conhecimento é finito: “O importante não é saber, é, sim, saber que se ignora” (SANTOS, 2010, p. 540), pois os saberes possuem um caráter de incompletude, possuem saberes e ignorâncias. Isto é, o que de fato importa para Nicolau de Cusa é ressaltar que há uma diferença entre a ignorância ignorante, aquela que não possui consciência que ignora, e a doutra ignorância doutra, aquela que sabe que ignora e o que ignora.

O que estamos a afirmar, a partir do autor, é que há no mundo infinitos saberes que precisam

ser considerados, portanto, a necessidade de se pensar para além do pensamento abissal, um pensamento pós-abissal.

Nesta linha de pensamento, Santos (2010) considera necessária a ruptura com a epistemologia que se arroga geral ou universal, pois esta opera na lógica da monocultura do saber. De outro modo, o autor defende as epistemologias que reconhecem a inesgotável diversidade de experiências do mundo e, para isso, propõe, a partir das epistemologias do Sul, a construção de dois procedimentos fundamentais: as ecologias dos saberes e o conhecimento artesanal.

Na tentativa de trazer à tona e problematizar posteriormente as questões referentes à Educação Física escolar, torna-se necessário saber como entendemos a ecologia dos saberes. Santos (2010), ao mencionar o reducionismo da racionalidade moderna devido à sua indolência – a de se arrogar única – se aproxima, conforme mencionamos, da noção de douda ignorância, porque defende a incompletude dos saberes, operando a partir da lógica que compreende a infinidade de experiências do mundo.

Nessa lógica, o autor salienta que, na intenção de se reconhecer a infinidade de saberes, torna-se necessário que tais saberes conheçam os seus limites de compreensão, o que somente é possível a partir de uma comparação, esse movimento é o que estabelece a ecologia dos saberes. Desse modo, os “(...) limites e as possibilidades do que um dado tipo de saber permite conhecer sobre uma dada experiência humana decorrem de esta ser também conhecida por outros saberes que esse saber ignora” (SANTOS, 2010, p. 543). Dito de outra maneira, para se reconhecer os seus próprios limites, enquanto um saber que produz conhecimentos sobre o mundo, se faz necessário reconhecer os limites e potencialidades de outros saberes e, isto só é possível por intermédio da ecologia dos saberes, pela comparação entre tais conhecimentos.

Desse modo, o que buscamos salientar é que conceder a centralidade a ecologia dos saberes se deve por reconhecer que esta não é um mero exercício intelectual e/ou de abstração que objetiva projetar elaborações mentais, mas “(...) para fortalecer lutas sociais concretas contra dominação. O conjunto concreto de conhecimentos originados pelas ecologias dos saberes tem necessariamente de estar sempre em movimento – é aberto, poroso, incompleto, reversível” (SANTOS, 2019, p. 205).

Um exemplo do que estamos a problematizar emerge da produção de Krenak (2021), intitulada *O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo*. A referida produção emerge da lógica da ecologia dos saberes devido à sua produção ter como ponto de partida três experiências singulares marcadas pelas peculiaridades dos seus autores constituir uma obra que nos permite refletir

sobre as bases que constituem o Estado colonial. Diante do exposto, cabe perguntar: como podemos considerar a ecologia dos saberes no âmbito da Educação Física escolar?

### **Educação Física escolar e a *Phronesis* de Boaventura**

A escola moderna é a maior disseminadora de conhecimento científico, visto que, nessa instituição, passamos grande parte do período de formação do caráter e da inteligência. Ademais, educar no sentido institucional do Estado virou sinônimo de controlar, docilizar e enquadrar o indivíduo na sociedade para que ele possa produzir e consumir de maneira alienada e opressora (FOUCAULT, 1997).

Desse modo, o pensamento moderno revertido de sua versão capitalista, rege, dita e prima pela manutenção do *status quo*, fazendo com que a escola passe a operar cotidianamente como um lócus de docilização, acriticidade e introjetamento de valores ideológicos, políticos, econômicos, culturais e sociais condizentes com a estrutura dominante: o mercado financeiro.

E vislumbrar a *Phronesis* de Santos (1989), no contexto institucional de Educação, requer rompimento com o citado *modus operandi* pedagógico da escola moderna, visto que o Estado, ao conceber o ensino como um processo massificador, hegemonicamente científico, que coloniza o ser humano biopsicossocialmente, suprimindo suas capacidades reflexivas, criativas e vivenciais, reduz a práxis à técnica, contradizendo a *Phronesis* aqui defendida.

É também necessário, na nova configuração de conhecimento, que o indivíduo não seja resumido a um mero receptor de valores e condutas, como feito na escola moderna. Pois, apesar de as matrizes ideológicas emanadas por instituições, grupos políticos, sociais e culturais, carimbarem o âmago do indivíduo e realizarem a manutenção do ambiente, ele também é um agente construtor desse meio, podendo, inclusive, circunstancialmente se apresentar como subversivo a esses processos. Jocimar Daolio (1995, p. 105), ao discutir as questões sobre o corpo, afirma que “todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que cerca”, expõe que essa fluidez de subjetividades imprime marcas profundas no indivíduo, que também é produtor da cultura, e, portanto, não deve ser concebido como um receptáculo.

Porém, nesse cenário, como pensar e exercer uma Educação Física escolar com base nos preceitos da *Phronesis*? Para isso, partindo do princípio de que escola e a Educação Física são produtos

sociais que assumem características das ideologias dominantes e possuem poder para emanar valores e mazelas, estas também possuem condições, mesmo que inertes e aprisionadas, de conter ou modificar esses processos. Portanto, é preciso descolonizar o absolutismo científico e ideológico da prática pedagógica escolar, remodelando-a com base na *Phronesis*, conciliando ciência e cultura. A atuação do professor, sobretudo no ambiente educacional, deve ocorrer no sentido de estimular e libertar esse poder pedagógico transformador para desenvolver os(as) estudantes com base na nova configuração de uma única forma de conhecimento.

Nessa linha de pensamento, Martins e Neira (2014, p. 168) consideram que os Estudos Culturais, com base no multiculturalismo crítico e em teorias pós-críticas da educação, possibilitam o questionamento do currículo das escolas em relação ao “papel legitimador da cultura dominante e busca problematizar os marcadores sociais que atravessam as práticas corporais como diferença entre gêneros, classes sociais, etnias, orientação sexual, cultura e religião”.

A esse respeito, Neira (2011) ainda considera que o currículo estabelecido a partir da cultura possibilita que docentes realizem um enredamento entre as experiências de estudantes e os saberes acadêmicos, ressignificando o que está sendo abordado e concedendo outros sentidos às manifestações da cultura corporal tematizada.

Se para Bracht (1992) a Educação Física, quando realizada em instituição educacional, assume o estatuto de atividade pedagógica e, portanto, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola, quando aplicada como prática esportiva, sob a ótica da pedagogia do esporte, cujo “objetivo é a reflexão, a sistematização, a avaliação, a organização e a crítica do processo educativo, por meio do esporte” (PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009, p. 2), circunstancialmente pode se apresentar como um artifício de transformação e subversão.

Daí a necessidade de que o esporte da escola apresente uma significativa alternativa. De acordo com Tubino (2010), o Esporte-Educação é dicotomizado em Esporte Educacional e Esporte Escolar e foi definido pela Comissão de Reformulação do Esporte Brasileiro, em 1985, e integrado à Constituição Federal de 1988. Considerando lócus das discussões o Esporte Educacional, esse, quando difundido dentro das escolas, deve ser balizado por princípios socioeducativos e voltado para a construção da cidadania, promovendo, de acordo com Tubino e Garrido (2006) e Tubino (2010), participação, cooperação, coeducação e corresponsabilidade.

Dado o exposto, percebemos que a prática do Esporte Educacional, orientada pela Pedagogia do Esporte, apresenta em potencial nuances da *Phronesis*, pois preza pela relação de inclusão e

equidade, proporcionando o hábito de decidir bem e orientando para a vida. Ademais, constrói um saber esclarecido e primordialmente prático, social e fisicamente, desenvolvendo o indivíduo biopsicossocialmente por intermédio da Cultura Corporal do Movimento.

Em relação ao que estamos a problematizar – a necessidade de ressignificação do conteúdo da Educação Física e, em especial, ao Esporte que adentra o espaço escolar –, Neira nos chama a atenção para os seguintes aspectos:

Antes de mais nada, é fundamental ter em mente as finalidades do projeto pedagógico da escola – devemos lembrar que a Educação Física não pode ser uma prática alienada. Além disso, a perspectiva cultural da disciplina considera quatro princípios importantes na definição do currículo. O primeiro é que a matriz de conteúdos deve *dialogar com todos os grupos que compõem a sociedade – e trabalhar só com esportes modernos contradiz esse princípio*. O segundo é a noção de que o aluno precisa enxergar na sociedade as manifestações que está estudando. O terceiro é entender e respeitar as possibilidades de cada estudante, evitando, por exemplo, as avaliações por performance. E o quarto é o professor repensar constantemente a própria identidade cultural para aperfeiçoar o currículo (RATIER, 2009, p. 8, grifos nossos).

Ao considerar as questões apontadas por Neira, em entrevista concedida a Ratier, fica-nos evidente duas questões centrais: primeiro, a necessidade do processo dialógico com os grupos sociais que compõem a realidade em que o docente está inserido; segundo, se pensamos em um esporte que possa contribuir com a construção de conhecimento na escola, devemos perceber que, apresentar o esporte moderno como um produto acabado na escola caminha na mesma lógica do epistemicídio cometido pelo conhecimento moderno: monocultura do saber.

Mas como produzir outros sentidos para o esporte *da* escola? Para Maffei (2015) essa ação poderia ser possível por intermédio da reflexão pedagógica, pois o autor propõe que o esporte seja tematizado a partir das questões oriundas da contemporaneidade, gerando subtemas que poderiam se transformar em objetos de ações pedagógicas nas aulas de Educação Física.

Não discordamos da proposição de Maffei (2015), entretanto, consideramos que um possível caminho poderia ser trilhado via desconstrução de valores que permeiam o esporte moderno. Desconstruir, nesse contexto, significa descolonizar, discutir, profunda e criticamente, ressignificando os valores que permeiam a prática esportiva, despiando-os ao máximo da bagagem subjetiva e europeizada, para então, pedagogizar o esporte, concedendo a ele o caráter educativo, que possibilite aos(as) estudantes a exposição de suas subjetividades, seus universos simbólicos.

Uma experiência social (SANTOS, 2010) desenvolvida por nós no município de Volta Redonda (PARAISO ALVES; GUIMARÃES, 2017) nos permite visibilizar o que estamos a propor a partir da ecologia de saberes. Ao trazer à tona a noção de experiência, estamos a considerar a lógica de Santos (2010)

que opera a partir do entendimento de que há infinitas formas de experiência social que estão a ser desperdiçadas: experiências de conhecimentos; experiências de desenvolvimento, trabalho e produção; experiências de reconhecimento; experiências de democracia; experiências de comunicação e informação.

Tal experiência (PARAISO ALVES; GUIMARÃES, 2017) se desenvolveu com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio em uma escola privada no interior do Estado do Rio de Janeiro no intuito de ampliar a participação de estudantes na elaboração do currículo proposto pela escola. Naquele momento, nos deparávamos com algumas contradições que emergiam durante a aula: exclusão de gênero, visto que os estudantes entendiam que as meninas atrapalhavam a performance dos meninos; exclusão dos(as) estudantes menos habilidosos(as); intriga entre os(as) estudantes devido aos valores oriundos da competição exacerbada: vencer a todo custo.

Diante desse cenário e próximo à perspectiva pós-abissal de Santos (2010), nos aproximamos também da perspectiva freireana que nos remeteu a uma possível descolonização do currículo que foi desenvolvida por uma trilha formativa: primeiro, a realização de uma pesquisa socioantropológica no intuito de conhecer o universo simbólico dos(as) estudantes; segundo, avaliação das falas significativas e decodificação da realidade por meio das falas significativas; terceiro, uma roda de conversa com os(as) estudantes para a confirmação das narrativas; quarto, a problematização das falas significativas dos(as) estudantes; o quinto movimento que propiciou a elaboração da rede temática e a construção das redes de relações; por fim, o sexto, a escolha do tema, do contratema e a elaboração do planejamento.

Nessa perspectiva, o currículo produzido foi possível a partir da aproximação à ecologia dos saberes, pois junto com os(as) estudantes fomos construindo a rede de relações que nos possibilitou a construção da temática a ser discutida e a cultura corporal de movimento que nos possibilitaria problematizar as questões apresentadas pelos(as) estudantes durante a elaboração da proposta. Desse modo, entendemos que nos aproximamos de uma experiência de democracia, pois tratava de “(...) diálogos possíveis entre o modelo hegemônico de democracia (democracia representativa liberal) e a democracia participativa” (SANTOS, 2010, p. 122).

Assim, o que estamos a propor, a partir de Maffei (2015), é que os temas mencionados por ele devessem ser produzidos no enredamento, no processo de dialogicidade entre docentes e os(as) estudantes, seguindo aquilo que Santos (2010) considera ser o trabalho de tradução. Isto é, se partirmos do entendimento de que o docente escolhe os temas a serem desenvolvidos pelos(as)

estudantes, conforme proposto por Maffei (2015), ocorre a possibilidade de reduzir a ação educativa, pois o olhar do docente será privilegiado: monocultura do saber.

Ao contrário, se buscarmos a lógica da tradução, conforme proposto por Santos (2010), lógica que privilegia hermenêutica diatópica, “trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vistas a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas” (SANTOS, 2010, p. 124), talvez pudéssemos produzir novas formas de ser e estar no mundo. A produção, já mencionada neste estudo (KRENAK, 2021), a partir do diálogo entre Helena Silvestre, Ailton Krenak e Boaventura de Sousa Santos, sobre o sistema e o antissistema mundial e as lutas por uma sociedade mais justa, nos parece ser bom exemplo de como podemos construir novas realidades a partir daquilo que nos une e nos separa.

Exemplificando com o esporte de alto rendimento, que pelo caráter mercadorizado é o mais difundido, seja no campo, nas quadras, no ar ou na água, este demonstra que não é apenas uma mera manifestação corporal, visto que basta ligar a televisão e observar a programação esportiva que, em poucos minutos, notaremos que consumimos e somos consumidos por uma enxurrada de ofertas de propagandas bancárias, de variados fabricantes de produtos, de diversas fornecedoras de serviço e toda empresa que possuir capital suficiente para frequentar a mídia.

De outro modo, esse bombardeio também emerge em nosso cotidiano via *outdoors*, placas de publicidade, nos uniformes dos atletas, na fala do comentarista, no *zoom* das câmeras, nas marcas sempre presentes nos pés e nas roupas das pessoas, nos métodos de treinamento e equipamentos esportivos, quase sempre fabricados com alta tecnologia e contemplados por seus altos valores econômicos. A venda do direito de transmissão, a realização de torneios para atender a fins econômicos e geopolíticos, ainda revelam os diversos mecanismos do capital para se apropriar da prática esportiva. No que pese ao ser humano, percebemos a desvalorização e hipersexualização da mulher e na potencialização da virilidade e hipervalorização do homem.

Isso ocorre porque, de acordo com King (2011), o esporte reflete e é influenciado pelas condições históricas da sociedade. Já Scaglia (2005) aponta que o contexto social, econômico e global promove tais mudanças: “a partir do momento que o esporte passa a ser um fenômeno mundial, ele sofre uma crise ética, principalmente quando seus objetivos deixam de ser a prática e passam a incorporar aos seus fins o uso político-econômico” (ALMEIDA; DE ROSE JUNIOR, 2010, p. 14). Portanto, o esporte moderno, por ser um reflexo social, que comporta valores e normas do ambiente e reproduz o *status quo* da sociedade de classes, em decorrência, atua na construção da percepção da realidade



dos sujeitos que o consomem.

Todavia, a partir de profundas reflexões e críticas acerca da bagagem subjetiva reproduzida pelo esporte, entendemos que utilizar a cultura corporal de movimento para problematizar os valores preconizados pelo esporte moderno seja uma maneira de nos aproximarmos do conhecimento comum de que nos fala Santos (1989): *Phronesis*.

Desse modo, ao trazer à tona as realidades e os contextos onde os(as) estudantes habitam, privilegiamos as contradições e os determinantes sociais promovidos pelo colonialismo, capitalismo e patriarcado, o que nos favoreça na tessitura de processos pedagógicos que privilegiam a equidade, onde o esporte se torne um mediador e nos permita problematizar os aspectos socioculturais que impactam a vida de milhares de pessoas colocando-as na invisibilidade: racismo, homofobia, orientação sexual, desemprego, saúde, violência contra mulher, tráfico, gravidez precoce, saneamento básico, dentre outros inúmeros problemas.

Assim, considerando a necessidade de romper com o paradigma moderno, entendemos que se há a necessidade de rigor científico e filosófico para a compreensão do social, esse processo deverá ser realizado a partir da dialogicidade da vida, conciliando os diversos saberes via inteligibilidade intercultural (SANTOS, 2018). Tal condição permitiria a insurgência de conhecimento cuja inteligibilidade assumiria plenamente o seu caráter de incompletude, “pois que sendo um conhecimento presente só permite a inteligibilidade do presente” (SANTOS, 2018, p. 242), retirando dele qualquer possibilidade de futurologia, resguardando sua potência de resolução de modo pragmático, isto é, considerando as experiências dos sujeitos que vivem determinados problemas locais.

Sendo possivelmente viabilizado ao indivíduo, por intermédio desta, um conhecimento que oriente para uma vida consciente em sociedade e crie o hábito de decidir bem: conhecimento prudente. Assim, os valores emanados pelo esporte, como qualquer outra forma de expressão humana, “podem se desenvolver e transformar-se em armas de luta” (SANTOS, 1989, p. 41).

### **Considerações finais**

Dado o exposto, é possível considerar a necessidade de repensar e revisar as relações epistemológicas e as fronteiras construídas e alimentadas entre as diversas e legítimas configurações de conhecimento. É também preciso ponderar que a concepção de que a ciência, devido às suas

metodologias e racionalidade para produzir conhecimentos, deva lograr pedestal de superioridade e legitimidade quase que absoluto, é prejudicial tanto para a própria, quanto para demais epistemologias. Principalmente por construir imagens e especificidades preconceituosas e inadequadas sobre si, sobre determinadas populações, sobre demais formas de conhecimentos e por desembocar em racismo epistêmico, alimentando práticas epistemicidas.

Assim, é preciso repensar criticamente na democratização, na copresença e na inteligibilidade intercultural dos saberes, rompendo com as linhas abissais e as relações opostas e arrogantes que daí emergem, atendendo e privilegiando o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

É urgente a compreensão e a práxis da prática pedagógica escolar como um processo emancipatório, de contraposição à hegemônica e abrupta colonização científica, que, em nosso caso, emerge na forma do esporte moderno.

Nesse sentido, será possível pensar uma educação que se contraponha ao absolutismo das fórmulas e tire da inércia as subjetividades, que valorize o saber comum como vital na construção social. Afinal, somos seres estritamente subjetivos, e o não reconhecimento desse fato, durante a prática pedagógica, possibilita e fermenta opressões e exclusões de culturas, povos, saberes, universos simbólicos, alimentando a colonização científico-escolar.

## Referências

ALMEIDA, Marco Antonio Bettini; DE ROSE JUNIOR, Dante. Fenômeno Esporte: relações com a qualidade de vida. In: VILARTA, Roberto; GUTIERREZ, Luiz Gustavo; MONTEIRO, Maria Inês. **Qualidade de vida: evolução dos conceitos e práticas no século XXI**. Campinas: IPES, 2010. p. 11-18.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRACHT, Valter. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

CIRQUEIRA, Joselia Santos *et al.* Ciência e senso comum: Boaventura e as críticas a visão bachelardiana. **Kínesis**, Marília, v. 9, n. 21, p. 95-104, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/7753>. Acesso em: 19 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2017.v9n21.09.p100>.

CORDEIRO, Alexander Magno *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões** [on-line], v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>. Acesso em: 18 maio 2022. Epub 18 Jan 2008. ISSN 1809-4546. <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus Editora, 1995.

DOURADO, Ivan Penteado. Senso comum e ciência: uma análise hermenêutica e epistemológica do senso comum de oposição. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 213-229, ago. 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57154>. Acesso em: 19 set. 2020. DOI: 10.1590/0104-4060.57154.

EMICIDA. **Levanta e anda**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2013. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/emicida/levanta-e-anda-part-rael-da-rima.html>. Acesso em: 25 jul. 2020.

GODINHO, Rosemary de Sampaio. Renascimento: uma nova concepção de mundo através de um novo olhar para a natureza. **DataGramaZero – Revista de Informação**, [S.l.], v. 13 n. 1, p. 1-18, fev. 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/7588>. Acesso em: 19 set. 2020.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Soc. Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, abr. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>.

KING, Anthony. Regulatory regimes in European sport. In: TOMLINSON, Alan; YOUNG, Christopher; HOLT, Richard (editores). **Sport and the Transformation of Modern Europe: States, media and markets, 1950-2010**. [S.l.]: Routledge, 2011. p. 171-186.

KRAVCHYCHYN, Claudio *et al.* Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte-educação. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 339-350, maio 2012. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/27920>. Acesso em: 19 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.27920>.

KRENAK, Ailton. **O sistema e o antissistema: três ensaios três mundos no mesmo mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 405-418, fev. 2015. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/48275>. Acesso em: 19 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.48275>.

MACHADO, Viola Gisele. **Pedagogia do esporte: a consolidação de uma política pública de esporte na escola em tempo integral – um estudo no interior paulista**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MAFFEI, Willer Soares. Educação Física frente aos desafios da mudança. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18932>. Acesso em: 21 jun. 2022.

MARTINS, Aline Toffoli; NEIRA, Marcos Garcia. Interfaces entre o currículo cultural da educação física e

o processo de inclusão. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 16, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php.revistainstrumento/article/view/18908>>. Acesso em: 1 maio. 2022.

MIGNOLO, W.D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito incarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEIRA, Marcos Garcia. **A reflexão e a prática de ensino**: educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

PEREIRA, Adilson; SANTOS, José Messias dos. **Cosmovisão, epistemologia e educação**: uma compreensão holística da realidade. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 1999.

RATIER, Rodrigo. Entrevista com Marcos Neira sobre o papel da Educação Física nas escolas. **Nova escola**, 2009.

SANTANA, Jéssica. **(Inter)ações afirmativas**: Racismo epistêmico e decolonização epistemológica na formação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE CULTURAS: Memória e Sensibilidade: Cenários da experiência cultural contemporânea, 4., Bahia, 2018. Apresentação oral.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um pensamento alternativo de alternativas**. Buenos Aires: CLACSO, 2018. v. 1. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181203040213//Antologia\\_Boaventura\\_Vol1.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181203040213//Antologia_Boaventura_Vol1.pdf).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SCAGLIA, Alcides José. Os jogos/brincadeiras de bola com os pés e o futebol: o início de uma profícua história sistêmica/complexa. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, v. 5, n. 6, p. 1-46, jan./jun. 2005. ISSN 1679-8678. Disponível em: <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewissue.php?id=5>. Acesso em: 19 set. 2020

TUBINO, Manoel José Gomes. **Estudos brasileiros sobre o esporte**: ênfase no esporte-educação. Maringá: Eduem, 2010.