

## Precariedade e a necessidade de pedagogias críticas afetivas na Educação Física: lições aprendidas com dois estudos de caso no Brasil

### RESUMO

Faz-se necessário compreender a precariedade no Sul Global e aprender com as pedagogias críticas afetivas (PCA) para buscar formas inclusivas, justas e equitativas de educação física. O objetivo deste artigo é explorar o que aprendemos quando desenvolvemos PCA em contextos precários no Brasil. Com base na perspectiva freiriana e na PCA, discutimos dois estudos de caso de nossas experiências em áreas de vulnerabilidade social com estudantes de Educação Física, e mulheres em um programa público de promoção da saúde. Nossos estudos de caso nos ensinaram a relevância da PCA na vida das pessoas, em termos da necessidade de diálogo, importância da solidariedade, poder da esperança e imaginação, possibilidade de humanização, poder do vínculo e realização de benefícios por meio de pequenas vitórias. No Sul Global, concluímos que a humanização é central para a construção de um processo coletivo de superação dos efeitos da precariedade.

**Palavras-chave:** Pedagogia crítica; Paulo Freire; Pedagogia do afeto; Ética do cuidado; Sul global

### Heidi Jancer Ferreira

Doutora em Ciência da Motricidade (UNESP)  
Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus  
Poços de Caldas, Minas Gerais, Brasil  
[heidi.ferreira@ifsuldeminas.edu.br](mailto:heidi.ferreira@ifsuldeminas.edu.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-8450-0197>

### Carla Nascimento Luguetti

Doutora em Educação Física (USP)  
Victoria University, Institute for Health and  
Sport, Melbourne, Austrália.  
[carla.nascimentoluguetti@vu.edu.au](mailto:carla.nascimentoluguetti@vu.edu.au)  
<https://orcid.org/0000-0002-9442-1636>

### David Kirk

University of Strathclyde, The School of  
Education  
Glasgow, United Kingdom  
[david.kirk@strath.ac.uk](mailto:david.kirk@strath.ac.uk)  
<https://orcid.org/0000-0001-9884-9106>

Versão em língua portuguesa das autoras  
*Heidi Jancer Ferreira e  
Carla Nascimento Luguetti*

## **Precarity and the need for critical pedagogies of affect in Physical Education: lessons learned from two case studies in Brazil**

### **Abstract**

There is a need to understand precarity in the Global South, and to learn from critical pedagogies of affect (CPA) in order to provide inclusive, fair and equitable forms of physical education to people. The purpose of this paper is to explore what we learned when we implement CPA in precarious contexts in Brazil. Drawing on Freirean perspective and CPA, we discuss two case studies of our experiences in socially vulnerable areas with physical education student teachers and women in a public health-promoting program. Our case studies taught us lessons about the relevance of CPA to people's lives, in terms of a need for dialogue, importance of solidarity, power of hope and imagination, possibility of humanization, power of connection, and realisation of benefits through small wins. In the Global South, we conclude that humanization is central to the construction of a collective process to overcome the effects of precarity.

**Keywords:** Critical pedagogy; Paulo Freire; Pedagogy of affect; Ethic of care; Global south

## **Precariedad y la necesidad de pedagogías afectivas críticas en la Educación Física: lecciones aprendidas de dos estudios de caso en Brasil**

### **Resumen**

Es necesario comprender la precariedad en el Sur Global y aprender de las pedagogías afectivas críticas (PAC) para brindar formas de educación física inclusivas, justas y equitativas a las personas. El propósito de este artículo es explorar lo que aprendemos cuando desarrollamos PAC en contextos precarios en Brasil. Con base en la perspectiva freireana y en las PAC, discutimos dos estudios de caso de nuestras experiencias en áreas de vulnerabilidad social con profesores de educación física y mujeres en un programa de promoción de la salud pública. Nuestros estudios de caso nos han enseñado la relevancia de PAC en la vida de las personas, en cuanto a la necesidad de diálogo, importancia de la solidaridad, poder de la esperanza y la imaginación, posibilidad de humanización, poder de vinculación y realización de beneficios a través de pequeñas victorias. En el Sur Global, concluimos que la humanización es central para construir un proceso colectivo para superar los efectos de la precariedad.

**Palabras-clave:** Pedagogía crítica; Paulo Freire; Pedagogía del afecto; Ética del cuidado; Sur global

# INTRODUÇÃO

Precariedade é um termo amplamente utilizado nas Ciências Sociais para se referir à instabilidade e incerteza na vida das pessoas. É comumente empregado quando cientistas sociais discutem a chamada economia *gig*, que é inerentemente instável e incerta, e seus efeitos negativos sobre a saúde e o bem-estar dos trabalhadores *gig* e de suas famílias (KIRK, 2020). A importância da precariedade para os países do Norte Global tem sido bem reconhecida. Isso ocorre principalmente porque o rápido crescimento da economia de trabalhos e trabalhadores temporários interrompe o que Lauren Berlant (2011) chama de “a vida boa”. A vida boa de prosperidade econômica e segurança emocional pode ser garantida por indivíduos como recompensa merecida por seu trabalho árduo e bom comportamento. Berlant argumenta que, ainda que esse já tenha sido o caso, desde a década de 1980 cada vez mais essa é uma realidade para menos pessoas. Mas o mito da vida boa está fortemente enraizado nos países do Norte Global porque ele é fundamental para o funcionamento do capitalismo e, portanto, torna-se a fonte do que Berlant chama de “otimismo cruel”. Em parte, esse é o motivo pelo qual a precariedade vincula o funcionamento da economia de trabalhos temporários com questões de saúde e bem-estar para trabalhadores e suas famílias, além da incerteza e insegurança que o trabalho *gig* gera.

No entanto, sabemos menos sobre a relevância desse conceito de precariedade para os países do Sul Global onde, sem dúvida, a noção de vida boa não está tão fortemente incorporada (MOSOETSA; STILLERMAN; TILLY, 2016). É necessário explorar até que ponto a economia *gig* está impactando o Brasil como um exemplo de um país proeminente do Sul Global, e como isso se relaciona com a exacerbação de vidas precárias, experiências desumanizadoras e efeitos relacionados à saúde e bem-estar entre trabalhadores e suas famílias. Ao considerarmos a intensificação e expansão da precariedade na contemporaneidade, deveríamos nos perguntar como a Educação Física pode se conectar com as experiências dos jovens e mobilizar uma resposta socialmente relevante com eles. Nesse contexto de uma noção alternativa de precariedade, apresentamos dados de dois estudos com estudantes de Educação Física e mulheres em um programa público de promoção da saúde para argumentar que pedagogias críticas afetivas deveriam ser consideradas no campo como uma possibilidade de engendrar humanização, solidariedade e cultivo da vida para o enfrentamento das desigualdades e turbulências sociais entre jovens. A partir de uma pedagogia crítica afetiva (HOOKS, 2001; SOSA-PROVENCIO, 2017; DARDER, 2017; FREIRE, 1987), discutimos as lições aprendidas com os dois estudos em termos de formas de Educação Física socialmente relevantes para as pessoas, e que as ajuda a ver a vida como digna de ser vivida.

## PRECARIEDADE NO BRASIL: a economia *gig* e seu impacto nas vidas das pessoas

“Do ponto de vista do Sul, o trabalho sempre foi precário”

(NOGUEIRA; CARVALHO, 2021, p.13).

Do Norte ao Sul Global, as relações de trabalho têm sofrido deformações e ataques que estilhaçam laços sociais de solidariedade e ação coletiva (ABÍLIO; AMORIM; GROHMANN, 2021a). Embora seja possível identificar novos arranjos de trabalho emergindo em nível global, eles variam entre os cenários nacionais (MOSOETSA; STILLERMAN; TILLY, 2016). Assim, é preciso desvendar as “especificidades da periferia” (da qual o Brasil é exemplo), onde a informalidade,

trabalho que se faz sem contrato e sem previdência social, é um elemento estruturante da economia (ABÍLIO; AMORIM; GROHMANN, 2021a; MOSOETSA; STILLERMAN; TILLY, 2016).

Em relação ao cenário trabalhista brasileiro, não podemos ignorar uma população desempregada de 9,2 milhões de pessoas e um expressivo número de 38,9% da população empregada que trabalha na informalidade, correspondendo a 38,8 milhões de brasileiros que trabalham sem carteira assinada, ou que trabalham por conta própria, ou como trabalhadores auxiliares da família (IBGE, 2023). Em geral, esses números se referem a aproximadamente 49 milhões de pessoas vivendo em condições precárias e incertas. As estatísticas retratam o preocupante contexto que a precariedade assumiu no Brasil uma faceta a mais, principalmente relacionada ao surgimento de novos tipos de empregos, em um fenômeno que tem sido categorizado de diferentes formas: “*gig economy*”, “*crowdwork*”, “trabalho sob demanda”, “trabalho de plataforma”, “plataformização do trabalho”, “uberização” e “economia de plataforma” (ABÍLIO, 2020; VAHDAT *et al.*, 2022).

Como termo abrangente, a economia *gig* foi adotada em diferentes setores para transmitir um arranjo não tradicional de trabalho, englobando uma variedade de empregos temporários, principalmente mediados por plataformas digitais (mas não limitadas a elas), nas quais os trabalhadores prestam serviços solicitados sob demanda e são remunerados por cada tarefa concluída, em vez de ter um único empregador com salário fixo (GÓES, FIRMINO; MARTINS, 2021). No Brasil, a economia *gig* é uma expressão nova, um fenômeno pouco estudado e de difícil tradução de sua versão original em inglês, embora suas características exploratórias de instabilidade e incerteza sejam bem conhecidas pelos trabalhadores brasileiros.

Do ponto de vista do Brasil, no contexto de trabalho em que a precariedade e a informalidade são a norma, o trabalho *gig* pode ser visto como um novo processo de precarização, concebido como “empresariamento da informalidade” (VACKLAVIK, 2020). A emergência do trabalho temporário muda as características da informalidade ‘tradicional’ brasileira e, portanto, requer abordagens adicionais para enfrentá-la (ABÍLIO; AMORIM; GROHMANN, 2021b; NOGUEIRA; CARVALHO, 2021). Em 2021, estimava-se que aproximadamente 1,5 milhão de brasileiros estariam trabalhando na economia *gig* no setor de transporte com entrega de encomendas, motoristas de aplicativos e táxis, e moto taxistas (GÓES; FIRMINO; MARTINS, 2022). De 2016 a 2021, houve um aumento de 60% no número de trabalhadores *gig* nesse setor no Brasil (GÓES; FIRMINO; MARTINS, 2022).

Conforme argumentado por Góes e colaboradores (2023), a ascensão do trabalho *gig* alimenta a precariedade. Pode-se entender erroneamente que esses trabalhadores possuem autonomia, flexibilidade e liberdade, como se negociassem seu trabalho em seus próprios termos e interesses. Nesse sentido, esse tipo de trabalho é revestido de um discurso entusiástico de liberdade e empreendedorismo, quando, na verdade, esconde uma camada profunda de incerteza, exploração e falta de garantias (BOSI, 2008).

Dentre as consequências imediatas, podemos prever um aumento ainda maior da vulnerabilidade caracterizada pela ausência de respaldo, segurança social e proteção para garantir os direitos básicos dos trabalhadores (GÓES; FIRMINO; MARTINS, 2021; GÓES *et al.*, 2023). Além disso, o trabalho precário leva a condições de vida precárias, à insegurança não restrita ao trabalho, mas estendida à moradia, à família, à saúde e ao envelhecimento (NOGUEIRA; CARVALHO, 2021). Como argumentou Kirk (2020), o trabalho precário afeta aqueles que o vivenciam, produzindo efeitos negativos na saúde e bem-estar dos trabalhadores e suas famílias, incluindo a saúde mental de crianças e jovens. Para Kirk (2020), “questões de saúde mental são proeminentes na escrita sobre precariedade, onde tensões e frustrações dentro de famílias, escolas e comunidades são fontes de raiva e frustração, desamparo e desesperança, ansiedade e estresse e alienação” (p.32).

Portanto, a precariedade como fenômeno socialmente produzido está associada a impactos na saúde e no bem-estar das pessoas (ALMEIDA, 2022).

É preocupante que o aumento da precariedade nos últimos tempos tenha sido exacerbado por duas forças adicionais, como o caso da pandemia da COVID-19 e suas consequências, e o crescente movimento político de extrema-direita no Brasil caracterizado por sua necropolítica (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2020). O primeiro foi associado a uma explosão de problemas de saúde mental, principalmente entre crianças e jovens, enquanto o segundo dissemina discursos de raiva, violência e ódio contra grupos sociais e identidades de gênero, raça, etnia, classe e geração. Ambos os fenômenos impactaram a educação com o retorno das escolas brasileiras às aulas presenciais após dois anos de confinamento em um cenário de aumento da prevalência de transtornos mentais e da escalada de uma 'violência autorizada', gerando efeitos negativos nas emoções, saúde e bem-estar de estudantes (VASQUES; WITTIZORECKI, 2023).

A esse respeito, é relevante mencionar que, no momento da redação deste manuscrito, ocorreram episódios extremamente violentos em escolas brasileiras. Em 27 de março de 2023, a professora Elisabeth Tenreiro foi morta por um aluno de 13 anos em uma sala de aula de uma escola pública de São Paulo. Nove dias depois, em um ataque a uma creche em Blumenau, Bernardo Machado (5 anos), Bernardo Pabst (4 anos), Larissa Maia (7 anos) e Enzo Barbosa (4 anos) foram brutalmente mortos. Desde então, várias ameaças de ataques contra escolas foram anunciadas em todo o país, espalhando medo, raiva e angústia entre as comunidades escolares.

Além da precariedade e seus efeitos na saúde e no bem-estar das pessoas, esses trágicos eventos nas escolas brasileiras reforçam a necessidade urgente no campo da Educação e da Educação Física por pedagogias críticas que possam afetar positivamente a vida dos alunos (KIRK, 2020) para enfrentar as forças sociais que causam a deterioração da vida. Ao buscar responder a esse chamado, repensamos a precariedade como um conceito que surgiu no Norte Global, mas que em seu cerne pode ser associada a modos de vida periféricos produzidos historicamente no Sul Global (ABÍLIO, 2020).

Neste artigo, nos baseamos na perspectiva crítica brasileira de educação de Paulo Freire para perseguir nosso propósito de explorar dois exemplos de pedagogias críticas afetivas na Educação Física que podem responder às forças sociais que alimentam a precariedade e desumanizam as pessoas, produzindo vidas periféricas e precárias. No próximo tópico, então, descrevemos brevemente como a obra de Paulo Freire fundamenta nosso pensamento sobre as pedagogias críticas afetivas na área da Educação Física. Em seguida, apresentamos uma breve descrição dos métodos empregados em nossos dois estudos de caso antes de relatar nossos 'resultados' em termos de lições aprendidas sobre pedagogias críticas afetivas, uma em um projeto de esporte comunitário com jovens e outra em um programa de promoção da saúde com mulheres. Finalmente, na conclusão, consideramos até que ponto as pedagogias críticas afetivas podem ser uma resposta possível da Educação Física à crescente precariedade que se manifesta em um país do Sul Global que já possui um alto grau de emprego informal em associação com desafios de saúde e bem-estar.

## PAULO FREIRE E PEDAGOGIAS CRÍTICAS AFETIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

“Como indivíduos ou como pessoas, lutando pela restauração de [nossa] humanidade, [nós] estaremos tentando restaurar a verdadeira generosidade. E essa luta, devido ao seu propósito, será na verdade um ato de amor” (FREIRE, 1987, p.45).

Paulo Freire escreveu *A Pedagogia do Oprimido* em 1968 durante seu exílio político. Freire cresceu no Nordeste do Brasil, onde suas experiências influenciaram profundamente seu trabalho. A crise econômica mundial forçou Freire a conhecer a fome e a pobreza desde muito jovem. Freire viveu entre famílias e trabalhadores rurais pobres, onde obteve uma compreensão profunda de suas



vidas e dos efeitos das condições socioeconômicas na educação. Central na pedagogia de Freire é a importância do “amor radical” na transformação das desigualdades na educação e na restauração da humanidade.

Para Freire, a restauração de nossa humanidade não pode existir, porém, na ausência de um profundo amor radical pelo mundo e pelas pessoas. A pedagogia crítica de Freire parte da conscientização crítica da opressão e da práxis como um ato de generosidade (FREIRE, 1987). Para ele, os oprimidos “como indivíduos ou como povos, lutando pela restauração de sua humanidade, estarão tentando restaurar a verdadeira generosidade” (p.45). Freire (1987) definiu práxis como reflexão e ação dirigidas às estruturas opressoras a serem transformadas. Segundo ele, por meio do processo de ação e reflexão, os oprimidos podem adquirir consciência crítica de sua própria condição e realizar ações transformadoras para mudar essa realidade. A nomeação do mundo, que é um ato de criação e recriação, não é possível se não for impregnada de amor.

O amor radical de Freire está alinhado com o conceito de ética crítica do cuidado. Esse conceito foi desenvolvido por feministas negras e chicanas que defenderam uma teoria crítica do cuidado que revela as relações de poder e visa preparar as pessoas para desafiar a discriminação em suas comunidades (ANTROP-GONZÁLEZ; JESÚS, 2006; ROBERTS, 2010; SOSA-PROVENCIO, 2017; LADSON-BILLINGS, 2009). De acordo com este corpo de pesquisa, os componentes de uma ética crítica do cuidado incluem (a) práticas que revelam relações de poder e capturam complexidades e contradições inerentes às interações de cuidado (b) práticas enquadradas como um chamado ético para recuperar a dignidade e a equidade, para lutar com “os oprimidos”; (c) o reconhecimento das identidades das pessoas e das realidades vividas. Essas premissas estão no centro da conceituação do “cuidado crítico” (ANTROP-GONZÁLEZ; JESÚS, 2006), “ética do cuidado da crítica feminista” (SOSA-PROVENCIO, 2017), “cuidado docente crítico culturalmente relevante” (ROBERTS, 2010) ou “amor radical” (FREIRE, 1987; LUGUETTI; KIRK; OLIVER, 2019), termos que captam as formas pelas quais populações marginalizadas podem cuidar e educar os seus, e suas intenções ao fazê-lo (ANTROP-GONZÁLEZ; JESÚS, 2006).

Na Educação Física, há um corpo de pesquisa que reconhece que no cerne das pedagogias críticas estão as emoções e os afetos (DEVIS-DEVIS, 2006; ROVEGNO; KIRK, 1995; LUGUETTI; KIRK; OLIVER, 2019). Esses autores tentaram mostrar como as orientações pedagógicas críticas existentes podem ser ampliadas, aprimoradas e enriquecidas, dando igual peso a uma ética do cuidado e da responsabilidade, além da ética da justiça e da emancipação. Nesse sentido, emoções e afetos têm sido o conceito central (ou o cerne, o coração mesmo) de alguns professores e pesquisadores em seu trabalho para desafiar o *status quo* e contribuir para a construção de uma sociedade socialmente justa (ENNIS, 1999; HELLISON, 2010; LYNCH; WALTON-FISETTE; LUGUETTI, 2022), particularmente na superação dos efeitos da precariedade (KIRK, 2020; LUGUETTI; KIRK; OLIVER, 2019).

## METODOLOGIA

A fim de ilustrar como as pedagogias críticas afetivas podem se desenvolver no contexto brasileiro, oferecemos dois estudos de caso de nossas experiências com estudantes de Educação Física e mulheres em um programa de promoção da saúde. Os dois estudos de caso apresentados aqui são oriundos de situações da vida real, permitindo compartilhar uma perspectiva de nossas realidades.

## Estudo 1 – Estudantes de Educação Física em áreas de vulnerabilidade social

O primeiro estudo de caso ilustra como uma pedagogia crítica afetiva emergiu no trabalho com professores e professoras em formação em áreas vulneráveis no Brasil (para informações adicionais, ver LUGUETTI; KIRK; OLIVER, 2019). Este projeto de pesquisa ocorreu em um programa de esporte de engajamento comunitário em uma universidade no Guarujá, Brasil. A Universidade está localizada em um bairro periférico da cidade, cercado por três favelas. Na cidade de Guarujá, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de três salários-mínimos e 36% da população recebia apenas até meio salário-mínimo (que era de aproximadamente 1.039 reais ou 225 dólares americanos) (IBGE, 2020a). Como em muitas áreas urbanas do Brasil, essa desigualdade é onipresente e altamente visível, pois as favelas estão ao lado de novos arranha-céus de luxo, com a pobreza e o privilégio, portanto, convivendo. As favelas raramente recebem nomes de ruas oficiais, e as ruas *ad hoc* caóticas costumam ser um impedimento para a prestação de serviços e para a polícia. Historicamente, as famílias não têm acesso a serviços básicos como eletricidade e encanamento, pois o desenvolvimento das favelas não foi planejado e sua expansão, bastante rápida (ver Figura 1).



Figura 1: As três principais favelas ao redor da universidade (Vila Julia, Jardim Três Marias e Vila Baiana)

Carla, professora da Universidade, foi facilitadora de um programa de “Esporte e Empoderamento” com estudantes de Educação Física, a fim de ensinar uma variedade de esportes para jovens locais. Neste estudo de caso, descrevemos as experiências de Carla ao trabalhar com quatro estudantes de Educação Física e 110 jovens (7-13 anos de idade) de contextos socialmente vulneráveis em um programa esportivo co-construído no qual emergiu uma pedagogia crítica afetiva. Nesse contexto, implementamos uma abordagem ativista (LUGUETTI *et al.*, 2017). A abordagem se desenvolveu por um período prolongado (20 meses) e os/as jovens participaram de atividades esportivas por uma hora, duas vezes por semana (total de 112 aulas). A primeira parte do processo de co-construção do programa de esportes envolveu os/as jovens e estudantes universitários identificando as barreiras ao aprendizado por meio do esporte em suas comunidades. Começamos por indagar sobre o que os/as jovens gostavam/não gostavam de forma geral, as suas percepções sobre a escola e a família, as suas opiniões sobre os treinos e as barreiras que encontravam em relação à prática esportiva (LUGUETTI *et al.*, 2017). A partir das barreiras

identificadas pelos/as jovens, trabalhamos de forma colaborativa com eles e elas em um clima de desafio construtivo e de melhoria do esporte, do contexto e das oportunidades.

## **Estudo 2 – As “Divas do SUS”**

No segundo estudo de caso, liderado por Heidi, ela e os demais pesquisadores do projeto empregaram a Teoria Fundamentada nos Dados e o método de trabalho de campo condensado para explorar práticas pedagógicas e experiências de mulheres com atividade física em um programa de promoção da saúde (Academia da Saúde) do Sistema Único de Saúde (SUS) (para informações adicionais, ver FERREIRA; DRIGO; KIRK, 2021).

No programa selecionado, as “Divas do SUS” surgiram como uma comunidade voltada para a autoestima e o empoderamento feminino. Bárbara, profissional de Educação Física, orientou a criação das “Divas do SUS” ao trabalhar com um grupo de 16 mulheres (43-66 anos de idade). Durante um período de 18 meses, Bárbara conduziu sessões de exercícios e danças e facilitou conversas em grupo entre as mulheres (uma vez por semana) como um lugar seguro para elas compartilharem experiências e apoiarem umas às outras em suas lutas de vida. Através de um processo participativo e emancipatório, as Divas empenharam-se em aprender a dançar, abraçando os desafios de apresentar espetáculos em público e organizando rodas de conversa com o objetivo de fortalecer a si mesmas, sua saúde e bem-estar.

O projeto “Divas do SUS” mostra a mobilização de uma pedagogia crítica afetiva nas práticas de promoção da saúde em um contexto socialmente vulnerável. O projeto foi desenvolvido em um bairro de Venâncio Aires/Rio Grande do Sul, caracterizado pela exposição ao tráfico de drogas, criminalidade, alta prevalência de suicídio e problemas de saúde mental, baixa escolaridade e baixa renda da população. A título de ilustração, Venâncio Aires tem o maior número de suicídios no Brasil com uma taxa de 39,9 por 100.000 pessoas contra uma média nacional de 6,92 (SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE DO RIO GRANDE DO SUL, 2019); 57% das pessoas com mais de 10 anos não tinham instrução ou tinham ensino fundamental incompleto (SEBRAE, 2022), e a média salarial mensal dos trabalhadores formais era de 2,3 salários-mínimos (IBGE, 2020b). Além do contexto local, a vulnerabilidade na vida das participantes esteve relacionada à intersecção de gênero, idade, classe e saúde.

## **RESULTADOS**

Neste tópico, descrevemos as lições aprendidas com os dois estudos quanto às características proeminentes de uma pedagogia crítica afetiva para a Educação Física.

### **Lições aprendidas com estudantes de Educação Física em áreas vulneráveis**

As lições aprendidas a partir do trabalho com professores/as em formação em áreas socialmente vulneráveis exemplificam três características das pedagogias críticas afetivas: (a) vontade de desafiar repetidamente as desigualdades por meio do diálogo; (b) valorização da solidariedade; e (c) fomento da esperança e imaginação.

#### *Diálogo*

Uma das características das pedagogias críticas afetivas que emergiu foi o compromisso com o diálogo para abandonar práticas opressivas em aula e revelar relações de poder. Carla e o grupo de estudantes de Educação Física desafiaram a suposição de que eram responsáveis por todas



as decisões e aprendizados ocorridos no programa, e tiveram que superar algumas das visões tradicionais da educação como um conceito bancário (FREIRE, 1987). A aula precisava se tornar um espaço onde as vozes dos/as alunos/as fossem ouvidas e consideradas. O diálogo surgiu da vontade de desafiar repetidamente as desigualdades. Por exemplo, a implementação da abordagem ativista através do esporte ajudou-os a identificar a desigualdade de gênero (por exemplo, falta de oportunidades para a participação de meninas em esportes coletivos, principalmente futebol), mas eles/as (Carla, universitários/as e jovens) precisavam estar comprometidos/as com o desafio de tais desigualdades. Tiveram que ter paciência e comprometimento para nomear, criticar e negociar as questões de gênero que surgiam também em seu contexto, principalmente porque tinham um modo de pensar no início do projeto que poderia reproduzir essas desigualdades. Esse processo de diálogo levou tempo:

*“Quando comecei aqui, achava que como professora a gente sabia de tudo. Esse projeto mudou minha vida... eu entendi a importância de ouvir os alunos... quando aprendi a ouvir de verdade e entender suas necessidades... o que eu mudei é que eu tenho uma ligação muito forte com as crianças e com os pais. Mudei como professora e a forma que vou ensinar daqui para frente é a forma que aprendi aqui” (entrevista com Janaina – estudante de Educação Física).*

A pedagogia crítica afetiva exigiu que Carla e professores/as em formação se engajassem com o diálogo para revelar relações de poder e capturar complexidades na co-criação de conhecimento com jovens. Então, convidaram jovens como co-participantes na co-criação de programas esportivos. Juntos, Carla, estudantes universitários e jovens construíram vínculos e compreenderam as barreiras e facilitadores que jovens enfrentam ao buscarem ser fisicamente ativos. Com o que aprenderam juntos, foi possível criar espaços de mudança ou ativismo. Ao revelar as relações de poder por meio do diálogo, desafiamos a visão do cuidado como apolítico e acrítico às questões sociais e raciais (VALENZUELA, 1999). Criamos possibilidades para as questões sociais virem à tona e juntos negociamos alguns dos desafios.

### *Solidariedade*

A segunda característica que emergiu foi o desenvolvimento da solidariedade, cultivando uma comunidade de aprendizagem entre os/as participantes. Solidariedade é compartilhar a luta com as pessoas para criar um mundo mais justo. Deve abranger um profundo compromisso com a inclusão social e a democracia, um compromisso revolucionário de transformar as ideologias e práticas opressivas na educação (FREIRE, 1987). A solidariedade é enquadrada como um chamado ético para recuperar a dignidade e a equidade, uma luta pelos “oprimidos” (FREIRE, 1987; hooks, 2001). No estudo de caso, a solidariedade emergiu quando Carla e os/as professores/as em formação entenderam e compartilharam as lutas dos/das jovens na tentativa de escapar de várias formas de opressão. Os/As estudantes de Educação Física vinham das mesmas comunidades de baixo nível socioeconômico que a maioria dos/as jovens e, para desenvolver a solidariedade, eles/as tinham que ser hábeis em compartilhar as situações de vida dos/as jovens e entender suas necessidades emocionais. A solidariedade entre os/as participantes, construída por meio da confiança e da empatia, criou um espaço que resultou em uma espécie de grupo-família onde uns cuidavam dos outros e de sua comunidade. Rodrigo enfatizou a importância da confiança para a solidariedade:

*“Uma das coisas que percebi nos últimos dois anos foi a confiança... hoje consigo entender os jovens com quem trabalho e confio neles. Eu entendo as crianças... a criança mais quieta e mais agitada. Aquela criança que está mais quieta, talvez fazendo perguntas do jeito que aprendemos no projeto, eu posso conhecer o que se passa na cabeça dela e porque essa criança está se comportando assim. Aquela criança não vai ser quem fica no cantinho, e eu não vou me preocupar. [...] Eu era um cara meio ignorante e mudei muito.*

*Tive que aprender a ter mais paciência e confiar nas crianças” (entrevista com Rodrigo – estudante de Educação Física).*

Freire diferencia caridade de solidariedade. A caridade é a assistência prestada a você por algo que você precisa para que não precise mais. Solidariedade nesse sentido é compartilhar a luta de tentar transformar diversas formas de opressão. É juntar-se às pessoas marginalizadas na conquista da justiça social. A solidariedade é um profundo compromisso de proteger, cuidar e capacitar jovens diante das barreiras sociais e da opressão que surgem em suas vidas cotidianas. Destaca a importância de construir um sentimento de união que inclua conhecer os/as jovens e suas esperanças, sonhos e comunidades. Nesse sentido, educadores criam uma comunidade em vez de conexões individualistas com jovens. Além disso, a solidariedade implicava o reconhecimento das identidades e realidades vividas das pessoas. Ao reconhecer as experiências das pessoas, os/as professores/as em formação aprenderam como a confiança é uma expressão de solidariedade.

### *Esperança e imaginação*

Uma terceira característica que surgiu foi o desejo de estimular a esperança e a imaginação dos/as participantes. Freire (2005, p.2) argumenta que “a esperança é uma necessidade ontológica” porque, caso contrário, nosso ativismo morre quando não podemos imaginar nada melhor do que o que vemos diante de nós. A abordagem ativista através do esporte permitiu que todos/as participantes alimentassem a imaginação e a esperança ao longo do programa, com jovens especulando:

*Cris: “Se eu mudasse de bairro, construiria uma quadra para todo mundo jogar. Seria uma quadra ‘pública’ de livre acesso”.*

*Alan: “Eu queria mais justiça no meu bairro. No meu bairro as pessoas roubam nossas bicicletas e não acontece nada”.*

*Pedro: “As ruas podiam ser mais largas, para podermos jogar. Poderíamos empurrar as casas para trás para ter mais espaço para brincar”.*

*Isaac: “Também distribuiria bolas mais baratas na minha comunidade”*

*(Semestre 1, voz dos jovens, aula 15).*

A possibilidade de imaginar surgiu pela primeira vez nas conversas com jovens. Eles/as podiam imaginar metaforicamente alternativas para as barreiras enfrentadas por sua comunidade que adultos não podiam ou não queriam ver. Esperança e imaginação são centrais para a experiência transformadora da educação. Para efetivar a transformação, a esperança é um ingrediente necessário, enquanto seu oposto, o desespero, não deixa espaço para ativismo ou movimento devido ao poder avassalador dos obstáculos que atrapalham educadores. É importante que a transformação ocorra no nível micro, dar pequenos passos para mudar as práticas opressivas faz diferença ao longo do tempo e leva a pequenas vitórias (WEICK, 1984). É importante enfatizar que a esperança e a imaginação são específicas do contexto. Portanto, provavelmente assumirá uma forma diferente em contextos diferentes. Por exemplo, tendo reconhecido as barreiras que jovens podem enfrentar ao tentar ser fisicamente ativos, educadores e jovens podem coletivamente “mapear mentalmente” como fazer uma mudança, o que requer imaginação e esperança.

## Lições aprendidas com as Divas do SUS

Investigar as experiências das Divas do SUS nos trouxe três lições sobre as possibilidades de afetar a vida de mulheres em um contexto de vulnerabilidade social no Brasil: (a) o compromisso com a humanização como objetivo de resgate da dignidade e desvelamento da identidade; (b) o poder da conversa e do vínculo entre mulheres para apoiá-las a desvendar e desafiar as relações de poder localizadas em suas vidas; (c) o valor da realização na forma de pequenos sucessos que são significativos para realidades particulares.

### *Humanização*

Uma característica importante da pedagogia crítica afetiva desenvolvida neste projeto foi o compromisso com a humanização como propósito de trabalhar com mulheres de forma que lhes permitissem desvendar uma nova identidade como “Divas”, englobando seus valores internos e apoiando-as para perceber suas vidas como significativas. Bárbara via as mulheres como seres humanos completos com histórias de vida únicas e potencialidades para serem mais ativas em seu mundo. Ver as participantes em sua humanidade, além dos corpos físicos, também significava ver as condições e os fatores que eram desumanizadores e exigiam ação, incluindo aqueles derivados da instabilidade socioeconômica, falta de autonomia, opressão e vulnerabilidade.

Ao fazê-lo, a humanização foi central para a construção de um processo coletivo de reconhecimento e enfrentamento das relações de poder que produziam experiências negativas sobre seus corpos e vidas (por exemplo, baixa autoestima, vergonha, invisibilidade social), impedindo-as de uma vida plena (BRASIL, 2013). A humanização envolveu o reconhecimento da integralidade e complexidade da vida das mulheres no Brasil, o que exigiu a consideração de suas experiências específicas. Por exemplo, as mulheres não frequentavam as sessões de atividade física às sextas-feiras porque geralmente assumiam que era um dia da faxina da casa. Bárbara reivindicou que o grupo olhasse para si, analisasse criticamente a situação e desenvolvesse autonomia em relação ao seu próprio tempo. Com isso, as mulheres transformaram suas sextas-feiras no dia das Divas, quando se reuniam para dançar, se exercitar e conversar em grupo. Nessas sessões, elas falaram sobre se sentirem marginalizadas e sobrecarregadas em suas famílias com um fardo de trabalho invisível (por exemplo, tarefas domésticas e cuidado de outros), ouvindo comentários irônicos e sexistas regularmente e experimentando angústias com insatisfação corporal e baixa autoestima.

Em termos freirianos, o trabalho de Bárbara buscou resgatar a dignidade e engendrar um processo de devir entre as mulheres em direção à sua vocação humana de “ser mais”, ou seja, compreender suas vidas, ser consciente de sua autonomia, e libertar-se de formas de opressão que inibiam a realização de suas aspirações. Bárbara estava empenhada em se envolver com as mulheres na identificação de barreiras localizadas em suas vidas diárias e lutar com elas por melhores condições de vida. Com esse compromisso ético, Bárbara desafiou as mulheres a perceberem seus valores internos como pessoas e a reconstruir identidades que acolhessem essa noção de valor próprio. Ao longo desse processo de reflexão sobre as situações cotidianas que enfrentavam, as mulheres se descobriram: *“nós somos Divas!”*

Como Divas, elas embarcaram em novos desafios, como foi o caso da primeira apresentação de dança para um grande público:

*“Elas se sentiam muito incapazes. Então, eu estava o tempo todo as desafiando e conversando, e sempre as incentivando, como uma peça motivadora e desafiadora ao mesmo tempo, para fazê-las se mover e acreditar no potencial delas”. (Entrevista com Bárbara)*

Fazer apresentações de dança em público foi um exemplo de como as mulheres desenvolveram seu potencial e agregaram significado à sua participação no programa. As participantes relataram que passaram a se ver como importantes, bonitas, fortes, resilientes e poderosas. Suas vidas foram positivamente afetadas pelo processo de descoberta de sua identidade como Divas, pois contribuiu para que elas vissem suas vidas como dignas de serem vividas. No entanto, este foi um processo não linear; Bárbara estava constantemente desafiando, provocando e incentivando as mulheres a desenvolverem autonomia e resgatarem a dignidade. Este aspecto da humanização não foi um processo individual e isolado. Ao contrário, foi um empreendimento compartilhado e coletivo que foi possível através da construção de vínculos dentro do grupo.

### *Vínculo*

A segunda lição aprendida com as Divas do SUS foi o poder dos vínculos entre as pessoas e a coletivização das experiências para apoiar as mulheres a verem suas vidas como compreensíveis, administráveis e significativas. Reunir as Divas e cultivar uma comunidade foi tanto um resultado (associado à amizade, prazer, diversão) quanto um processo de pedagogia crítica afetiva por meio da qual as participantes se fortaleceram. Fazer parte de uma comunidade permitiu-lhes experimentar o pertencimento e abraçar coletivamente a dança como um desafio compartilhado. Quando unidas, as mulheres puderam reconhecer diferenças e semelhanças em torno de suas experiências de vida, compartilhar lutas e apoiar umas às outras em suas situações particulares de vida.

*“Todas são membros da nossa família. Se eu tenho um problema, ela sofre, todo mundo sofre junto. Quando é sexta-feira, falamos sobre todos os nossos problemas de casa. Aí a professora dá o conselho dela, e uma colega, outra, e assim por diante. A gente sai daqui uma pessoa nova”. (Diana, entrevista do grupo As Divas)*

Compartilhar lutas como comunidade foi significativo para as participantes e as fortaleceu como mulheres que lutam juntas por uma vida melhor. Mais do que apenas uma ferramenta de interação, as conversas em grupo foram uma chave democrática para criar conexões autênticas entre as mulheres e apoiá-las na compreensão de que suas experiências de vida não eram individualizadas, mas moldadas por forças sociais (hooks, 2020). Em suas reuniões, Bárbara não planejava uma agenda. As mulheres escolhiam espontaneamente os temas com base no que realmente importava para elas, o que permitiu conversas genuínas e conscientes (hooks, 2020). Nesse sentido, facilitar as conversas em grupo foi uma iniciativa de compartilhar poder (hooks, 2020) e romper uma “cultura do silêncio” sobre vidas oprimidas (FREIRE, 1979).

A construção de um espaço coletivo que privilegiasse uma postura dialógica e onde as mulheres pudessem se sentir à vontade para expressar suas vozes e compartilhar experiências possibilitou que elas estabelecessem vínculos entre si, caracterizados pela confiança e empatia. O desenvolvimento de relações empáticas permitiu que as participantes sentissem que não estavam sozinhas em suas lutas e desenvolvessem coletivamente estratégias para lidar com as situações da vida e desafiar as relações de poder. Significativamente, as reflexões surgidas no diálogo encorajaram as Divas a agir no contexto específico de suas vidas, o que abriu possibilidades de realização, mesmo que se referissem a conquistas menores.

## Realização

A terceira lição foi entender que os resultados da pedagogia crítica afetiva se situavam em um nível micro e dentro do contexto específico das realidades das participantes. Nesse sentido, aprendemos o valor das pequenas transformações como conquistas que, de certa forma, mobilizaram forças de resistência aos efeitos produzidos pela opressão social e pela vulnerabilidade na vida das Divas (por exemplo, baixa autoestima, insatisfação corporal, dentre outros). A esse respeito, Bárbara reconheceu:

*“Como as meninas falaram para você hoje sobre estar lá no grupo: ‘como isso me faz bem’. E essa é a mensagem: as pessoas sentem prazer nas pequenas coisas e essas pequenas coisas vão agregar muitas coisas na vida. Elas vão fazer você se sentir melhor e com mais prazer no que faz”. (Entrevista com Bárbara)*

Neste projeto, as experiências afetivas foram vistas na forma de pequenos sucessos na vida das mulheres, tanto individual quanto coletivamente. Exemplos relatados pelas participantes foram sua primeira apresentação de dança em grupo para um grande público em um fórum de educação, e um evento de bazar de roupas que culminou com uma Diva sendo apoiada para experimentar um vestido pela primeira vez (ela tinha uma percepção negativa de sua imagem corporal). Outros resultados positivos que emergiram do processo de cultivo da comunidade das Divas incluíram: aumento da autoestima, autocuidado, motivação para se envolver em atividades físicas, prazer, diversão, alegria, aumento da percepção de competência física, apoio social e novas amizades construídas na vida adulta.

Em suma, podemos indicar três pontos. Em primeiro lugar, reunir as mulheres numa comunidade foi uma pequena vitória no seu contexto local, onde as condições de vida conduzem à individualização e à alienação. Em segundo lugar, aprender a dançar e apresentar espetáculos na cidade constituiu outra vitória, pois as mulheres anteriormente vivenciavam a invisibilidade em suas famílias e comunidades e careciam de confiança em si mesmas. Em terceiro lugar, tornar-se Divas também foi uma pequena, mas significativa, vitória, que permitiu que mulheres adultas e idosas se reinventassem e se vissem através de seus pontos fortes. Mesmo sendo pequenas vitórias, todas essas experiências agregaram relevância e significado à vida das mulheres, afetando-as positivamente, de forma salutar, fortalecendo seu Sentido de Coerência (ANTONOVSKY, 1979).

Nossos resultados mostram respostas encorajadoras e positivas das mulheres a uma pedagogia crítica afetiva, uma vez que houve um trabalho intencional com elas para produzir experiências que fossem significativas para suas vidas e apoiassem o enfrentamento de suas lutas. Num contexto caracterizado por desvantagens socioeconômicas que impedem as pessoas de perceberem a vida como coerente, previsível e, por isso, compreensível, o trabalho desenvolvido com as Divas foi revolucionário na sua intencionalidade, mesmo em pequena escala, pois as apoiou a desafiar relações de poder e a ver suas vidas como administráveis e significativas.

## CONCLUSÃO

Observamos na introdução deste artigo que a crescente precariedade no Brasil, como exemplo de país do Sul Global, assume uma forma particular que se marca como diferente de sua manifestação no Norte Global. Por um lado, a noção de “vida boa” discutida por Berlant (2011) não parece ter influência no Brasil em comparação com os países do Norte Global. Além disso, já havia um alto grau de informalidade do emprego no Brasil antes do crescimento acelerado do trabalho *gig*, o que só pode trazer mais instabilidade e incerteza para a vida de aproximadamente 49 milhões



de pessoas mais diretamente afetadas por essas forças e vivendo em áreas carentes e sob condições incertas. Mesmo aqueles menos diretamente afetados pela informalidade e precariedade do trabalho, como trabalhadores assalariados, sentem alguns efeitos, incluindo, em termos de emprego, demandas por maior flexibilidade e produção, sem falar em outros efeitos que vão desde o aumento da prevalência de condomínios fechados até o medo de estar em espaços públicos. Consideramos que entender a precariedade no Brasil e o poder das pedagogias críticas afetivas nesse contexto gera novas compreensões sobre a natureza da precariedade no Sul Global.

Nesse contexto, argumentamos que nossos dois estudos de caso nos ensinaram sobre a relevância das pedagogias críticas afetivas para a vida das pessoas, em termos da necessidade de diálogo, da importância da solidariedade, do poder da esperança e da imaginação, da possibilidade de humanização, do poder dos vínculos e da concretização de realizações por meio de pequenas vitórias. As pedagogias afetivas empregadas em cada estudo assumiram diferentes formas para atender seus participantes, jovens e mulheres adultas e idosas. Essas pedagogias não são soluções mágicas; ao contrário, são formas particulares de trabalhar com pessoas que vivem em situações vulneráveis centradas, entretanto, no afeto. Em sua essência, elas são fundamentadas pela noção de amor radical de Freire, e também por uma ética crítica do cuidado:

A nomeação do mundo, que é um ato de criação e recriação, não é possível se não for impregnada de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. É, portanto, necessariamente tarefa de sujeitos responsáveis e não pode existir em uma relação de dominação. A dominação revela a patologia do amor: sadismo no dominador e masoquismo no dominado. Porque o amor é um ato de coragem, não de medo, o amor é compromisso com os outros. Não importa onde o oprimido se encontre, o ato de amor é o comprometimento com sua causa – a causa da libertação (FREIRE, 1987, p.89).

O amor radical para Freire nunca faz vista grossa a questões sociais, raciais ou aos usos do poder – é comprometido com a causa da libertação. Para Freire (1987), o amor radical não deve servir de pretexto para manipulação e exige “abolir a situação de opressão” (p. 90). Sugerimos que os estudos de caso mostram que as pedagogias críticas afetivas podem ter uma influência benéfica ao criar espaços para as pessoas nomearem, criticarem e negociarem algumas das injustiças sociais que enfrentam.

Nessas pedagogias, existem algumas características que são essenciais. Uma delas é a importância do contexto. Em ambos os casos, os programas apresentaram resultados positivos porque responderam a uma necessidade manifesta em locais específicos. Os programas eram apoiados por pessoas que tinham uma vivência profunda e íntima dessas localidades, tanto que podiam ver o mundo a partir do ponto de vista de seus participantes. Uma terceira característica dessas pedagogias críticas é a importância do afeto positivo, no qual a esperança e a confiança são de importância crucial. O elevado senso de comunidade que aparece em ambos os estudos de caso só foi possível por causa de uma outra característica, que foi o tempo de execução de cada programa. Diante da precariedade, é improvável que soluções de curto prazo funcionem. Assim como a revolução total também não. Ambos os estudos de caso mostram que pequenas conquistas que restauram a humanidade e geram autoconfiança entre as pessoas são altamente significativas e cumulativas.

## REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Plataformas digitais e uberização: Globalização de um Sul administrado? **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 12-26, abr./jul. 2020. <https://doi.org/10.22409/contracampo.v39i1.38579>
- ABÍLIO, Ludmila Costhek; AMORIM, Henrique; GROHMANN, Rafael. Trabalho em plataformas digitais: perspectivas desde o Sul global. **Sociologias**, v. 23, p. 18-25, 2021a. <https://doi.org/10.1590/15174522-117530>
- ABÍLIO, Ludmila Costhek; AMORIM, Henrique; GROHMANN, Rafael. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Sociologias**, v. 23, p. 26-56, 2021b.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de. Pedagogia crítica, saúde e pandemia: uma leitura com David Kirk. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 01-12, 1 jul. 2022. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e89838>
- ANTONOVSKY, Aaron. **Health, Stress and Coping**. London: Jossey-Bass, 1979.
- ANTROP-GONZÁLEZ, René; JESÚS, Anthony. Toward a theory of critical care in urban small school reform: examining structures and pedagogies of caring in two latino community-based schools 1. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 19, n. 4, p. 409-433, jul. 2006. <http://dx.doi.org/10.1080/09518390600773148>.
- BERLANT, Lauren. **Cruel Optimism**. Durham: Duke University Press, 2011.
- BOSI, Antônio de Pádua. A organização capitalista do trabalho "informal": o caso dos catadores de recicláveis. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, n. 67, p. 101-116, 2008.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Política Nacional de Humanização**. Brasília. Available at: [http://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_humanizacao\\_pnh\\_folheto.pdf](http://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_humanizacao_pnh_folheto.pdf). Accessed on : 04 Apr. 2023.
- DANIELS, Emily. **Fighting, Loving, Teaching**: an exploration of hope, armed love and critical urban pedagogies. Rotterdam: Sense Publishers, 2012.
- DARDER, Antonia. **Reinventing Paulo Freire**: a pedagogy of love. New York: Routledge, 2017.
- DEVIS-DEVIS, Jose. **Socially Critical Research Perspectives in Physical Education**. In: KIRK, David; MACDONALD, Doune; O'SULLIVAN, Mary (Ed.). *The Handbook of Physical Education*. London: Sage Publication, 2006. p. 37-58.
- ENNIS, Catherine D. Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. **Sport, Education, and Society**, v. 4, n. 1, p. 31-49, 1999.
- FERREIRA, Heidi Jancer; DRIGO, Alexandre Janotta; KIRK, David. Becoming the Divas of SUS: the construction of a community of active women in a socially vulnerable context. **Sport, Education and Society**, v. 27, n. 6, p. 732-746, 2021. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2021.1913111>.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** [*Pedagogy of the Oppressed*]. 17th ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Teachers as Cultural Workers**: letters to those who dare teach. Boulder: Westview Press, 2005.
- GÓES, Geraldo; FIRMINO, Antony; MARTINS, Felipe. **A Gig economy no Brasil: uma abordagem inicial para o setor de transporte**. Brasília: Ipea, 2021. (Carta de conjuntura n. 53 - Nota de conjuntura 5). Available at: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/211216\\_nota\\_5\\_gig\\_economy\\_brasil.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/211216_nota_5_gig_economy_brasil.pdf).

GÓES, Geraldo; FIRMINO, Antony; MARTINS, Felipe. **Painel da Gig Economy no setor de transportes do Brasil: quem, onde, quantos e quanto ganham**. Brasília: Ipea, 2022. (Carta de conjuntura n. 55 - Nota de conjuntura 14). Available at: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/220510\\_cc\\_55\\_nota\\_14\\_gig\\_economy.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/220510_cc_55_nota_14_gig_economy.pdf)

GÓES, Geraldo; MARTINS, Felipe; FIRMINO, Antony; RANGEL, Leonardo. **A proteção social dos trabalhadores da Gig Economy do setor de transporte no Brasil**. Brasília: Ipea, 2023. (Carta de conjuntura n. 58 - Nota de conjuntura 16). Available at: [https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/wp-content/uploads/2023/02/230215\\_nota16.pdf](https://www.ipea.gov.br/cartadeconjuntura/wp-content/uploads/2023/02/230215_nota16.pdf)

GREENE, Maxine. **Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

HELLISON, Don. **Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity**. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 2010.

hooks, bell. **All about Love: new visions**. New York: Willian Morrow, 2001.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades: Guarujá**. 2020. Available at: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/guaruja/panorama>. 2020a. Access on: 08 May 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades: Venâncio Aires**. 2020. Available at: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/venancio-aires/panorama>. 2020b. Access on: 04 Apr. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2023. Available at: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?t=destaques>. Access on: 03 Apr. 2023.

KIRK, David. **Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education**. New York, NY: Routledge, 2020.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children**. San Francisco, CAS: Jossey-Bass Publishers, 2009.

LUGUETTI, Carla; KIRK, David; OLIVER, Kimberly. Towards a Pedagogy of Love: Exploring Pre-Service Teachers' and Youth's Experiences of an Activist Sport Pedagogical Model. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 24, n. 6, p. 629–46, 2019. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1663499>.

LUGUETTI, Carla; OLIVER, Kimberly L.; DANTAS, Luiz E.P.B.T.; KIRK, David. 'The life of crime does not pay; stop and think!': the process of co-constructing a prototype pedagogical model of sport for working with youth from socially vulnerable backgrounds. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 22, n. 4, p. 329-348, 2017. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2016.1203887>.

LYNCH, Shrehan; WALTON-FISETTE, Jennifer; LUGUETTI, Carla. **Pedagogies of Social Justice in Physical Education and Youth Sport**. New York: Routledge, 2022.

MOSOETSA, Sarah; STILLERMAN, Joel; TILLY, Chris. Precarious labor, south and north: An introduction. **International Labor and Working-Class History**, v. 89, p. 5-19, 2016.

NOGUEIRA, Mauro Oddo; CARVALHO, Sandro Sacchet. **Trabalho Precário e Informalidade: desprecarizando suas relações conceituais e esquemas analíticos**. Rio de Janeiro: Ipea, 2021. Available at: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10948/1/td\\_2707.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10948/1/td_2707.pdf)

ROBERTS, Mari Ann. Toward a Theory of Culturally Relevant Critical Teacher Care: African American Teachers' Definitions and Perceptions of Care for African American Students. **Journal of Moral Education**, v. 39. N. 4, p. 449–67, 2010. <https://doi.org/10.1080/03057241003754922>.

ROVEGNO, Inez; KIRK, David. Articulations and silences in socially critical work on physical education: Toward a broader agenda. **Quest**, v. 47, n. 4, p. 447-474, 1995.

SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE DO RIO GRANDE DO SUL. **O cenário epidemiológico do suicídio no estado do Rio Grande do Sul**. 2019. Available at:

<https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202108/27161315-cenario-epidemiologico-suicidio-2021.pdf>. Access on: 03 Apr. 2023.

SERVIÇO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS DO RIO GRANDE DO SUL - SEBRAE. **Perfil das cidades gaúchas:** Venâncio Aires. 2020. Available at: [https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil\\_Cidades\\_Gauchas-Venancio\\_Aires.pdf](https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Venancio_Aires.pdf). Access on: 03 Apr. 2023.

SILVA, Maurício Roberto; PIRES, Giovani De Lorenzi; PEREIRA, Rogério. O necroliberalismo, bolsonaro ‘vírus mental’ e a pandemia da COVID-19 como casos de saúde pública: o real resiste?. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 1-18, 2020.

SOSA-PROVENCIO, Mia Angélica. 2017. Seeking a Mexicana/Mestiza Ethic of Care: Rosa’s Revolución of Carrying alongside.” *Race Ethnicity and Education* 20 (5): 650–65. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1150833>.

SOSA-PROVENCIO, Mia Angélica. Seeking a Mexicana/Mestiza Ethic of Care: Rosa’s revolución of carrying alongside. **Race Ethnicity and Education**, v. 20, n. 5, p. 650-665, 2016. <http://dx.doi.org/10.1080/13613324.2016.1150833>.

VACLAVIK, Marcia Cristiane. **Empresariando a informalidade:** mercado de trabalho e carreira na gig economy. 2020. 188 f. Tese (Doutorado) – Doutorado em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

VAHDAT, Vahíd Shaikhzadeh; BORSARI, Pietro Rodrigo; LEMOS, Patricia Rocha; RIBEIRO, Flávia Ferreira; BENATTI, Gabriela Solidario de Souza; CAVALCANTE FILHO, Pedro Gilberto; FARIAS, Bruno Graebin. **Retrato do Trabalho Informal no Brasil: desafios e caminhos de solução.** São Paulo: Fundação Arymax, B3 Social, Instituto Veredas. 2022. Available at: <https://www.veredas.org/wordpveredas/wp-content/uploads/2022/08/Retrato-do-Trabalho-Informal-no-Brasil.pdf>

VALENZUELA, Angela. **Subtractive schooling: US-Mexican youth and the politics of caring.** State University of New York Press, 1999.

VASQUES, Daniel Giordani; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Emoções e violências no retorno à presencialidade na escola: uma análise configuracional nos entornos da Educação Física. **Motrivivência**, v. 35, n. 66, p. 1-20, 2023. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e91290>

WEICK, Karl E. Small wins: Redefining the scale of social problems. **American psychologist**, v. 39, n. 1, p. 40-49, 1984.

## NOTAS DE AUTOR

**AGRADECIMENTOS** – não se aplica

**CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA** – não se aplica

### FINANCIAMENTO

Um dos estudos de caso que originou este trabalho foi financiado em parte pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) sob o Código Financeiro 001 e Outorga n. 88881.131900/2016-01; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS).

**CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM** – não se aplica

**APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA** – não se aplica

**CONFLITO DE INTERESSES** – Não há conflito de interesses



## LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

## PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

## EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

## EDITOR ASSOCIADO DA SEÇÃO TEMÁTICA

Felipe Quintão de Almeida, com a colaboração de Karen Lorena Gil Eusse e David Kirk.

## REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Giovani De Lorenzi Pires

## HISTÓRICO

Recebido em: 31.05.2023

Aprovado em: 31.05.2023