

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

**“E QUE A HISTÓRIA QUE ME ENSINARAM, EU POSSO VIVER ELA DE OUTRA  
FORMA”**: uma pesquisa sobre a Educação Física escolar e a mediação pedagógica na  
perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire

**Gabriel Ziel Boldori**

**PORTO ALEGRE**

**2022**

**Gabriel Ziel Boldori**

**“E QUE A HISTÓRIA QUE ME ENSINARAM, EU POSSO VIVER ELA DE OUTRA  
FORMA”:** uma pesquisa sobre a Educação Física escolar e a mediação pedagógica na  
perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle.

PORTO ALEGRE

2022

### CIP - Catalogação na Publicação

Boldori, Gabriel  
"E QUE A HISTÓRIA QUE ME ENSINARAM, EU POSSO VIVER  
ELA DE OUTRA FORMA": uma pesquisa sobre a Educação  
Física escolar e a mediação pedagógica na perspectiva  
da educação libertadora de Paulo Freire / Gabriel  
Boldori. -- 2022.  
204 f.  
Orientador: Fabiano Bossle.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa  
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,  
Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Mediação pedagógica. 2. Educação Física Escolar.  
3. Educação Libertadora. 4. Paulo Freire. 5. Didática.  
I. Bossle, Fabiano, orient. II. Título.

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Gabriel Ziel Boldori**

“E QUE A HISTÓRIA QUE ME ENSINARAM, EU POSSO VIVER ELA DE OUTRA FORMA”: uma pesquisa sobre a Educação Física escolar e a mediação pedagógica na perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire

Conceito final: .....

Aprovado em ..... de ..... de .....

### **BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Denise Grosso da Fonseca (UFRGS)

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr. Leandro Oliveira Rocha (UNIVATES)

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Valdilene Aline Nogueira (UNG)

\_\_\_\_\_  
Orientador Prof. Dr. Fabiano Bossle – UFRGS

## **CAIS**

**Milton Nascimento**

*Para quem quer se soltar  
Invento o cais  
Invento mais que a solidão me dá  
Invento lua nova a clarear  
Invento o amor  
E sei a dor de me lançar*

*Eu queria ser feliz  
Invento o mar  
Invento em mim o sonhador*

*Para quem quer me seguir  
Eu quero mais  
Tenho o caminho do que sempre quis  
E um saveiro pronto pra partir  
Invento o cais  
E sei a vez de me lançar*

## AGRADECIMENTOS

Entendo que esta pesquisa foi construída com a ajuda de diversas pessoas que, tanto de forma direta, referindo-me aqueles e aquelas que puderam se fazer presentes pensando junto comigo os caminhos assumidos, quanto de forma indireta, referindo-me aquelas e aqueles que me mobilizaram a refletir criticamente sobre questões do cotidiano, me oportunizaram aprendizagens que foram incentivando a minha curiosidade sobre o mundo, a rigorosidade de minha leitura sobre a realidade, o meu engajamento contra a desumanização e, assim, “dando corpo” a esta pesquisa como a extensão de meu compromisso com a transformação.

Contudo, de forma seleta, gostaria de dedicar alguns agradecimentos:

Primeiramente, gostaria de agradecer aos meus ancestrais, precisamente à minha mãe e ao meu irmão, que muito me ensinaram a nunca baixar a cabeça. O título de Mestre é nosso!

Agradecimentos inesgotáveis ao Grupo de pesquisas DIMEEF, pelas oportunidades de aprender a ser com vocês.

Agradeço ao amigo, professor e orientador Fabiano Bossle, que desde 2017 vem desafiando a minha vocação histórica com muita confiança e respeito a minha experiência existencial.

Agradeço a Laís, minha companheira, que muito me incentivou, desde a graduação, a nunca desconfiar de minha vocação histórica.

Agradeço aos trabalhadores e trabalhadoras da UFRGS pelas ajudas e suportes de que precisei nesse processo de mestrado.

Enfim, agradeço à todas e todos que de diferentes formas me deram exemplos de que a esperança por dias melhores está bastante viva, e resiste na amorosidade com que nos dispomos uns aos outros.

Obrigado!

No momento em que os seres humanos, intervindo no *suporte*, foram criando o *mundo*, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por conseqüências a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível *existir* a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiura do mundo. Quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da *esperança*. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las. (**Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire, 1996, pág. 50. Grifos do autor)

## **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

**NATUREZA DO DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado

**INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**ÓRGÃO/UNIDADE:** Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

**LINHA DE PESQUISA:** Formação de Professores e Prática Pedagógica

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:** “E QUE A HISTÓRIA QUE ME ENSINARAM, EU POSSO VIVER ELA DE OUTRA FORMA”: uma pesquisa sobre a Educação Física escolar e a mediação pedagógica na perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire

**TEMA DE PESQUISA:** Mediação pedagógica.

**PROBLEMA DE PESQUISA:** Como a mediação pedagógica é inscrita nas práticas educativas de professores e professoras de Educação Física Escolar que percebem na Educação Libertadora de Paulo Freire conhecimento potentes ao enfrentamento da opressão?

**OBJETIVO:** Compreender como a mediação pedagógica é inscrita nas práticas educativas de professores de Educação Física Escolar que percebem na Educação Libertadora de Paulo Freire conhecimentos potentes ao enfrentamento da opressão.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como a mediação pedagógica é inscrita nas práticas educativas de professoras e professores de Educação Física escolar que percebem na educação libertadora de Paulo Freire conhecimentos potentes ao enfrentamento da opressão. Nesse sentido, os primeiros movimentos de pesquisa foram mostrando que a produção de conhecimentos sobre o pensamento pedagógico na Educação Física escolar vem apresentando uma compreensão sobre o ensino como sinônimo de “intervenção”. Ao discutir e interpretar que essa representação remeteria à contradição opressores-oprimidos que vivemos em nossa formação cultural opressora, busco reposicionar a discussão pela educação libertadora de Paulo Freire considerando a necessidade de que a libertação assuma o foco do pensamento pedagógico da Educação Física escolar, sob o risco de continuarmos seguindo a sombra do opressor com um discurso ingenuamente crítico e, nesse sentido, criticamente colonizador. Para deslocar essa compreensão, dialoguei com professores e professoras que orientam suas práticas educativas sob inspiração da educação libertadora de Paulo Freire, construindo o que denominamos de narrativas dialógicas e que compuseram a base empírica para aprofundar o conhecimento sobre o fenômeno em estudo. As análises proporcionaram a interpretação sobre que a educação libertadora de Paulo Freire desafia os professores e as professoras participantes a assumirem a autoria de suas próprias histórias, tendo na pedagogia do oprimido o desafio que os têm exigido o reposicionamento da mediação pedagógica pela *práxis* libertadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mediação Pedagógica; Educação Física Escolar; Educação Libertadora; Paulo Freire; Didática;

## ABSTRACT

This research aimed to investigate how pedagogical mediation is inscribed in the educational practices of school physical education teachers who perceive in the liberating education of Paulo Freire powerful knowledge to confront oppression. The first research movements were showing that the production of knowledge about pedagogical thinking in school physical education has been presenting an understanding of teaching as synonymous with “intervention”. In discussing and interpreting that this representation would refer to the oppressive contradiction that we live in our oppressive cultural formation, I seek to reposition the discussion by the liberating education of Paulo Freire considering the need for liberation to take the focus of the pedagogical thinking of school physical education, under the risk of continuing to follow the shadow of the oppressor with an ingeniously critical and, in this sense, critically colonizing speech. To move this understanding, I dialogued with teachers who guide their educational practices under the inspiration of Paulo Freire's liberating education, building what we call dialogic narratives and that composed the empirical basis to deepen the knowledge about the phenomenon under study. The analyzes provided the interpretation that Paulo Freire's liberating education challenges the participating teachers to assume the authorship of their own stories, having in the pedagogy of the oppressed the challenge that required them to reposition pedagogical mediation by the liberating *praxis*.

**KEYWORDS:** Pedagogical Mediation; School Physical Education; Liberating Education; Paulo Freire; Didactics;

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo investigar cómo se inscribe la mediación pedagógica en las prácticas educativas de los maestros de la educación física escolar que perciben la educación liberadora de Paulo Freire potentes conocimientos para enfrentar la opresión. En este sentido, los primeros movimientos de investigación mostraban que la producción de conocimiento sobre el pensamiento pedagógico en la educación física escolar ha presentado una comprensión de la enseñanza como sinónimo de "intervención". Al discutir e interpretar que esta representación se referiría a la opresiva contradicción opresiva de que vivimos en nuestra formación cultural opresiva, busco reposicionar la discusión mediante la educación liberadora de Paulo Freire considerando la necesidad de la liberación para que se centre en el pensamiento pedagógico de la educación física escolar, bajo el riesgo de continuar siguiendo la sombra del opresor con un discurso ingeniosamente crítico y, en este sentido, colonizando críticamente. Para mover esta comprensión, marqué con los maestros que guían sus prácticas educativas bajo la inspiración de la educación liberadora de Paulo Freire, construyendo lo que llamamos narraciones dialógicas y que compusieron la base empírica para profundizar el conocimiento sobre el fenómeno en estudio. Los análisis proporcionaron la interpretación de que la educación liberadora de Paulo Freire desafía a los maestros participantes a asumir la autoría de sus propias historias, teniendo en la pedagogía del oprimido el desafío que los lleva a reposicionar la mediación pedagógica por la *praxis* liberadora.

**PALABRAS CLAVE:** Mediación Pedagógica; Educación Física Escolar; Educación liberadora; Paulo Freire; didáctico.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Termos cruzados na busca por base de dados e quantitativo de textos encontrados.

Quadro 2: Artigos selecionados e agrupados de acordo com suas afinidades temáticas e teóricas mais gerais.

Quadro 3: Artigos agrupados conforme as respectivas revistas em que foram publicados.

Quadro 4: Nomes dos/a professores/a e as respectivas datas em que foram construídas as narrativas dialógicas.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Trabalho sobre gênero construído pelo professor Existência e estudantes do sétimo ano na Educação Física escolar.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNS: Conselho Nacional de Saúde

CONEP: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

DIMEEF: Didática e Metodologia de Ensino da Educação Física

ESEFID: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança

EJA: Educação de Jovens e Adultos

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MS: Ministério da Saúde

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PCN's: Parâmetros Curriculares Nacionais

PEFE: Pedagogia da Educação Física Escolar

PPGCMH: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

SCIELO: Scientific Electronic Library Online

SEDUC/RS: Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul

TC: Termo de Compromisso

TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....  | <b>15</b>  |
| <b>2 PROBLEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO</b> .....   | <b>20</b>  |
| 2.1 ORGANIZAÇÕES CURRICULARES, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA .....   | 20         |
| 2.2 REVISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA: “estado da arte” .....   | 30         |
| 2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E A CONTRADIÇÃO OPRESSORES-OPRIMIDOS: sua superação?.....  | 49         |
| <b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....   | <b>58</b>  |
| 3.1 EDUCAÇÃO LIBERTADORA: a pedagogia do oprimido.....   | 58         |
| <b>3.1.1 Fundamentos pedagógicos: humanização, conscientização, libertação</b> .....   | 58         |
| <b>3.1.2 Princípios pedagógicos: dialogicidade, problematização, co-laboração</b> .....  | 65         |
| <b>3.1.3 Mediação pedagógica</b> .....   | 70         |
| 3.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA .....  | 77         |
| <b>4 A DECISÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PELAS NARRATIVAS</b> .....   | <b>82</b>  |
| 4.1 SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS DIALÓGICAS .....   | 84         |
| <b>4.2.1 Narrativas dialógicas</b> .....   | 85         |
| 4.2 SOBRE A ESCOLHA DOS/A PARTICIPANTES DO ESTUDO.....   | 89         |
| <b>4.2.1 Professor Problematização</b> .....   | 90         |
| <b>4.2.2 Professor Estudo</b> .....  | 91         |
| <b>4.2.3 Professor Crítica</b> .....   | 92         |
| <b>4.2.4 Professor Conflito</b> .....  | 92         |
| <b>4.2.5 Professora Escuta</b> .....   | 93         |
| <b>4.2.6 Professor Histórias de vida</b> .....   | 94         |
| <b>4.2.7 Professora Sentidos</b> .....   | 95         |
| <b>4.2.8 Professor Existência</b> .....  | 95         |
| 4.3 SOBRE O PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES .....  | 97         |
| <b>5 PELO REPOSICIONAMENTO DA MEDIÇÃO PEDAGÓGICA PELA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b> .....   | <b>99</b>  |
| 5.1 SOBRE AS HISTÓRIAS QUE NÃO CONTAMOS, MAS QUE CONTAM SOBRE NÓS: aprendendo com a própria história .....   | 100        |
| 5.2 DESCOBRINDO-SE COM O OUTRO... E INSCREVENDO A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA .....  | 121        |
| <b>5.2.1 Dos conflitos vividos às descobertas em que se foram gerando o reconhecimento pela consciência de oprimido: identificando a opressão e redescobrimo a Educação Física escolar</b> ..... | 122        |
| <b>5.2.2 Inscrevendo a mediação pedagógica pela práxis libertadora e a pedagogia do oprimido como inédito viável: enfrentando a opressão e reescrevendo as histórias</b> .....                   | 141        |
| <b>ENCERRANDO A DISSERTAÇÃO, E NÃO A(S) HISTÓRIA(S)...</b> .....   | <b>183</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>189</b> |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | <b>199</b> |
| APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....   | 199        |
| APÊNDICE B: ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM PROFESSORAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....  | 203        |

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entendo que as primeiras palavras de um texto, e precisamente as primeiras palavras, ao mesmo tempo que vão se fazendo comunicação, vão construindo um convite ao estabelecimento do diálogo desejado entre o autor e o/a leitor/a.

Entendo nesse sentido desde que passei a perceber que não escrevemos para atender à um campo de conhecimento abstrato, ou, melhor dizendo, à ciência propriamente dita, como se quase à enxergássemos com vida própria e a quem escreveríamos a fim de agradar.

Não. Escrevemos para pessoas.

Em razão disso, precisamente porque escrevemos para pessoas, entendo que seja importante que a comunicação atenda à uma forma comunicativamente envolvente, de modo que as subjetividades do autor e do/a leitor/a possam “se conectar”. E não digo isso para justificar um furto do léxico científico, histórico, muitas vezes necessário à expressão do pensamento por meio da linguagem escrita. Mas sim como lembrete de que nós, pessoas, é que estamos por detrás das palavras, e que, vale repetir, essas palavras são escritas de pessoas para pessoas.

Digo isso, também, para solicitar que essa mesma conexão a que me refiro seja percebida ao longo desta pesquisa que, é fundamental que se diga, foi realizada e escrita ao longo de muitas aprendizagens em 2 anos de estudos, ainda que com algumas revisões teimosas que insistiam em sentenciar o tempo de meu inacabamento.

Como esta pesquisa trata, fundamentalmente, da educação libertadora de Paulo Freire, já há algum tempo que venho me dedicando aos estudos sobre as contribuições de Paulo Freire à educação. Não da forma rigorosa e sistemática como me dediquei nesse processo de mestrado, mas já há algum tempo venho lendo suas obras e identificando em suas experiências conhecimentos que, de diferentes formas, tem me mobilizado a construir minhas experiências e aprendizagens enquanto sujeito e, também desde “há algum tempo” dentro desse tempo, de estudante de minha própria história.

Na verdade, esse “há algum tempo” de estudos não é tanto tempo assim. Embora tenha sido na dedicação crítico-reflexiva de muito tempo pensando no tempo de minha experiência, que percebi que o tempo cronológico pode até “engordar” a experiência, mas é na introspecção reflexiva, crítica, que a “nutrimos” e, também, podemos questionar o próprio tempo e as possibilidades da história.

No decorrer desse “há algum tempo” de estudos dedicados, na historicidade de minha experiência na condição de professor que, num determinado momento, passou a inquietar-se com minha formação acadêmica, fui me convencendo, determinantemente, de que a denúncia da opressão na Educação Física escolar não consiste num ato abstrato e *a priori* da experiência intersubjetiva inaugurada pela comunicação, como “superação” a que devêssemos estender aos estudantes. Nesse sentido, me lembro com muita clareza de minhas primeiras experiências na condição de professor, oportunizadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, quando, aprendendo como assumir a autoria de minha própria experiência, a procurava no processo ansioso de construção de falsas seguranças pedagógicas que tomavam corpo em planejamentos que, no cotidiano docente que aprendia a viver, se faziam pedagogia para os estudantes e não deles.

Essas lembranças, que datam do ano de 2017, aprendi a carregar e admirá-las com muita afetividade, sobretudo como forma de deslocamento de um sentimento de autonegação que, num primeiro momento de crítica a comportamentos equivocados meus, insistia em sentenciar a conclusão de minha própria história. Então, até hoje revisito esses episódios, como eterno estudante. Sendo através desse processo reflexivo que, à época, aprendendo a aprender com a experiência docente oportunizada pelo PIBID, busquei aproximação ao Grupo de pesquisas Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física, o DIMEEF, que, vale antecipar, me ajudou de forma muito generosa e dedicada com esta pesquisa.

Poderia interpretar que a falsa segurança pedagógica que buscava na construção de aulas que depositassem nos estudantes pedagogias fora de suas experiências existenciais, sobre que comentei, no início de minhas experiências na docência, talvez pudesse estar articulada, à época, a razão pela qual buscava integrar o Grupo de pesquisas, movido pela intencionalidade de buscar respostas externas às experiências que vivia. Hoje percebo que as experiências acadêmicas de estudos sistemáticos construídas com o Grupo DIMEEF foram me proporcionando desafios que cada vez mais me despertavam o desejo de permanecer professor de Educação Física. Isso, compreendo, pela articulação sempre rigorosa dos estudos que realizávamos com nossas diferentes experiências enquanto professores e professoras que pesquisam porque ensinam, e ensinam porque pesquisam.

Bom, nesse “há algum tempo” de estudos sobre a educação libertadora de Paulo Freire e, principalmente, de insistentes reflexões sobre minha prática educativa, cuja importância foi sempre reafirmada em minha experiência com o DIMEEF, fui me inquietando cada vez mais com os processos pedagógicos na Educação Física escolar. Inquietações que surgiam pela

percepção, principalmente, de que compartilhamos uma cultura pouco dialógica e solidária, e que por diferentes meios e formas, penetra e é capilarizada na educação escolar.

Inclusive, foi essa percepção que, no ano de 2019, me mobilizou a pesquisar no trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação o projeto pedagógico do PIBID que dava sustentação ao subprojeto que participei<sup>1</sup> (BOLDORI, 2019), cuja orientação pedagógica consistia no ensino dos esportes, e exclusivamente o ensino dos esportes. Essa pesquisa, que teve sustentação teórica em Paulo Freire, e que hoje reconheço que foi permeada por um “ímpeto estomacal” de um graduando que aprendia a ousar problematizar, ao fim expressou meu esforço em denunciar a antidialogicidade bastante viva no pensamento pedagógico da Educação Física escolar, e que em recente oportunidade pude denunciar em capítulo publicado<sup>2</sup> com colegas (BOLDORI *et al*, 2020).

Sobre isso, é importante que se diga que com a expressão “ímpeto estomacal” não estou criticando a mobilização emocional que acompanha de forma legitimamente necessária a indignação com a desumanização, mas sim à forma colonizadora como venho entendendo que somos ensinados a exercer a crítica, pela consciência opressora que tendemos a assumir em nossas histórias de vida.

Outras experiências poderiam somar-se a esse breve ensaio sobre minha dedicação aos estudos e aprendizagens a partir da educação libertadora de Paulo Freire, e entendo que meu interesse na pesquisa que realizei resultou precisamente desses esforços, nos últimos anos, em buscar entender a potência de uma educação autenticamente libertadora na construção da mediação crítica a que reconheço tão necessária à ruptura com a estrutura bancária, opressora, que vivemos.

Esforços esses que, como coloca o participante Crítica mais à frente neste estudo, não ocorre, enquanto pensamento pedagógico na Educação Física escolar, às “[...] 9h30 da noite pra fazer amanhã 9h30 da manhã. É uma caminhada, é percurso.” (Narrativa professor Crítica. 11/03/2022).

Compreendo ser importante ensaiar essa escrita “retrospectiva” para não correr o risco de isolar o fenômeno em estudo como objeto que foi escolhido a dedo para estudar. Hoje, e

---

<sup>1</sup> Esse subprojeto era denominado de “Educação Física e Esportes”, e ocorria junto a outro que tinha outra proposta de iniciação à docência, ambos na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS).

<sup>2</sup> Compromisso e substantividade: reflexões sobre a iniciação a docência a partir de um subprojeto do PIBID/UFRGS. In: VON BOROWSKI; MEDEIROS; BOSSLE (orgs). Por uma perspectiva Crítica na Educação Física Escolar: ensaiando possibilidades. 2020.

principalmente após a construção desta pesquisa, entendo que não é assim. Não somos objetos da ciência, nosso compromisso não é somente com ela.

No processo de construção da pesquisa, fui percebendo que aquela minha percepção sobre que compartilhamos uma cultura pouco solidária e dialógica, vem representando a força cultural do que Paulo Freire vai chamar de uma cultura bancária, e que historicamente vem estruturando também o pensamento pedagógico da Educação Física escolar.

Nessa direção, pude identificar que diversos foram os esforços no campo da Educação Física que buscaram questionar as arestas impostas por perspectivas pedagógicas ou bases epistemológicas que ao longo do tempo foram estruturando a forma como se deveria ou se dita que se deve produzir conhecimentos na Educação Física escolar. Como mostrarei mais adiante em uma das discussões que estabeleço, o denominado “movimento renovador”, no campo da Educação Física, foi fundamental nesse sentido, embora ainda tenhamos muita luta pela frente, sobretudo se o que queremos é, ao fim, a libertação.

Entendendo que a educação libertadora de Paulo Freire teve um papel histórico importantíssimo e que até hoje fornece elementos para pensarmos a história que queremos contar, busquei com esta pesquisa levantar elementos para problematizar o conhecimento sobre o pensamento pedagógico na Educação Física escolar, em compromisso com uma educação crítico-libertadora. Portanto, a ideia não é apresentar nenhuma receita, e se em algum momento isso parecer ter ocorrido, a crítica será acolhida, embora não me furte nunca do direito ao erro.

Isso posto, essa pesquisa também busca contribuir com a produção de conhecimentos sobre uma racionalidade libertadora na Educação Física escolar, tratando, precisamente, sobre a mediação pedagógica na perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire, tendo como problematização orientadora do conhecimento que se propôs construir, a seguinte pergunta: **“Como a mediação pedagógica é inscrita nas práticas educativas de professores e professoras que percebem na educação libertadora de Paulo Freire conhecimentos potentes ao enfrentamento da opressão?”**.

Acho importante compartilhar que, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, assumidamente flexível, mas, principalmente, do próprio processo histórico de produção do conhecimento, a questão orientadora não é a mesma do início do processo de pesquisa, quando, de forma mais conservadora, questionava o seguinte: como professoras e professores de Educação Física escolar articulam a mediação pedagógica dos conhecimentos no ensino da Educação Física? Sendo a partir dessa pergunta que fui aprofundando o conhecimento sobre o fenômeno em estudo, e que também posiciono a fundamentação teórica desta pesquisa.

Então, retomando o pedido que fiz no início dessas considerações iniciais, esta pesquisa expressa de forma escrita um processo de conhecimento que permeou diferentes tempos, sendo interessante notar a forma como fui comunicando o conhecimento construído nesse processo de pesquisa. Em razão dessa temporalidade, ao término da escrita do relatório final revisei algumas argumentações a fim de tornar mais claro o posicionamento que busquei construir, contudo, não “adequando” compreensões posicionadas em outros tempos nesse processo.

Na sequência, então, apresento os primeiros movimentos de pesquisa sobre o fenômeno em estudo.

## **2 PROBLEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**

O fenômeno em estudo foi sendo problematizado, primeiramente, na intimidade “inviolável” (BAUMAN, 2001) de minhas reflexões sobre a experiência docente que carrego e, posteriormente, através do compartilhamento de algumas inquietações com colegas professores e pesquisadores, sendo a maioria destes integrantes do DIMEEF, que, como já comentado, também participo. Desse modo, entendo que o compartilhamento de reflexões com colegas professores/a e pesquisadores, meus “parentes intelectuais”, foi muito importante nesse processo de problematização, sendo por meio desse movimento que pude ir percebendo criticamente o ofício de pesquisar e construindo os esclarecimentos necessários ao andamento da pesquisa.

Então, para problematizar o conhecimento sobre o fenômeno em questão, busco, primeiramente, na subseção 2.1, localizar e compreender, através da análise das normativas oficiais e curriculares, como a mediação pedagógica pela Educação Física escolar vem sendo orientada. Por conseguinte, na subseção 2.2, realizo uma revisão sobre o “estado da arte” em duas bases de dados na tentativa de identificar como a mediação pedagógica vem sendo compreendida pelo campo da Educação Física escolar. Por fim, na subseção 2.3, busco construir uma discussão a partir dos achados nesses movimentos anteriores, na tentativa de dar mais profundidade ao fenômeno em estudo, levantando elementos a fim de provocar futuras problematizações sobre o que trato nesta pesquisa.

### **2.1 ORGANIZAÇÕES CURRICULARES, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

Como dito, nessa subseção busco localizar e compreender como a mediação pedagógica vem sendo orientada pela Educação Física escolar, analisando alguns documentos/currículos oficiais que orientam ou orientaram a organização da Educação Básica no Brasil, quais sejam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – visto que o primeiro representa o conjunto de leis que normatizam a Educação formal nacional; o segundo um documento curricular que serviu como modelo de currículo à Educação Física após a vigência da LDBEN, no fim da década de 90; e o terceiro o documento curricular vigente, de caráter normativo, no qual situam o conjunto de “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018) a serem consideradas pelos currículos regionais no âmbito da educação básica no Brasil.

A escolha desses documentos/organizações curriculares para a análise que aqui proponho foi intencional, e partiu do entendimento de que proporcionariam o levantamento de elementos para realizar uma leitura crítica sobre as forças macrosociais que estruturam a realidade educacional que vivenciamos no Brasil, o posicionamento da Educação Física escolar e, por consequência, o fenômeno em estudo nesta pesquisa. Além desses documentos, entendo que a análise do recente Referencial Curricular Gaúcho<sup>3</sup>, assim como dos documentos curriculares regionais que emergiram a partir da promulgação da BNCC se fazem urgente, uma vez que a perspectiva educacional dominante vem buscando se articular e alinhar-se por meio dessas organizações.

Isso posto, considerando a promulgação da LDBEN, é de ampla compreensão que o reconhecimento da Educação Física como componente curricular – em detrimento de sua concepção como “atividade” orientada à aptidão física, como anteriormente era posicionada através do Decreto nº 69.450, de 1º de Novembro de 1971<sup>4</sup> – produziu impactos no que diz respeito aos conhecimentos produzidos no “chão” das escolas, ou seja, não mais submetidos, ao menos não diretamente nas normativas constitucionais, ao discurso determinante de uma lógica higienista e explicitamente alinhada à um projeto nacional de desenvolvimento pautado em determinados valores cívico-morais (SOARES, 2012; BRACHT, 1997).

Contudo, como exercício de uma “pedagogia do conflito”, tal como emprega e sugere Santos (2009), retomo de forma extensa o que indicava o Decreto-Lei cujas normativas vinculavam e direcionavam o ensino da Educação Física na escola restritivamente ao desenvolvimento da aptidão física:

## **TÍTULO I**

### **Do Relacionamento com a Sistemática da Educação Nacional**

Art. 1º. A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2º. A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino. [...]

## **CAPÍTULO I**

### **Padrões de Referência**

Art. 5º. Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da educação física, desportiva e recreativa, são situados em:

---

<sup>3</sup> Acesso disponível em: < <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/sobre/index> > Acessado em: 10 de Janeiro de 2022.

<sup>4</sup> Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acessado em: 29 de Julho de 2021.

I - Quanto à seqüência e distribuição semanal, três sessões no ensino primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos.

II - Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 minutos, não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades.

III - Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física.

IV - Quanto ao espaço útil, dois metros quadrados de área por aluno, no ensino primário, e três metros quadrados por aluno, no ensino médio e no superior.

Embora com o advento da LDBEN a Educação Física tenha passado a dispor de um aparato normativo menos “arestoso”, a Redação responsável por sua normatização e representação discursiva ainda apresenta traços de uma concepção biologicista, tendo em vista que, embora agora não assente em um conjunto de orientações (“padrões de referência”) que delimitam o que e como se deve ensinar e aprender, é apresentada na condição de componente curricular facultativo a determinados grupos de pessoas sob critérios reducionistas, porque biologizantes (CASTELLANI FILHO, 1998).

Segue no que diz a Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole.

Em vista disso, Castellani Filho (1998) contribui à análise aqui produzida ao identificar uma contradição clara no que cita o Artigo supracitado: por um lado, o autor entende que a vinculação da Educação Física à proposta pedagógica da escola, na condição de componente curricular, “abriu os horizontes” às diversas concepções que, à época, emergiam sob o advento do que ficou denominado como “movimento renovador” na Educação Física, bem como, e sobretudo, às particularidades locais referente à cultura escolar compartilhada. No entanto, por outro lado, o autor entende que as orientações quanto às restrições à sua “prática” pressupunham, ainda, um entendimento biologicista sobre a Educação Física. Logo, não superando o paradigma da aptidão física, ao menos no discurso do arcabouço constitucional, enquanto base epistemológica à produção de conhecimentos na escola.

Para não perder o “fio da meada”, é possível identificar que, embora o Artigo responsável pela normatização da Educação Física no âmbito da educação formal nacional não mencione o termo “mediação”, concordo com Castellani Filho (1998) ao interpretar que as

facultações referentes à “prática” da Educação Física escolar representam um “perigo de estreiteza pedagógica” que, por isso mesmo, segue ainda a “espreita”. Em outras palavras, o autor sinaliza à forte influência que o paradigma da aptidão física ainda exerce sobre a Educação Física escolar ao que Araújo *et al* (2020), mais recentemente, denominaram como sendo a “vigilância” de uma “pedagogia da saúde”: nessa perspectiva, a “prática” da Educação Física, ou se preferir, o “movimento no espaço” (BRACHT, 1997), representaria a mediação a partir da qual se produziriam os conhecimentos na escola – sendo estes, então, vinculados à perspectiva epistemológica biologicista/naturalista dominante na Educação Física escolar, de cuja apropriação, pelos estudantes, serviria à reprodução social do projeto de sociedade capitalista por meio de uma pedagogia da saúde, acrítica (FREIRE, 2020).

Por conseguinte, considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) lançados no ano subsequente à vigência da LDBEN, especificamente os Cadernos Introdutórios nos quais constam as orientações gerais quanto aos propósitos de ensino e aprendizagens do documento, e os Cadernos específicos da Educação Física Escolar referente aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental<sup>5</sup>, é possível identificar elementos interessantes à discussão.

Considerando o Caderno Introdutório aos PCN’s referentes aos anos iniciais do ensino fundamental (1º a 4º series), embora o termo “mediação” também não apareça, é possível identificar na seção que disserta sobre as “Orientações Didáticas” o reconhecimento do professor como um “mediador”. Segue o que apresenta o documento (BRASIL, 1997):

Na visão aqui assumida, os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o *mediador* na interação dos alunos com os objetos de conhecimento; o processo de aprendizagem compreende também a interação dos alunos entre si, essencial à socialização. Assim sendo, as orientações didáticas apresentadas enfocam fundamentalmente a intervenção do professor na criação de situações de aprendizagem coerentes com essa concepção. (p. 58. Grifo nosso)

Nesse sentido, os PCN’s indicam objetivos de aprendizagem (gerais e específicos para cada componente curricular), elencando uma série de conteúdos aos componentes curriculares e etapas no ensino fundamental (BRASIL, 1997). Contudo, nos PCN’s relativos à Educação

---

<sup>5</sup> Os PCN’s apresentam-se organizados em Cadernos Introdutórios (sendo um referente às séries iniciais e outro às séries finais) e Cadernos específicos de cada componente curricular (sendo, para as séries iniciais: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia 1, História e Geografia 2, Arte e Educação Física. E para as séries finais: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira), além de outros referentes à temas transversais e que, portanto, atravessariam todos os componentes (“Apresentação”, Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Os mesmos temas apresentam-se para as séries finais).

Física nos anos iniciais, não há menção à mediação enquanto termo/conceito referente diretamente ao ensino.

Já no Caderno Introdutório aos PCN's referentes aos anos finais do ensino fundamental (5º a 8º series), já é possível identificar o termo mediação. No entanto, restritivamente vinculado à função social da escola, de forma passageira e secundária, bem como à representatividade do computador como instrumento e ferramenta educativa sob o uso pedagógico dos professores, ou seja, também como termo secundário.

Além disso, na seção de “apresentação” do Caderno é citado, dentre as “características” dos PCN's (BRASIL, 1998), a busca por “valorizar os trabalhos dos docentes como produtores, articuladores, planejadores das práticas educativas e como *mediadores* do conhecimento socialmente produzido; [...]”. (p. 11. Grifo nosso). Nesse sentido, segundo as “Orientações Didáticas” dos PCN's referentes aos anos finais do ensino fundamental, o sentido atribuído ao professor como “mediador” também aparece, sendo citado o seguinte (BRASIL, 1998):

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como *mediador*. A interação dos alunos entre si é outro aspecto essencial nesse processo. (p. 81. Grifo nosso)

Diferente dos PCN's relativos aos anos iniciais, esse segundo documento disserta sobre a concepção de ensino e de aprendizagem assumida, destacando-se a perspectiva construtivista assentada nos seguintes autores: Jean Piaget, Vygotsky, Luria, Leontiev, Michael Cole e Ausubel. Ademais, assim como os documentos anteriores, o termo “mediação” aparece novamente de forma secundária no Caderno Introdutório aos PCN's dos anos finais, assim como nos PCN's relativos à Educação Física do 5º ao 8º ano.

Ainda, vale destacar que foi através dos PCN's que o conceito de “cultura corporal”/“cultura corporal de movimento” foi incorporado pelos currículos oficiais, além de sua vinculação à área das linguagens e do reconhecimento das diversas abordagens de ensino da Educação Física que, à época, pautavam as discussões didático-pedagógicas produzidas no âmbito acadêmico-científico da Educação Física (DARIDO *et al*, 2001), quais sejam, a psicomotora, a construtivista, a desenvolvimentista e as abordagens críticas (BRASIL, 1998).

No entanto, apesar de incorporar em seu léxico curricular determinados conceitos e perspectivas pedagógicas que emergiram e/ou pautavam as discussões promovidas no campo

acadêmico-científico da Educação Física, Rodrigues (2002) entende que os PCN's surgiram para alinhar a educação formal nacional às exigências do processo de globalização do neoliberalismo como modelo econômico-social dominante. Logo, atualizando discursivamente a função social da escola e, por conseguinte, da Educação Física escolar, justificando-as no contexto, poderíamos dizer, daí sim, de mediação às “exigências contemporâneas” (BRASIL, 1997).

Compreendendo nessa perspectiva, Rodrigues (2002) entende que os PCN's assentam em conceitos genéricos, superficiais e acríticos ao pretender, como sua finalidade, o “desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo” (BRASIL, 1997, p. 33), sendo justificado, para tal, uma educação que seja “inclusiva” e orientada à “integração” e à “diversidade”. Contudo, como bem coloca o autor, sem propor a problematização das “raízes” dos problemas que justificariam um projeto de educação e, por conseguinte, de Educação Física escolar orientado nessa direção (RODRIGUES, 2002) – ou se preferir, conforme prega o documento, à mediação de uma autêntica “cidadania crítica” (BRASIL, 1997).

Ainda em diálogo com Rodrigues (2002), o autor comenta que as “novas roupagens” conceituais assumidas pelos PCN's, no que se refere à utilização de conceitos como “ética”, “autonomia” e “cidadania”, estariam relacionados à necessidade de

“[...] adaptação ao perfil atual de cidadania neoliberal e às novas exigências do capital para a formação do trabalhador: autonomia, múltiplas habilidades, policognição, polivalência, formação abstrata, capacidades e competências ligadas a flexibilidade, participação, trabalho em equipe e competitividade. (p. 143).

Ademais, sobre a concepção construtivista assumida pelo documento e a Educação Física, Rodrigues (2002) também destaca que:

A presença de uma tendência eclética nos PCNs pode ser identificada a partir do momento em que eles se alimentam de doutrinas dos mais variados matizes, como é o caso do conceito de construtivismo destacado do documento introdutório. Os PCNs sustentam posições díspares e antagônicas, como as várias abordagens sobre o objeto de estudo da educação física. Apresentam uma roupagem vistosa através de palavras bonitas e argumentos sedutores, tais como “formação para a cidadania crítica, autônoma e participativa”, ou “princípios da inclusão e da diversidade”, “reflexão sobre a cultura corporal de movimento”, entre outros. O que se percebe é uma tentativa estratégica de dissolver oposições e buscar o consenso, como fizeram através das abordagens sobre cultura corporal e cultura de movimento e diferentes perspectivas teóricas de educação física (construtivismo, desenvolvimentismo, psicomotricidade e abordagens críticas). (p. 144).

Então, tratando-se dos PCN's, embora a mediação, enquanto conceito/termo, não apareça de forma central, destaca-se o reconhecimento do professor como um “mediador”, cuja concepção pedagógica se encontra assentada no construtivismo. Nessa direção, considerando a análise construída, a mediação a que o professor ou a professora estariam encarregados diria respeito à adaptação dos estudantes às exigências requisitadas pela globalização do neoliberalismo como modelo econômico-social dominante, ou se preferir, como sugerem os documentos, à mediação dos “temas da vida social contemporânea” (BRASIL, 1997, p. 33) – ou seja, desviando a Educação Física da problematização das experiências existenciais e, por isso mesmo, da possibilidade de superação de conhecimentos opressivos, tal como entende Kunz (2012) ao indicar, para tal, a importância da problematização do “mundo vivido” dos estudantes como ponto de partida de um processo educativo referenciado pelas suas distintas experiências e, desse modo, comprometido com a mediação crítica pela qual podem assumir a autoria de suas próprias histórias como caminho à emancipação.

Por fim, tratando-se da BNCC, documento curricular obrigatório no qual situam o conjunto de “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018) que todos os alunos devem desenvolver ao longo de cada etapa e modalidade da Educação Básica, considerando uma análise tanto de suas orientações didáticas gerais quanto daquelas referentes à Educação Física escolar, percebe-se que a mediação pedagógica, enquanto termo/conceito, não aparece de forma central. No entanto, igualmente aos PCN's, os professores são reconhecidos na condição de “mediadores” das aprendizagens dos estudantes, as quais passariam, segundo o documento, pela construção de “competências” e “habilidades” específicas e relativas a cada área de conhecimento e componente curricular (BRASIL, 2018).

Além disso, na BNCC, a Educação Física escolar apresenta-se incorporada à área das linguagens (junto à Língua Portuguesa, Artes e Língua Inglesa), considerando a compreensão sobre que as práticas corporais representam “[...] textos culturais passíveis de leitura e produção.” (BRASIL, 2018, p. 214); então, constituindo os objetos de conhecimento da Educação Física, tendo na cultura corporal de movimento a perspectiva pedagógica assumida pelo documento.

Assim sendo, segue o que cita o documento sobre a perspectiva assumida para a Educação Física (BRASIL, 2018):

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano

está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório.

Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (p. 213)

De forma bastante parecida aos PCN's, embora não faça menção à “objetivos gerais” e “específicos”, a BNCC posiciona uma série de “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas – sendo que as “competências” apresentam-se tanto para as áreas de conhecimento quanto aos componentes curriculares, e as “habilidades” somente para os componentes curriculares. Desse modo, por exemplo, no caso da Educação Física, as “habilidades” estariam relacionadas aos objetos de conhecimento relativos ao que o documento denomina de “unidades temáticas”, sistematizadas por séries e etapas do ensino fundamental<sup>6</sup>, haja vista que no Ensino Médio existem apenas orientações quanto às “competências específicas” da grande área das linguagens (BRASIL, 2018), devido à não obrigatoriedade da Educação Física no 2º e 3º anos do Ensino Médio, conforme Redação dada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

A análise da BNCC possibilita identificar que, considerando a concepção assumida para a Educação Física e as orientações da produção de conhecimentos a partir do componente curricular em questão, o reconhecimento do professor como “mediador” representa apenas uma atualização léxica que, igualmente aos PCN's, é acompanhada de conceitos descontextualizados e que apontam a uma perspectiva de educação abstrata. Em outras palavras, apesar de considerado a busca por uma “formação integral” voltada à construção de uma “sociedade justa”, “democrática” e “inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7), o que se percebe é um discurso acrítico e, por isso mesmo, um projeto curricular de manutenção do projeto social, e que por ser de manutenção e, coerentemente, acrítico, traduz o esforço em reproduzir a realidade social pela mediação do conhecimento – na forma de “competências” e “habilidades”, reduzidamente cognitivas, genéricas e técnico-instrumentais – às exigências do projeto neoliberal de sociedade, isto é, à uma racionalidade orientada à “resolução de problemas” da contemporaneidade... neoliberal (NEIRA, 2018; SANTOS, 2019).

---

<sup>6</sup> Que, no caso da Educação Física, são, para os anos iniciais do Ensino Fundamental: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas; e para os anos finais: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura.

Nessa direção, Neira (2018) entende que a Educação Física Escolar, ao pautar-se no ensino de práticas corporais segundo o modelo proposto pela BNCC, por um lado, mostra-se inconsistente ao restringir o que e como devem ser estudados os objetos posicionados a partir das suas unidades temáticas distribuídas conforme as séries do ensino fundamental e, por outro lado, mostra-se incoerente ao sustentar uma concepção de Educação Física que, apesar de pautada na cultura, reúne práticas corporais restritivamente vinculadas a determinados campos de significações: como o vínculo com o campo do lazer/entretenimento e/ou cuidado com o corpo e a saúde (NEIRA, 2018; BRASIL, 2018). Por isso tudo, o autor afirma que:

Parece óbvio que o tipo de aprendizagem esperada e a visão instrumental que caracteriza o ensino do componente [Educação Física Escolar] objetivam simplesmente preencher postos de trabalho para os setores médios e inferiores de uma sociedade cada vez mais complexa, cujas ocupações laborais solicitam sujeitos adaptados e capazes de resolver problemas. Compreensão do mundo e, principalmente, leitura crítica nem foram cogitados. (p. 218)

Nesse sentido, complemento as interpretações de Neira (2018) concordando com os apontamentos de Bossle e Bossle (2018) ao interpretarem que a BNCC contribui à valorização de determinados conhecimentos em detrimento de outros, de modo que, ao não sugerir a problematização da realidade na direção da conscientização, no sentido freireano do termo (FREIRE, 2005), acaba favorecendo a dominação tanto das formas de conhecer quanto dos “temas” relevantes aos grupos historicamente posicionados na condição de vencedores (BOSSLE; BOSSLE, 2018).

Nesse mesmo sentido, identifico nas interpretações de Bossle (2019) contribuições importantes à compreensão do que representa, politicamente e pedagogicamente, a BNCC, entendendo-a nas suas “razões de ser”, como emprega Freire (2021), considerando o conhecimento privilegiado pelo documento, sua relação com o projeto de sociedade dominante e uma “educação de mercado” (BOSSLE, 2019) e a forma como a Educação Física escolar está posicionada.

A BNCC nada mais é que uma política educacional que reforça o sistema de homogeneização da cultura e das identidades, privilegiando os estratos sociais mais favorecidos economicamente e os grupos empresariais e privatistas interessados em uma mercadorização da Educação e do currículo com a finalidade única de obter lucros com os processos de terceirização do ensino público. Ao definir os conhecimentos que devem ser ensinados e a forma linear, seriada de aprendizagem, desconsidera e anula do processo de escolarização aqueles “conhecimentos de experiência feitos” [...] dos educandos e também dos professores, privilegiando os interesses e saberes da política neoliberal que movimenta o mercado econômico – empreendedorismo, meritocracia, liberdade e

economia de mercado, reforço do setor privado, corte de despesas do Estado, individualidade se sobrepondo às coletividades e consumo. Esses são saberes próprios da doutrina neoliberal que encontram lugar na política curricular da BNCC e que convergem com interesses na aplicação da avaliação do PISA e na necessária produção da eficácia de um ensino que produza tais resultados, como a malvadeza da reforma do Ensino Médio, o Novo Ensino Médio [...], que preconiza recursos individuais de escolha do educando, reforça a hierarquia das disciplinas no currículo e define saberes, privilegiando os conhecimentos da cultura hegemônica [...].” (p. 19-20).

Embora a mediação pedagógica não seja definida conceitualmente na BNCC, é permitido interpretar com base na análise construída e a discussão estabelecida em torno dos elementos identificados quanto à sistematização do documento, sua proposta curricular e a forma como a Educação Física aparece posicionada, que a BNCC estrutura, sustenta e incentiva uma educação orientada por práticas que reforçam a doutrina neoliberal (BOSSLE, 2019; MEDEIROS *et al*, 2020), logo, articulando esforços no sentido de mediar as experiências de estudantes e professores ao modelo de vida e sociabilidade dominante, no qual não há lugar nem tempo para uma racionalidade solidária em que o conhecimento seja produzido como ato gnosiológico (FREIRE, 2021).

Em detrimento disso, portanto, a BNCC representa o prolongamento da política cultural neoliberal no âmbito da educação formal nacional, ganhando corpo na pedagogia dominante em que o conhecimento é produto do mérito, vontades e condições individuais cognoscitivas em que os estudantes encontram-se (SHOR; FREIRE, 2021), favorecendo a estrutura social-política-econômica-pedagógica dominante e a manutenção do poder pelos grupos historicamente privilegiados.

Em fechamento, a análise das normativas constitucionais e das bases curriculares as quais serviram e/ou servem, normativamente, de modelos à construção dos currículos escolares e, por conseguinte, da Educação Física escolar, aponta para uma realidade em que Bossle (2019) flagra muito bem: a guerra contra o conhecimento! Nesse sentido, os currículos analisados apontam desafios ao “ativismo político-pedagógico” (ARAÚJO *et al*, 2020) de professores e professoras que buscam construir uma Educação Física escolar crítico-libertadora, visto que buscam convencer estudantes e professores à uma realidade opressora na qual parece temer a tomada de consciência e uma educação pautada pela conscientização (FREIRE, 2020).

Nessa direção, é permitido concluir que a mediação emergente dos documentos parece apontar à reafirmação da fatalidade (FREIRE, 2005). Tornando-se pertinente questionar como professores e professoras de Educação Física escolar que se comprometem com uma educação na direção da conscientização, enfrentam os fatalismos de um currículo que desconsidera os

conhecimentos dos estudantes e do professorado? Como esses professores buscam romper com a estrutura dominante por meio da Educação Física escolar? Quais conhecimentos mobilizam esses professores e professoras a esse enfrentamento?

A análise sugerida nesta subseção buscou construir uma leitura crítica a partir das organizações curriculares e os aparatos normativos no âmbito da educação formal nacional, permitindo o direcionamento desta Pesquisa pelo esclarecimento sobre que a realidade educacional, em termos de propostas curriculares, vem se constituindo por meio de uma perspectiva educacional que parece reforçar a consciência oprimida (FREIRE, 2005).

Tal esclarecimento, por ora, encerra o meu esforço limitado em construir uma leitura crítica que articule aspectos macro e micro sociais para entender os rumos que viemos tomando, e que influenciam diretamente nossas experiências de vida. Consciente de tal limitação, o esperado é que o esforço aqui empreendido desperte a curiosidade crítica sobre brechas que possam ser mais bem compreendidas e investigadas por meio de outras “lentes”, de modo a contribuir com estudos que se dediquem à análise das relações de poder e dominação para que possamos permanentemente agir em benefício da superação da consciência opressora e construir condições estruturais que favoreçam a mediação crítica necessária à busca pela justiça social.

Ademais, na sequência, recorro à uma revisão na literatura acadêmico-científica da Educação Física escolar, investigando o que se tem produzido de conhecimentos sobre o fenômeno em estudo a partir de duas bases de dados.

## **2.2 REVISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA: “estado da arte”**

Entendendo que os esforços na construção de uma Educação Física escolar libertadora devem emergir da materialidade do conhecimento produzido intersubjetivamente no “chão das escolas” (SOUSA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019; ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2019; SILVA; MARTINS, 2020), e considerando, no sentido desta transformação, a importância do espaço acadêmico-científico como um dos espaços ao diálogo a partir e sobre os saberes produzidos na Educação Física escolar, comprometi-me a investigar o “estado da arte” no que diz respeito à produção de artigos sobre a mediação pedagógica, na literatura científica consubstanciada em duas bases de dados: a *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Contudo, considerando que o espaço acadêmico-científico da Educação Física é permeado por disputas políticas, epistemológicas e culturais (STIGGER; SILVEIRA; MINSKY, 2015) – de modo que a Educação Física escolar se apresenta subalternizada sob a égide de uma lógica produtivista que privilegia e reproduz a dominação epistemológica da subárea biodinâmica, como interpretado por Frasson (2020) e Frasson, Molina Neto e Wittizorecki (2019) –, entendo que talvez somente textos em forma de artigos não fossem as mais adequadas à uma revisão consonante com a maneira cultural como a subárea da Educação Física escolar apresenta suas produções (STIGGER; SILVEIRA; MINSKY, 2015) e sim, por exemplo, capítulos de livro e anais de congressos.

No entanto, os critérios que nos convenceram a tal decisão foram o acesso facilitado, *online* e gratuito das plataformas, além de abrangerem um número extenso de periódicos que convergem com a linha de Pesquisa deste estudo. Portanto, entendemos que as bases de dados e a preferência por artigos poderiam constituir um meio satisfatório tanto à uma apropriação exploratória sobre o fenômeno em estudo quanto à uma análise crítica e qualitativa a partir do respectivo “estado da arte”.

Assim sendo, nesse processo de conhecimento e apropriação, articulado ao compromisso com a valorização do conhecimento acumulado a respeito do fenômeno em questão<sup>7</sup>, realizei uma revisão na literatura científica reunida em periódicos nacionais consubstanciados em duas bases de dados as quais apresentam-se, como dito, em plataformas de livre acesso (SCIELO e o Portal de Periódicos da CAPES) com a intenção de estabelecer um diálogo a partir do que se tem produzido sobre a mediação pedagógica e, assim, favorecer o direcionamento desta pesquisa.

Sobre o método da revisão, realizei duas buscas em cada plataforma, utilizando como descritores os seguintes termos: “educação física escolar”, “educação física” e “mediação”. Com a intenção de induzir a busca específica dos descritores, utilizei os termos compostos entre aspas, também fazendo uso do operador *booleano* “AND”. Além disso, optei pela busca somente de artigos em português. Os resultados das buscas podem ser vistos no quadro que mostro a seguir.

**Quadro 1:** Termos cruzados na busca por base de dados e quantitativo de textos encontrados

---

<sup>7</sup> Exercício cuja disciplina intelectual e rigorosidade científica pude entender no curso deste Mestrado, clarificando o entendimento sobre o exercício da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), mas, principalmente, o engajamento ético-político-crítico-científico com a ciência posta.

| BASE DE DADOS           | TERMOS UTILIZADOS COM CRUZAMENTO       | NÚMERO DE TEXTOS ENCONTRADOS |
|-------------------------|--|------------------------------|
| <b>Periódicos CAPES</b> | “educação física” AND mediação         | 400                          |
|                         | “educação física escolar” AND mediação | 80                           |
| <b>SCIELO</b>           | “educação física” AND mediação         | 8                            |
|                         | “educação física escolar” AND mediação | 4                            |
| <b>TOTAL</b>            |  | 492                          |

**Fonte:** o autor

Primeiramente, na plataforma Periódicos Capes, selecionei a opção por “Assunto” redigindo, na primeira busca, o cruzamento dos termos “educação física” AND mediação, encontrando um total de 400 (quatrocentos) artigos. Na segunda busca nessa mesma plataforma, cruzando os termos “educação física escolar” AND mediação, foram encontrados 80 (oitenta) resultados<sup>8</sup>. Já na plataforma SCIELO, o cruzamento dos termos “educação física” AND mediação resultou num total de 8 (oito) artigos; sendo que, na segunda busca, cruzando os termos “educação física escolar” AND mediação, 4 (quatro) artigos foram encontrados. Cabe ressaltar, ainda, que não foi delimitado um recorte temporal em ambas as bases de dados, embora no Portal de Periódicos da CAPES haja um recorte datado do ano de 2005 até atual, ao contrário da plataforma SCIELO.

Na sequência, reuni o montante de 492 (quatrocentos e noventa e dois) artigos no *Software* gerenciador de referências bibliográficas Zotero, para que pudesse identificá-los quanto à centralidade das temáticas abordadas: etapa que me exigiu a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave destes estudos, além de localizar nos artigos se o termo mediação era citado no corpo do texto, desconsiderando aqueles artigos que não tratavam da Educação Física escolar ou que, mesmo tratando, apenas traziam o termo “mediação” dentre os títulos dos textos ou mesmo nas referências utilizadas.

<sup>8</sup> Decidi pela variação dos termos “educação física”/“educação física escolar” pelo fato de que, ao realizar uma primeira tentativa de busca utilizando especificamente o descritor “educação física escolar” cruzado junto ao de “mediação”, identifiquei, como mostram os resultados, um baixo número de produções que os remetiam, levando-me a constatar que a denominação do componente curricular Educação Física talvez fosse utilizado de diferentes formas e, caso optasse apenas pela segunda (cujos resultados, como disse, me pareceram baixos), poderia correr o risco de não incluir algumas produções por falta de rigor no uso das referidas plataformas. Observando isso que optei somente pelo uso do termo “mediação” ao cruzamento junto aos outros descritores, com a intenção de não delimitar a forma expressa do termo. Assim ocorreu, e alguns estudos encontrados numa das buscas na mesma plataforma não apareceram na outra tentativa, que foi o caso das buscas realizadas nas bases da SCIELO.

Após esse primeiro movimento de análise, conforme os critérios de seleção descritos, foram selecionados 26 (vinte e seis) produções para que fosse efetuado uma leitura na íntegra. Por conseguinte, neste processo de leitura necessariamente mais atenta, a análise sobre as produções encontradas acompanhou o levantamento de questões que julguei serem importantes ao andamento da pesquisa, além de referências bibliográficas que auxiliassem nas análises e ao direcionamento teórico-metodológico desta Pesquisa.

Desse modo, pude identificar aproximações que me fizeram agrupar os estudos segundo o foco de suas discussões, bem como suas afinidades temáticas e teóricas mais gerais, a fim de que também pudesse organizar a comunicação para estabelecer a discussão que aqui proponho. Destaco também que as sínteses interpretativas a partir dos artigos selecionados foram pautas de diálogos com colegas, para que pudéssemos potencializar as análises a partir das questões levantadas e validar as interpretações coletivamente.

Portanto, organizei os artigos em 4 (quatro) agrupamentos denominados conforme o quadro que mostro a seguir:

**Quadro 2:** Artigos selecionados e agrupados de acordo com suas afinidades temáticas e teóricas mais gerais.

| <b>TÍTULO</b>  | <b>AUTOR(ES/AS)</b>  | <b>ANO</b> | <b>AGRUPAMENTO</b>   |
|--|--|------------|--|
| <b>Textos televisivos nas aulas de educação física: a copa do mundo de 2002</b>  | SILVA, Welington.  | 2005       | <b>Mídia-educação e cultura digital</b>  |
| <b>Tematizando o discurso da mídia sobre saúde com alunos do ensino médio</b>  | SILVA, Angélica Caetano da.  | 2011       |  |
| <b>Os exergames como recurso didático no ensino do atletismo na Educação Física Escolar</b>  | SALGADO, Karen Regina; SCAGLIA, Alcides José.                                    | 2020       |  |
| <b>Esporte e a formação de professores na prevenção de violências e mediação de conflitos escolares</b>  | FINCK, Silvia Christina Madrid; FILHO, Nei Alberto Salles.                       | 2012       | <b>Mediação de conflitos, violência e indisciplina escolar</b>                                   |
| <b>Intervenções pedagógicas do professor em relação a conflitos percebidos entre os alunos durante as aulas de educação física</b>                       | OLIVEIRA, Andréia Camila de; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos.         | 2018       |  |
| <b>O lúdico e a violência nas brincadeiras de luta: um estudo do "se - movimentar" das crianças em uma escola pública de São Luís, Maranhão – Brasil</b> | FARIAS, Mayrhon José Abrantes; WIGGERS, Ingrid Dittrich; VIANA, Raimundo Nonato. | 2014       |  |
| <b>A exclusão (normativa) em aulas de Educação Física: enfrentando a indisciplina por meio do modelo de ensino sport education</b>                       | SOUZA, Hadamo Fernandes de; COSTA, Jonatas Maia da.                              | 2020       |  |
| <b>Ressignificando jogos nas aulas de educação física, a partir das ideias de Vigotski</b>   | LENZI, Lúcia Helena Corrêa.  | 1996       | <b>Processos de ensino e aprendizagens, conhecimentos curriculares e formação de professores</b> |
| <b>Atividades em pequenos grupos na Educação Física: jogos de significações</b>  | PETERS, Leila Lira Peters.   | 2006       |  |

|  |   |      |                           |
|--|---|------|---------------------------|
| <b>A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança</b>     | BASEI, Andréia Paula.   | 2008 |                           |
| <b>A significação nas aulas de Educação Física: encontro e confronto dos diferentes "subúrbios" de conhecimento</b>                  | RODRIGUES JUNIOR, José Carlos; SILVA, Cinthia Lopes da.   | 2008 |                           |
| <b>Pedagogia Histórico-Crítica e transmissão do Conhecimento Sistematizado sobre o Esporte na Educação Física</b>                    | PINA, Leonardo Docena.  | 2008 |                           |
| <b>As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar</b>  | MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Quintão. | 2010 |                           |
| <b>Esporte moderno e mediação pedagógica nas aulas de educação física</b>  | PIMENTA, Thiago; HONORATO, Tony.  | 2010 |                           |
| <b>Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências</b>                               | RICHTER, Ana Cristina; GONÇALVES, Michelle Carreirão; VAZ, Alexandre Fernandez.   | 2011 |                           |
| <b>O jogo de futebol no contexto escolar e extraescolar: encontro, confronto e atualização</b>                                       | BUSSO, Gilberto Leandro; DAOLIO, Jocimar.   | 2011 |                           |
| <b>Contribuições da educação física escolar para o desenvolvimento psíquico do ser humano: primeiros apontamentos</b>                | SILVA, Matheus Bernardo; CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora.  | 2017 |                           |
| <b>Da cultura do corpo das crianças: diferenças e significados produzidos nas aulas de educação física</b>                           | FERREIRA, Flávia Martinelli; DAOLIO, Jocimar; ALMEIDA, Dulce Filgueira.   | 2017 |                           |
| <b>O sentido do futebol nas aulas de educação física</b>   | SILVA, Juliana Kanareck; RICHTER, Ana Cristina; PINTO, Fabio Machado.   | 2017 |                           |
| <b>Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de educação física</b>             | SO, Marcos Roberto; BETTI, Mauro.   | 2018 |                           |
| <b>A formação do conceito na teoria de Vigotski: Contribuições para o ensino da ginástica na Educação Física</b>                     | VASCONCELOS, Carolina Moura; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; ALMEIDA, Eliane Maria.   | 2019 |                           |
| <b>Pedagogia do esporte e educação física: a convergência na busca da autonomia em relação aos significados culturais do esporte</b> | GHIDETTI, Filipe Ferreira.  | 2020 |                           |
| <b>Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física</b>                     | COSTA, Camila Rodrigues; MOREIRA, Jaqueline Costa Castilho; SEABRA JÚNIOR Manoel Osmar.   | 2015 | <b>Educação Inclusiva</b> |

|  |  |      |  |
|--|--|------|--|
| <b>A inclusão na educação infantil de Vitória: contribuições da educação física</b>    | MARCHIORI, Alexandre Freitas; FRANÇA, Carla de Almeida Aguiar.   | 2015 |  |
| <b>Educação Física, deficiência e inclusão escolar</b>                                 | BARBUIO, Rodrigo; FREITAS, Ana Paula.  | 2016 |  |
| <b>Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca</b> | CHICON, José Francisco; HUBER Leilane Lauer; ALBIÁS, Thais Rodrigues Mardegan, SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; ESTEVÃO, Adriana. | 2016 |  |

Fonte: O autor.

Quanto à distribuição dos artigos por revistas, identifiquei que a maioria dos estudos encontrados foram publicados em revistas da Educação Física, destacando-se a revista Movimento com um maior número de publicações, conforme o quadro que mostro a seguir:

**Quadro 3:** Artigos agrupados conforme as respectivas revistas em que foram publicados.

| REVISTA   | ARTIGOS   |
|---|---|
| <b>Movimento</b>  | MACHADO <i>et al</i> (2010); FARIAS; WIGGERS; VIANA (2014); FERREIRA; DAOLIO; ALMEIDA (2017); SILVA; RICHTER; PINTO (2017); SO; BETTI (2018); GHIDETTI (2020); CHICON <i>et al</i> (2016) |
| <b>Motrivivência</b>                                    | LENZI (1996); PINA (2008); SILVA (2011); SOUZA; COSTA (2020)  |
| <b>Revista Iberoamericana e Educación</b>               | BASEI (2008); SILVA; CAVAZOTTI (2017)   |
| <i>Journal of Physical Education</i>                    | OLIVEIRA; SILVA (2018); SALGADO; SCAGLIA (2020)   |
| <i>Journal of Research in Special Educational Needs</i> | BARBUIO; FREITAS (2016)   |
| <b>Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)</b> | BUSSO; DAOLIO (2011)  |
| <b>Revista Brasileira de Educação Especial</b>          | COSTA; MOREIRA; SEABRA JUNIOR (2015)  |
| <b>Revista Brasileira de Educação Física e Esporte</b>  | PIMENTA; HONORATO (2010)  |
| <i>Acta Scientiarum: education</i>                      | FINCK; FILHO (2012)   |
| <b>Psicologia em Estudo</b>                             | PETERS (2006)   |
| <b>Educar em Revista</b>                                | RICHTER; GONÇALVES; VAZ (2011)  |
| <b>Pensar a Prática</b>                                 | VASCONCELOS; MARTINELI; ALMEIDA (2019)  |
| <b>Pro-Posições</b>                                     | RODRIGUES JUNIOR; SILVA (2008)  |
| <b>Zero-a-Seis</b>                                      | MARCHIORI; FRANÇA (2015)  |
| <b>HOLOS</b>  | SILVA (2005)  |

Fonte: O autor

Na sequência, analiso os artigos selecionados conforme os agrupamentos organizados e apresentados no Quadro 2, esclarecendo que as denominações sugeridas consideraram as convergências de temáticas e as discussões promovidas nos estudos, cabendo a repetição que foram considerados somente artigos que versavam sobre a Educação Física escolar. Entendo ainda que o esforço em qualificar a análise dos artigos, na dinâmica coletiva referida, foi proporcionando o levantamento de questões pertinentes de modo que me fizesse revisitar constantemente o problema de pesquisa.

O primeiro agrupamento reúne 3 (três) artigos cujas discussões remetem aos temas mídia-educação (SILVA, 2005; SILVA, 2011) e cultura-digital (SALGADO; SCAGLIA, 2011). No primeiro tema, o artigo de Silva (2005) busca compreender a prática pedagógica de 2 (dois) professores de Educação Física quanto ao uso do que o autor chama de “textos midiáticos televisivos”, referentes ao evento da copa do mundo de futebol masculino de 2002. Então, discutindo sobre a potencialidade da tematização crítica dos discursos e significados compartilhados nas mídias que cobriram o referido evento, no ensino da Educação Física na escola. Desse modo, o autor advoga por uma “pedagogia da comunicação”, na qual entende que ocorre por meio do exercício crítico e dialógico com os meios de comunicação e suas linguagens, em detrimento de somente falar deles. Todavia, embora o termo “mediação” seja citado no texto, não é central às interpretações produzidas, sendo referido uma única vez em uma citação direta e inferindo sobre os próprios meios de comunicação.

Por sua vez, o estudo de Silva (2011) tematiza o discurso da mídia sobre saúde e atividade física com alunos do ensino médio, tratando-se de um estudo reflexivo-interpretativo que partiu de “intervenções provisórias” segundo o que a autora também denomina de “estratégias de mediação escolar”. Nesse sentido, o termo “mediação” aparece no texto referindo à função da escola, contudo, não de forma central.

Por fim, quanto à temática “cultura-digital”, o estudo de Salgado e Scaglia (2011) trata do uso dos *exergames* como recurso didático-pedagógico ao ensino do atletismo na Educação Física, partindo de uma experiência produzida na escola cujo objetivo buscou investigar o ensino integrado das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. Assim sendo, o termo “mediação pedagógica” é citado e representado pela ação docente orientada à apropriação de competências e habilidades intrínsecas aos conteúdos escolares, sendo o termo também flexionado como sinônimo de “intervenção”.

Já o segundo agrupamento reúne 4 (quatro) artigos cujas discussões remetem aos temas mediação de conflitos (FINCK; FILHO, 2012; OLIVEIRA; SILVA, 2018), violência (FARIA; WIGGERS; VIANA, 2014) e indisciplina escolar (SOUZA; COSTA, 2020). No primeiro tema,

o estudo de Finck e Filho (2012) realiza uma aproximação das discussões sobre o esporte, a Educação Física escolar e a formação de professores à temática da educação para a paz. Nesse sentido, ao entender os “conflitos” como sendo “[...] situações individuais e ou coletivas em que pessoas ou grupos afirmam valores ou interesses diferentes e divergentes;” (p. 116), a autora e o autor posicionam o termo mediação relacionado ao processo pedagógico voltado às resoluções pacíficas. Descrevo que o termo está “relacionado” pois no texto não é esclarecido o conceito de mediação, sendo relacionado, como dito, ao processo pedagógico e vinculado à perspectiva de uma educação para a paz através dos esportes.

Por sua vez, o estudo de Oliveira e Silva (2018) trata das percepções docentes acerca da relação entre “situações de conflito” e as “intervenções pedagógicas” nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, entendem que os professores devem exercitar o papel como mediadores, o qual, segundo as autoras, seria o de “[...] ajudar as partes a encontrarem, de comum acordo e espontaneamente, uma resolução reciprocamente aceitável sobre o tema em disputa, promover a conciliação por meio da cooperação e da comunicação.” (p. 5). Portanto, entendendo a mediação como um processo que pretende “[...] dar luz às diferenças existentes entre partes que não conseguem alcançar a solução por elas mesmas” (p. 5) sendo, por isso mesmo, na perspectiva das autoras, uma oportunidade para aprendizagem e mudança. Em importante passagem do texto, Oliveira e Silva (2018) ainda mencionam que a mediação, como “processo de intervenção”, pode ser “praticada” por toda a comunidade escolar, a fim de que possam contribuir na construção de comportamentos e atitudes não-violentos, por parte dos estudantes, e, assim, à formação de “cidadãos independentes”.

Quanto à temática “violência”, o estudo de Farias, Wiggers e Viana (2014) tratou de compreender e interpretar as brincadeiras espontâneas de lutas realizadas por crianças do ensino fundamental, tendo como “lentes” interpretativas a teoria sobre o “Se-movimentar”, de Elenor Kunz, e a fenomenologia de Merleau-Ponty. Desse modo, embora o estudo utilize o termo “mediação” para tratar da relação homem-mundo-significado, não é esboçado um esforço teórico-conceitual sobre o termo em questão em relação à prática educativa na Educação Física escolar.

Por fim, tratando-se da temática “indisciplina escolar”, o estudo de Souza e Costa (2020) trata de uma experiência pedagógica, a partir da metodologia de ensino “*Sport Education*”, construída com alunos cujos históricos escolares eram marcados por rotineiras expulsões das aulas de Educação Física por conta de “mau comportamento na escola”. Assim sendo, os autores entendem que a referida metodologia, por meio da “intervenção pedagógica”, representa uma “mediação” a partir da qual buscaria o “recrudescimento” de relações afetivas

pela via da “fruição” no ensino dos esportes. Aos autores, tal perspectiva teórico-metodológica, por se comprometer com o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem, provocaria mudanças em suas atitudes e comportamentos. Também é compartilhado o entendimento da escola como instituição social encarregada da socialização do “saber elaborado”, “científico” e “sistematizado”.

O terceiro agrupamento reúne 15 (quinze) artigos cujas discussões remetem aos seguintes temas: processos de ensino e aprendizagens (LENZI, 1996; PETERS, 2006; BASEI, 2008; RODRIGUES JUNIOR, SILVA, 2008; BUSSO; DAOLIO, 2011; FERREIRA; DAOLIO; ALMEIDA, 2017; SILVA; RICHTER; PINTO, 2017); conhecimentos curriculares (PINA, 2008; PIMENTA; HONORATO, 2010; RICHTER; GONÇALVES; VAZ, 2011; SO; BETTI, 2018; VASCONCELOS; MARTINELI; ALMEIDA, 2019; GHIDETTI, 2020) e formação de professores (MACHADO *et al*, 2010; SILVA, CAVAZOTTI, 2017).

No primeiro tema, o estudo de Lenzi (1996) consiste num relato das experiências iniciais de um projeto que se comprometeu com a investigação sobre a construção e apropriação do conhecimento/conteúdo na Educação Física escolar numa perspectiva histórica e social. Desse modo, a partir de um diálogo com Vygostky, a autora entende como papel do professor o da mediação entre aluno e o conhecimento produzido e sistematizado próprio da Educação Física escolar, de modo que este seja apropriado de forma crítica e autônoma. Nesse sentido, para a autora, a “mediação” teria relação com o processo de formação psicológica e comportamental dos estudantes nas dinâmicas de aprendizagens segundo a perspectiva social e histórica Vygotskyana. Contudo, como conceito, não é central ao texto.

Por sua vez, o estudo de Peters (2006) preocupou-se em analisar atividades em pequenos grupos ocorridas nas aulas de Educação Física, também sustentada teoricamente nas ideias de Vygotsky. Desse modo, Peters (2006) flexiona o termo mediação no mesmo sentido que Lenzi (1996), também tomando como sinônimo de “intervenção” e relativo ao léxico da fundamentação teórica utilizada, portanto, não como conceito central ao texto. Já o estudo de Basei (2008) articula as contribuições teóricas de Elenor Kunz e Vygostky para compreender as possibilidades do “movimentar-se” e as contribuições que as experiências com a cultura corporal de movimento podem realizar no processo formativo de crianças nas aulas de Educação Física na educação infantil. Nesta perspectiva, entende como papel do professor o da “mediação”, no mesmo sentido empregado por Lenzi (1996) e Peters (2006), também utilizando o termo “intervenção” como sinônimo.

Ainda no tema “processos de ensino e aprendizagens”, o estudo de Rodrigues Junior e Silva (2008) trata da relação dialética de confronto e encontro entre os conhecimentos de

professores e alunos, utilizando suas experiências como professores para fundamentar as reflexões e interpretações. Nessa direção, os autores entendem que a mediação do professor deve preocupar-se em considerar, primordialmente, os significados compartilhados pelos estudantes a fim de que seja possível o acesso/construção de um conhecimento sistematizado e, como consequência disso, a produção de múltiplos sentidos sobre os temas estudados. Assim sendo, ao considerarem que o momento áulico é construído por sujeitos que “[...] compartilham do mesmo tempo histórico, mas de dinâmicas culturais diferentes, ‘eminentemente simbólicas’ e variáveis” (p. 170), os autores entendem que a relação intersubjetiva é de extrema importância ao ensino da Educação Física escolar, de modo a “[...] contribuir de forma decisiva para o entendimento da aula como espaço de mediação constante de significados.” (p. 170). Nesse mesmo sentido, atribuem à “mediação pedagógica” a tarefa de possibilitar aos estudantes a identificação da complexidade que envolve os temas específicos da Educação Física escolar. Porém, apesar de comunicado, ainda que poucas vezes no texto, o conceito de mediação (pedagógica) não é central ao debate.

Partindo da consideração sobre que os estudantes também aprendem no contexto extraescolar, Busso e Daolio (2011) buscaram entender como o jogo de futebol que ocorre nas aulas de Educação Física pode ser compreendido numa dinâmica de encontro, confronto e atualização com o jogo de futebol extraescolar. Assim sendo, os autores trazem a noção de “mediação de saberes”, entendido tanto como competência escolar, representada no reconhecimento de que os estudantes aprendem no contexto extraescolar, como também na figura do próprio estudante entendido como sujeito que, porque formado subjetivamente e culturalmente por meio de ações simbólicas mediadas por outros sujeitos e/ou espaços, produz mediações através de suas ações (simbólicas) no cotidiano. No entanto, o conceito de mediação, vinculado ao ensino da Educação Física na escola, não é esclarecido no estudo.

Dando seguimento à análise dos artigos convergentes quanto à temática “processos de ensino e aprendizagens”, o texto de Ferreira, Daolio e Almeida (2017) buscou compreender como as crianças significam as diferenças sobre os corpos nas aulas de Educação Física escolar. Apesar das autoras e o autor empregarem o termo “mediação pedagógica” para compreenderem as possibilidades da Educação Física ante às representações sobre o corpo compartilhadas pelas crianças nos momentos áulicos, não há um aprofundamento sobre o conceito no texto. Logo, aparecendo de forma secundária em relação à discussão proposta.

Por fim, o texto de Silva, Richter e Pinto (2017) trata dos sentidos atribuídos ao futebol dentro e fora do contexto escolar, preocupando-se em compreender as representações compartilhadas pelos estudantes e suas possíveis articulações simbólicas com os respectivos

contextos mediadores e fundantes de tais significações. Assim sendo, no texto, o conceito de “mediação” aparece fundamentado nas contribuições sociológicas de Charlot, vinculando-se, nos cenários do estudo realizado, aos contextos sociais mediante os quais as experiências dos estudantes são produzidas, como por exemplo às influências da “mediação familiar” nas representações compartilhadas pelos estudantes sobre o futebol. Nesse sentido, embora as autoras e o autor compartilhem o entendimento sobre o ensino da Educação Física Escolar como sendo uma mediação necessariamente reflexiva sobre os significados compartilhados pelos estudantes, não há um aprofundamento teórico-conceitual sobre esse processo de mediação no texto.

Quanto à temática “conhecimentos curriculares”, o estudo de Pina (2008) trata de uma experiência pedagógica na qual o autor buscou produzir uma “atualização” da pedagogia histórico-superadora a partir do ensino dos esportes na escola. Para tanto, entende que a “transmissão do saber sistematizado” na forma de “saber objetivo”, mediante uma perspectiva histórico-crítica, consiste na “mediação” prospectiva à “[...] construção de uma prática social de luta contra o capitalismo e suas formas de alienação.” (p. 130). Nesse sentido, embora citado no texto e vinculado ao “saber sistematizado”, não é esboçado um conceito de mediação pedagógica, carecendo de elementos que o articulem de forma mais clara nas discussões levantadas no artigo.

Por outro lado, o estudo de Honorato e Pimenta (2010) buscou problematizar os conhecimentos sobre esportes com estudantes do ensino fundamental e, ao contrário do estudo analisado anteriormente, os autores buscam esclarecer o conceito de “mediação pedagógica” a partir das contribuições de Roseli Fontana. Assim, escrevem que a perspectiva da mediação pedagógica “[...] entendida a partir de Vigotsky e Bakhtin, considera os processos de conceituação dos indivíduos como uma prática social dialógica (mediada pela palavra) e pedagógica (mediada pelo outro).” (p. 494). Assim sendo, a “mediação pedagógica” é assumida como perspectiva metodológica vinculada à uma intencionalidade pedagógica que busca favorecer um processo de ensino crítico-reflexivo e interpessoal.

Seguindo a análise a partir do tema “conhecimentos curriculares”, o estudo de Richter, Gonçalves e Vaz (2011) trata do ensino dos esportes como conteúdo na educação infantil, tecendo reflexões e interpretações a partir de algumas experiências compartilhadas. Assim como o estudo analisado anteriormente, este também utiliza o termo “mediação pedagógica”. Contudo, embora as autoras e o autor se sustentem na teoria crítica para posicionar o entendimento sobre a Educação Física e questionem a inexistência dos esportes nos currículos da educação infantil, posicionando-se contrários ao seu “desaparecimento” como conteúdo sob

uma justificativa infundada na cultura, não é esboçado um esforço teórico sobre o conceito de mediação pedagógica.

Da mesma forma que o artigo de Silva, Richter e Pinto (2017), So e Betti (2018), ao buscarem compreender como os alunos se relacionam com os saberes inerentes às lutas nas aulas de Educação Física, utilizam o conceito de “mediação” fundamentado em Charlot. Então, aparecendo vinculado aos contextos sociais em suas representações como mediadores de símbolos e, por isso mesmo, constituidores de identidade. Nessa direção, os autores entendem que a escola deve se encarregar do ensino como um processo de mediação do conhecimento, isto é, como “[...] uma ação externa (do outro) que precisa ir ao encontro de um movimento interior do aluno.” (p. 557). Ademais, não há um aprofundamento do conceito vinculado ao ensino da Educação Física escolar, sendo também utilizado como sinônimo de intervenção.

Já o estudo de Vasconcelos, Martineli e Almeida (2019) buscou compreender a concepção de formação de conceito “cotidiano” e “científico”, segundo a teoria vygotskyana, para entender a aprendizagem no ensino da Ginástica na Educação Física escolar. Sendo assim, as autoras fundamentam o conceito de mediação a partir da teoria da zona de desenvolvimento proximal. Logo, entendendo-o como processo pedagógico a partir do qual, na Educação Física, as situações de ensino devem se aproximar do “nível de desenvolvimento do aluno” de modo que, ao identificá-lo, seja possível estabelecer os avanços dos conhecimentos. Nessa direção, para uma mediação efetiva à formação psicológica ao que a teoria vygotskyana propõe, as autoras compreendem que os professores devem partir do conhecimento construído pelos estudantes, denominados de “conceito espontâneo”, para então apropriarem-se dos “conceitos científicos” entendidos como os conhecimentos dos objetos de estudos da Educação Física escolar.

Finalizando a análise do tema “conhecimentos curriculares”, o artigo de Ghidetti (2020) trata das convergências entre os subcampos da Educação Física escolar e Pedagogia do Esporte. No entanto, embora o autor cite o termo “mediação” no corpo do texto, relacionando-o ao ensino da Educação Física Escolar como um processo de mediação simbólica, pautado pela significação atribuída por Mauro Betti, tal termo é secundário ao texto, sendo utilizado como sinônimo de intervenção.

Por último, em se tratando do tema “formação de professores”, o artigo de Machado *et al* (2010) tratou de compreender o que os autores denominaram de “práticas de desinvestimento pedagógico”. Nessa direção, o termo “mediação” aparece posicionado como uma das dificuldades do professorado e que, por isso mesmo, desencadeia o “desinvestimento pedagógico” investigado pelos autores, ou seja, a operação entre a teoria e a prática. Ademais,

o termo “mediação pedagógica” é utilizado também como sinônimo de “intervenção pedagógica”.

Por outro lado, o artigo de Silva e Cavazotti (2017) busca contribuir com os debates sobre a prática pedagógica da Educação Física, articulando os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-cultural. Sendo assim, no texto é possível identificar o entendimento do ensino como mediação, sendo este conceito pautado pela teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky. No entanto, como conceito, não é central à discussão promovida no texto.

Por fim, o quarto agrupamento reúne 4 (quatro) artigos, cujas discussões penetram o campo da educação inclusiva (MARCHIORI; FRANÇA, 2015; COSTA; MOREIRA; SEABRA JUNIOR, 2015; CHICON *et al*, 2016; BARBUIO; FREITAS, 2016). Assim sendo, o artigo de Marchiori e França (2015) busca compreender as possibilidades de uma prática de ensino compartilhada e, a partir disso, propõe algumas contribuições aos processos de ensino e aprendizagens da Educação Física escolar na educação infantil na direção da inclusão, assentando na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e Wallon. Apesar de citado no texto, a mediação pedagógica, enquanto conceito, não é central, sendo posicionado também como sinônimo de intervenção.

Por sua vez, o texto de Costa, Moreira e Seabra Junior (2015) trata de uma investigação sobre os impactos de um “programa de intervenção”, nas aulas de Educação Física, voltado à estudantes que apresentam Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, o TDAH. Assim sendo, as autoras e o autor entendem que o professor deve ser um “mediador” no processo de ensino e aprendizagens, ou seja, em suas palavras, “[...] agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a construção do conhecimento junto ao aluno, a partir de uma abordagem que valorize as suas potencialidades.” (p. 119). Nesse sentido, embora a mediação seja citada, não há qualquer sustentação teórica do conceito, permitindo-me interpretar que, considerando a sua relação com o desenvolvimento de “competências” e de “capacidades” dos estudantes, adquire um sentido construtivista e naturalista. Ademais, o termo mediação também é flexionado como sinônimo de intervenção.

Já o texto de Chicon *et al* (2016) trata de processos pedagógicos inclusivos realizados na Educação Física com estudantes com e sem deficiência, no espaço da brinquedoteca. Às autoras e o autor, o professor deve ser reconhecido como um mediador, ou seja, como um “intermediário” na relação dos estudantes, utilizando de instrumentos e signos para favorecer os seus processos de desenvolvimento que, na perspectiva das autoras e do autor, não ocorre “espontaneamente”. Nesse sentido, o conceito de mediação pedagógica é sustentado em

Vygotsky. Assim como os estudos anteriores, o termo “intervenção” também aparece como um substituto de “mediação”.

Por fim, o artigo de Barbuio e Freitas (2016) apresenta como objetivo a compreensão sobre as condições de participação de uma aluna com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física. Assim sendo, o autor e autora posicionam suas interpretações a partir do referencial teórico vygotskyano, utilizando o conceito de “mediação” fundamentado na teoria sobre a zona de desenvolvimento proximal ao compreenderem o ensino da Educação Física. No entanto, como conceito, não é central ao texto, prevalecendo o entendimento de “intervenção pedagógica”.

Após a análise dos artigos, foi possível levantar as seguintes questões: como a mediação pedagógica se relaciona com a sistematização do conhecimento no ensino da Educação Física? Como o conhecimento sistematizado é produzido (ou “apropriado”, conforme sugerem alguns dos estudos analisados) na Educação Física? Qual a relação da mediação pedagógica com o senso comum (ou as experiências dos estudantes)? Como a produção do (e acrescentaria, como complementar aos estudos consultados, “de um”) conhecimento sistematizado se relaciona com a análise da realidade concreta/leitura de mundo? Quais sentidos político-pedagógicos toma o termo mediação quando ele é flexionado também como sinônimo de intervenção? Quais as implicações epistemológicas emergentes do entendimento de que os estudantes também são mediadores? Quais conhecimentos a mediação pedagógica, na perspectiva que emerge da revisão, propõe que sejam construídos?

Ainda que não seja a ideia desta subseção a produção de respostas para todas essas perguntas, entendo-as como questões pertinentes ao andamento da pesquisa, visto que foram emergindo no processo de análise dos artigos selecionados, dando forma, assim, ao exercício de problematização do conhecimento.

Por conseguinte, foi possível identificar que o termo mediação – por vezes referido também com o complemento “pedagógica” ou, no caso de um dos estudos, como “mediação de saberes” – apresenta diferentes sentidos na literatura consultada, logo, podendo significar,: a) uma ação pedagógica, por parte do professor, voltada à resolução pacífica de conflitos observados entre os estudantes (mediação de conflitos); b) a própria ação dos sujeitos (referindo-se aos estudantes) em suas relações naturalistas com os outros e com o mundo (ambos entendidos como mediadores e mediados, em relação recíproca); c) como ação docente facilitadora da apropriação, por parte do estudante, de significados e, mais precisamente, do conhecimento sistematizado sobre determinados conteúdos/conhecimentos da Educação Física; d) como ação docente orientada ao desenvolvimento das capacidades de aprendizagem dos

estudantes, no que tange à utilização de “instrumentos” facilitadores da construção de “signos” mediadores do processo de desenvolvimento psicológico; e) como sinônimo de “intervenção”, delimitada na ação do professor ou professora sobre a produção de conhecimento.

Em vista disso, se por um lado os estudos apontam à polissemia do termo mediação, por outro, destaco a convergência no que diz respeito à relação do ensino, entendido como “intervenção” ou “mediação” iminentemente docente, com a apropriação “do” “conhecimento sistematizado” (ou das significações “contidas” nos conteúdos, como sugerem alguns dos estudos analisados) da Educação Física.

Ademais, considerando os estudos que demarcaram teoricamente, mesmo que sem muita profundidade, o conceito de mediação, destaco, também como convergência, a referência aos estudos de Vygotsky (LENZI, 1996; PETERS, 2006; BASEI, 2008; HONORATO; PIMENTA, 2010; MARCHIORI; FRANÇA, 2015; CHICON *et al*, 2016; BARBUIO; FREITAS, 2016; SILVA; CAVAZOTTI, 2017; VASCONCELOS; MARTINELI; ALMEIDA, 2019), cujo sentido didático-pedagógico atribuído à mediação remete à intencionalidade, por parte dos professores, do desenvolvimento das “funções psicológicas superiores” dos estudantes, tendo como suporte teórico-instrumental a teoria sobre a “zona de desenvolvimento proximal”, enfatizado nos estudos por sua perspectiva comportamental, interpessoal e histórica.

Sendo assim, é possível perceber que a revisão sinaliza a uma dada demarcação teórica, de base marxista e matriz psicológica, com expressiva referência – análise que faço não somente nos termos de uma interpretação quantitativa no sentido de identificar uma dada “frequência de informações”, mas sim, especificamente, pela referência sinalizada constituir um marco teórico-metodológico cuja materialidade, no ensino da Educação Física, considerando as particularidades dos estudos analisados e as formas didático-pedagógicas como foram posicionadas, remete ao domínio de um léxico próprio e específico no qual, dentre os conceitos chaves que o constituem, aloca-se o conceito de mediação.

Além disso, quanto à distribuição dos estudos que demarcaram teoricamente o conceito de mediação por revistas nas quais foram publicados, é possível identificar que metade desses estudos se encontram publicados em periódicos de outros subcampos que não o da Educação Física.

Ademais, tendo em vista o marco teórico vygotskyano sinalizado pela literatura, as interpretações estabelecidas nos estudos em que o remetem e as análises produzidas até o momento, destaco 3 (três) palavras-chaves as quais entendo que estão articuladas à mediação na perspectiva teórica emergente da revisão realizada, e que serão fundamentais, como

categorias de análise, ao prosseguimento das interpretações aqui propostas. Portanto, são elas: comportamento; sistematização do conhecimento; intervenção.

Assim sendo, ao considerar a temporalidade dos estudos que orientam suas discussões pela teoria vygotskyana e, principalmente, fundamentam o conceito de mediação, é notável que o primeiro deles data do ano de 1996, ou seja, época em que o denominado “movimento renovador da Educação Física” (BRACHT *et al*, 2012) experimentava, num movimento crítico às bases epistemológicas dominantes, o diálogo com outras áreas de conhecimento e orientações teóricas, dentre as quais o marxismo teve expressiva influência (CAPARROZ; BRACHT, 2007) tanto aos debates empreendidos no âmbito da grande área, quanto às discussões sobre a Educação Física escolar (BRACHT, 2014; SOARES *et al*, 1992). Em vista disso, é permitido supor que, se por um lado a teoria vygotskyana pode ter contribuído às discussões da Educação Física escolar, por outro lado, no entanto, considerando os estudos analisados, entendo que podemos ir além de sua perspectiva pedagógica naturalista e orientação didática cognoscitiva-comportamental ao entendimento da mediação pedagógica, e proponho isso reconsiderando o fenômeno em questão à luz da educação libertadora de Paulo Freire, a partir da qual me sustento para dar prosseguimento ao diálogo aqui proposto.

Desse modo, remetendo às palavras-chaves emergentes da análise dos estudos (comportamento, sistematização do conhecimento e intervenção), e que se apresentam vinculadas à sinalização teórica representada pelas contribuições de Vygotsky, podemos identificar algumas limitações quando a referência à mediação é articulada restritivamente ao comportamento numa psicológica.

Considerando que o entendimento do ensino na perspectiva de uma “mediação” aparece orientado ao comportamento, sendo, então, representado pela facilitação, do ponto de vista didático, ao desenvolvimento de “funções psicológicas superiores”, entendo que tal perspectiva se debruça sobre o estudante compreendido na “natureza” de sua formação psicológica. Logo, atende-se à uma proposta de ensino que parece não exigir qualquer alinhamento didático-pedagógico ao entendimento político sobre a cultura, os contextos político-sociais que medeiam as experiências culturais dos estudantes bem como ao contexto social mais amplo em um sentido pedagógico de ensino orientado pelo exercício da criticidade na direção da liberdade consciente (SHOR; FREIRE 2021). Portanto, desalinhamento cuja materialidade remete à tal mediação uma tarefa de base epistemológica “naturalística” (BRACHT, 2014) de modo que o “desenvolvimento das capacidades” dos estudantes seja uma tarefa instrumental e de matriz reduzidamente psicológica, como um processo fragmentado do contexto político-econômico-

social-cultural-pedagógico mais amplo (BOSSLE, 2019), portanto, de ajustamento (FREIRE, 2020)

Na esteira desse entendimento, destaco também que a ênfase no desenvolvimento das “funções psicológicas superiores”, ao incorporar a compreensão didática a respeito da necessidade da “apropriação”, por parte dos estudantes, do “conhecimento sistematizado” da Educação Física escolar como uma espécie de “limiar cognoscitivo” (portanto, “naturalístico”), acaba sendo fatídico, por um lado, com a própria Educação Física escolar – apresentada, então, como algo “pronto” – e, por outro lado, com a própria realidade, visto que, ao não ser problematizada, tende a ser aceita como pronta, acabada (FREIRE, 2021). Então, restando à mediação o encargo de uma “domesticação colonizadora” (FREIRE, 2005) dos estudantes à realidade conforme suas “habilidades” e “competências”, aproximando-se da política-cultural assumida pelas organizações curriculares analisadas na subseção 2.1 desta pesquisa. Logo, favorecendo a penetração e aderência, pela Educação Física escolar, da racionalidade proposta nos currículos dominantes e cuja ênfase recai sobre o sujeito individualizado, e não sobre a cultura, ao gosto da política neoliberal.

Interpretação que me leva a visualizar um cenário de opressão sobre os conhecimentos respectivos às experiências existenciais e culturais dos estudantes, de suas multiculturalidades (ROCHA, 2019; ROCHA *et al*, 2020), uma vez que, ao não proporcioná-los a “admiração” (FREIRE, 2005) dos conhecimentos oriundos de seu “mundo vivido” (KUNZ, 2012), como mediação gnosiológica, além dos limites puramente psicologizantes, torna suscetível aquilo que Paulo Freire denomina de “invasão cultural” (2005), visto que a “apropriação” esperada no ato de conhecimento nesse sentido tomaria o ato de conhecer como algo externo às realidades experienciais dos estudantes (KUNZ, 2012). Logo, sem ligação com um processo de conscientização (FREIRE, 2005).

Talvez agora estejam mais claras as razões do uso do termo “intervenção” como sinônimo de “mediação”. É no mínimo confuso essa justaposição como se carregassem o mesmo significado, ainda mais se considerarmos que somente o segundo se apresenta fundamentado teoricamente na revisão realizada. Inclusive, se buscarmos as definições das unidades léxicas em questão no dicionário, como processo também de exploração sobre os termos, podemos ver que, de acordo com o dicionário Aurélio digital, o termo “intervenção”, apesar de apresentar 6 (seis) definições<sup>9</sup>, nenhuma delas refere-se à um entendimento no âmbito

---

<sup>9</sup> Sobre as sugestões de definição do termo “intervenção”: 1) Ato de intervir; interferência; 2) Ato pelo qual, no protesto de um título cambiário por falta de aceite ou pagamento, um terceiro declara que o aceita ou resgata por

da educação (escolar). Porém, o mesmo não ocorre com as sugestões sobre a polissemia do termo “mediação” em consulta no mesmo dicionário<sup>10</sup>, dentre as quais uma delas remete à relação estabelecida no ensino, precisamente à relação entre professor, aluno e objeto de conhecimento.

Então, se por um lado as definições linguísticas, nos termos da língua portuguesa, parecem não nos proporcionar elementos que expliquem, tão somente, essa relação na Educação Física escolar, por outro lado indica que, ao menos enquanto definição léxica, os termos não correspondem. Então, o que poderia explicar o uso quase consensual do termo “intervenção” em reciprocidade de significação ao termo “mediação” na revisão realizada sobre a mediação pedagógica no ensino da Educação Física na escola?

Partindo do entendimento de que a intervenção remete ao “ato de intervir”, enquanto uma de suas definições apresentadas no dicionário consultado, e considerando que fora empregado, na revisão realizada, como sinônimo de mediação em referência à prática pedagógica e, ainda, atrelada à um corpo de “conhecimentos sistematizados” próprios da Educação Física escolar, é permitido entender que quem intervém, como sujeito do conhecimento, é o professor.

Nesse sentido, compreendo que as interpretações produzidas até o momento fazem luz à algumas características do que já fora extensivamente criticado na esteira do movimento renovador e, mais recentemente, por estudiosos da Educação Física escolar comprometidos com uma perspectiva crítica de ensino (SOUSA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019; SILVA; MARTINS, 2020; VON BOROWSKI; MEDEIROS; BOSSLE, 2020); refiro-me às condições opressivas nas quais, conforme os achados da revisão, não só estudantes parecem imergir quando “interditados” em suas curiosidades e de seus próprios corpos (FREIRE, 2021) no curso da apropriação “do” “conhecimento sistematizado” da Educação Física escolar – portanto, já

---

honra ou conta do sacador, do aceitante, ou de um dos endossatários; 3) Jur. Ato de um Estado intervir nos negócios internos de outros; 4) Nos regimes federativos, ato de poder central destinado a impor medidas necessárias a manter a integridade da União, quando algum de seus membros está submetido a anormalidade grave e que prejudique o funcionamento da Federação. 5) Intervenção cirúrgica; 6) Interferência do poder central em qualquer unidade da Federação, que se manifesta na substituição de seu governador, prefeito, etc., ou na cassação de representante do poder legislativo estadual, municipal, etc.

<sup>10</sup> Sobre as sugestões de definição do termo “mediação”: 1) Ato ou efeito de mediar; 2) Intervenção, intercessão, intermédio; 3) Relação que se estabelece entre duas coisas, ou pessoas, ou conceitos, etc., por meio de uma terceira coisa, ou pessoa, ou conceito, etc.; 4) Relação que se estabelece entre o professor, aluno e objeto de conhecimento, visando o aprofundamento do conhecimento; 5) No gnosticismo, função exercida por diferentes potências celestiais na condução do homem à gnose; 6) Técnica de solução de conflitos que, pela intervenção de terceira pessoa, se busca induzir as partes litigantes à produção de um acordo; 7) Processo pacífico de acerto de conflitos internacionais, no qual (ao contrário do que se dá na arbitragem) a solução é sugerida e não imposta às partes interessadas; 8) Agenciamento, corretagem; 9) Operação de somar termo a termo duas frações ordinárias; 10) Intercessão junto a uma divindade, para obter graça ou proteção; 11) Segundo a doutrina da Igreja Católica, função de Maria e dos Santos junto a Cristo e a Deus.

“pronto” e que, por si mesmo, se pretende “transformador” –, mas também os próprios professores cuja “ambivalência” (MEDEIROS, 2020) pode justificar a tendência à adesão à uma racionalidade opressora, porque colonizadora, que busca a “intervenção”... no corpo dos estudantes.

Condições que impedem ambos de “serem mais” (FREIRE, 2005): os primeiros porque “interditados” de inserirem-se, cada vez mais, criticamente, em suas realidades; e os segundos porque enxergam numa pedagogia “para” os estudantes, por isso mesmo oprimidos, a única direção para a transformação da realidade, num claro exemplo daquilo que Paulo Freire (2005) denomina de “contradição opressores-oprimidos”, haja vista ao desalinhamento do ensino da Educação Física da busca permanente pela conscientização (FREIRE, 2016; SOUSA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019; SILVA; MARTINS, 2020; VON BOROWSKI; MEDEIROS; BOSSLE, 2020) a partir das realidades objetivas em que os estudantes intervém!

Ao posicionar tais interpretações, esclareço que não nego as contribuições da teoria vygotskyana ao pensamento pedagógico da Educação Física escolar, pelo contrário, me posiciono em favor de uma perspectiva crítica que dê conta de problematizar as relações de poder, dominação e opressão imbricadas nos processos de escolarização e que, por isso mesmo, articulam-se com o pensamento pedagógico da Educação Física escolar.

As limitações identificadas na perspectiva vygotskyana sobre a mediação me levam a compreender que talvez isso se deva ao fato de que a centralidade dessa perspectiva esteja mais na instrumentalização da atuação docente (daí o uso expressivo do termo “intervenção” como sinônimo), do que no ato de conhecimento, beirando uma educação bancária (FREIRE, 2005), ainda que com outras pretensões. Assim sendo, defendo o reposicionamento da mediação pedagógica na Educação Física escolar em favor de uma educação libertadora, de modo que seja possível pensar o conhecimento enquanto ato gnosiológico (FREIRE, 1996) e, assim, ter como horizonte a transformação social.

Se os avanços construídos no campo da Educação Física escolar nos últimos anos foram determinantes à superação de bases epistemológicas que outrora eram incontestáveis, a revisão realizada nesta subseção revelou que, ao menos a respeito da mediação pedagógica na Educação Física escolar, ainda temos o que avançar.

Nesse sentido, na sequência encerro essa primeira seção tendo como foco o pensamento pedagógico da Educação Física escolar construído na corrente do “movimento renovador”, cujo reconhecimento é marcado pelas críticas às ciências dominantes e suas bases epistêmicas opressoras.

### 2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E A CONTRADIÇÃO OPRESSORES-OPRIMIDOS: sua superação?

As análises realizadas a partir da revisão sobre o “estado da arte” referente ao fenômeno em estudo indicou que a mediação vem sendo compreendida como sinônimo de intervenção, sendo esta, conforme os estudos analisados e as afirmações feitas, uma tarefa sob perspectiva psicológica, alinhada à um corpo de conhecimentos sistematizados a serem transmitidos e, por isso mesmo, desalinhada de um processo de conscientização (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, a identificação de que o conceito de mediação, quando posicionado teoricamente, aparece posicionado na teoria vygotskyana inquietou-me, precisamente pelo fato de que sua base marxista teve forte influência sob o denominado “movimento renovador” da Educação Física, contribuindo de sobremaneira às discussões levantadas pelo campo da Educação Física numa perspectiva dialética e crítica. Contudo, a forma opressiva como a mediação vem sendo compreendida parece refletir a experiência cultural e epistemológica da Educação Física, cujo ensino é marcado, nesse sentido, respectivamente, pelo autoritarismo como fundamento pedagógico e o “bancarismo”, tal como propõe Freire (2005), como princípio didático. Em vista disso, questiono, considerando os achados da revisão e a demarcação teórica vygotskyana sob o conceito de mediação: será que apenas não foram trocadas “as lentes” de uma visão pedagógica que, por isso mesmo, segue reproduzindo a opressão?

Por conseguinte, ao propor a reconsideração do fenômeno em questão à luz da educação libertadora de Paulo Freire e pretender, através desta Pesquisa, **compreender como a mediação pedagógica é inscrita nas práticas educativas de professores e professoras que percebem na educação libertadora de Paulo Freire conhecimentos potentes ao enfrentamento da opressão**, busco, nesta subseção, levantar elementos que ajudem: primeiro, a identificar os avanços do movimento renovador, sobretudo no que diz respeito ao campo acadêmico-científico da Educação Física escolar, visto que parece ter influenciado o posicionamento teórico do conceito de mediação sob o marco vygotskyano; e segundo, complementando os esforços anteriores, compreender o sentido de tais contribuições no que tange a tarefa pedagógica de superação da “contradição opressores-oprimidos”, haja vista aos achados da revisão apresentado anteriormente. Desse modo, fecho com algumas considerações sobre a discussão levantada e sua relação com a mediação pedagógica numa perspectiva transformadora, sustentando-me no marco teórico representado pela educação libertadora de Paulo Freire.

Isso posto, segundo Bracht *et al* (2011) e Bracht *et al* (2012), a intensificação das contribuições acadêmico-científicas à pluralização dos conhecimentos produzidos pelo campo da Educação Física – cujo fenômeno remete à década de 80, naquilo que ficou conhecido como “movimento renovador” –, emergiu do questionamento das bases epistemológicas dominantes (favorecida pelo momento histórico de “abertura democrática”), sobretudo à legitimidade social e científica outorgada ao referido campo por sua vinculação ao paradigma da aptidão física, de base epistemológica cartesiana e matriz biologicista (BRACHT, 1997), e sua relação política, ideológica e harmoniosa com o projeto capitalista de sociedade (MEDINA, 1990).

No que tange a subárea da Educação Física escolar – a qual assumo, em concordância com Frasson (2020), na perspectiva de subcampo de conhecimento, atravessado por disputas políticas, epistemológicas e culturais – proliferaram-se, na emergência do referido movimento, produções de extrema relevância tanto aos tensionamentos empreendidos à época no campo científico quanto à atualidade da produção acadêmico-científica sobre a Educação Física escolar, haja vista aos avanços nos debates epistemológicos (BRACHT, 2014; BETTI, 1996), sobre pressupostos teórico-metodológicos de ensino (KUNZ, 2012; BRACHT, 2005b; SOARES *et al*, 1992; MOLINA NETO, 1991; 1996), dentre outros aspectos referentes à Educação Física escolar.

Bracht (2014) me ajuda a resumir a emergência desse fenômeno a partir da compreensão de que ocorreu em dois momentos: o primeiro, situado entre o final dos anos 70 e o início dos anos 90, e sob orientação ou influência do marxismo (BRACHT *et al*, 2012), como um período de problematização, ampliação e qualificação do debate acadêmico em torno da Educação Física e sua relação com a ciência e a sociedade, cujos desdobramentos deflagraram uma “crise de identidade” da grande área, tal como anunciou Medina (1990); e um segundo momento, com início nos anos 90, propiciado pela intensificação da crítica aos postulados do conhecimento objetivo, “neutro” (acrítico), a partir de uma maior influência das Ciências Sociais e Humanas – favorecendo aquilo que ficou conhecido como uma “virada culturalista” na Educação Física escolar (COSTA; ALMEIDA, 2018) –, dando sequência às discussões e problematizações iniciadas na década precedente, porém, a partir desse momento, em torno da compreensão sobre a ocorrência de uma “crise da racionalidade científica” e, nesse sentido, como a Educação Física (escolar) se inseria nessa – e, entendo, também atual – “paisagem epistemológica” (BRACHT, 2014).

Nesse breve panorama, tanto o primeiro quanto o segundo momento acompanharam uma produção conflituosa de conhecimentos (BRACHT *et al*, 2011), culminando na proposição de novas arquiteturas epistêmicas e teorias pedagógicas (BRACHT, 1999). Sendo desses

avanços que o tema da cultura corporal de movimento emerge e vai sendo apropriado (BRACHT, 2005a), ampliando o cenário epistemológico e aproximando as discussões acadêmicas da realidade concreta da Educação Física escolar (BRACHT *et al*, 2012), até então alheadas segundo os postulados do paradigma dominante (BETTI, 2007). Aproximação que favoreceu novas compreensões sobre o ensino e a formação docente, passando desde o entendimento sobre sua relação inerente com a pesquisa (CAPARROZ; BRACHT, 2007; BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011) até a compreensão de sua articulação política e histórica com a cultura, no sentido de buscar superar o então fundamento “naturalístico” (SOARES *et al*, 1992; BRATCH, 1997); também redundando, nesse sentido, como consequência política e epistemológica (CAPARROZ; BRACHT, 2007), e sob influência do campo da Educação, na valorização e importância dos saberes das experiências: por um lado, às do professorado, compreendidos na perspectiva de intelectuais produtores de conhecimentos em contraposição ao reducionismo reificante de uma racionalidade técnico-instrumental outorgada pela ciência dominante à produção do conhecimento “valioso” (BOSSLE; BOSSLE, 2018); e por outro lado, às dos estudantes, uma vez que constatado a centralidade dos saberes e representações oriundos de seu “mundo vivido” (KUNZ, 2012) como condicionantes pedagógicos à reconstrução de conhecimentos. Logo, como experiências existenciais importantes à articulação da mediação pedagógica pela qual haveria a possibilidade da leitura crítica da própria experiência.

Isso posto, pode-se dizer que os diversos avanços produzidos no campo da Educação Física escolar foram mobilizados pela crítica aos postulados da ciência dominante, tendo em vista o seu distanciamento da realidade concreta do ensino e tudo a ele envolvido. Por conseguinte, a aproximação aos cotidianos da Educação Física escolar, a inserção no debate culturalista e os conhecimentos produzidos nesse processo foram fundamentais aos avanços nos debates sobre o ensino da Educação Física, podendo ser afirmado que o trato crítico com o tema da cultura corporal de movimento resultou nas seguintes tarefas pedagógicas: primeiro, o esclarecimento político-pedagógico por parte do professorado (MEDINA, 1990; KUNZ, 2012); segundo, uma maior criticidade dos professores no que tange as microrelações políticas da cultura escolar, sua função social e organização curricular, buscando a localização da Educação Física num projeto de escolarização mais amplo (MACHADO; BRACHT, 2016); e terceiro, a centralidade da cultura no ensino da Educação Física, no sentido de uma prática pedagógica (ou

simplesmente “pedagogia”) “crítica”<sup>11</sup> (BRACHT *et al*, 2012) que superasse as perspectivas pedagógicas dominantes e subjacentes ao paradigma da aptidão física, de modo a romper com a estrutura educacional dominante<sup>12</sup>. Contudo, ao andamento da discussão aqui proposta, questiono: como essa superação vem se apresentando nos conhecimentos produzidos no campo de conhecimento da Educação Física escolar?

Por conseguinte, nesse segundo momento, recorro a alguns estudos de revisão sobre a produção de conhecimentos a respeito da Educação Física escolar com o objetivo de entender como a comunidade acadêmico-científica da Educação Física escolar vem produzindo esforços para superar as condições opressivas de um pensamento pedagógico que vem sendo marcado, respectivamente, pelo autoritarismo como fundamento pedagógico e o “bancarismo” como princípio didático.

Para tal, primeiramente, recorro a Antunes *et al* (2005) que, em estudo de revisão sobre a produção de conhecimentos relativos à “Pedagogia da Educação Física Escolar” (PEFE), do ano de 1999 a 2003, identificaram uma predominância de estudos relacionados à “caracterização” (de cunho descrito, do tipo levantamento e observacional) do campo de conhecimento em questão, em detrimento de estudos sobre o “processo ensino-aprendizagem”, levando os autores à interpretação de que a escola estaria sendo representada como um espaço passivo à obtenção de informações “pelo pesquisador e para suas necessidades” (p. 5) e na qual, desse modo, haveria pouca aproximação entre pesquisadores e professores.

O trabalho de Betti, Ferraz e Dantas (2011) caminha nessa mesma direção, visto que os autores identificaram, em estudos produzidos do ano de 2004 a 2008, uma predominância do mesmo enfoque temático, qual seja, a “caracterização”. Indicando a necessidade de mais estudos sobre a didática a partir do que compreendem por pesquisa “em” Educação Física Escolar, ou uma Educação Física Escolar “viva” (BETTI, 2007).

Os dados levantados e interpretados por Wiggers *et al* (2015), de 2006 a 2012, também traçam o mesmo panorama, segundo o que os autores denominaram de estudos do tipo “diagnóstico” (equivalente à “caracterização” dos estudos de Antunes *et al* (2005) e Betti,

---

<sup>11</sup> Aqui cabe ressaltar que essa adjetivação, como bem lembra Bracht *et al* (2012), tomou diversas direções no que os autores, em diálogo com Caparroz, chamaram de “travestismo discursivo” ou mesmo de uma “banalização” da crítica. Questionando, então, a respeito de qual significado, hoje, assume a adjetivação “crítica”? Entendo que os autores buscam problematizar a centralidade da “crítica” das teorias e práticas pedagógicas da Educação Física escolar que se insinuam nesse sentido, também representando um convite à uma revisão histórica do movimento renovador em seu respectivo contexto e fundamentação teórica para um melhor esclarecimento do que consistia, e ao que pode consistir, na atualidade, a crítica na prática pedagógica crítica da Educação Física escolar.

<sup>12</sup> Um esforço considerável nesse sentido pode ser representado pela reconhecida obra do “coletivo de autores”, Metodologia do Ensino de Educação Física, na qual é apresentado um conhecimento sistematizado que busca dar suporte ao pensamento pedagógico crítico na Educação Física escolar.

Ferraz e Dantas (2011)), embora tenham destacado uma tendência de aumento da produção sobre a didática, comparando com o panorama apresentado nos estudos precedentes e com base nos dados levantados no próprio trabalho.

Por outro lado, em estudo de revisão produzido a partir de um recorte temporal datado do ano de 1980 a 2010, Bracht *et al* (2011) apontam uma predominância de estudos do tipo denominado de “fundamentação”, ou seja, de trabalhos que buscam lançar os alicerces teóricos para a construção de um “projeto de intervenção” (p. 15) na Educação Física escolar. Porém, em complemento interpretativo aos dados dessa extensa revisão, Bracht *et al* (2012) destacam, em termos numéricos, um “equilíbrio”, com o passar das décadas, da produção entre as categorias analisadas, quais sejam, “fundamentação”, “intervenção” e “diagnósticos”, destacando também a forte influência do movimento renovador como referência. Contudo, devido à dificuldade de identificar “eixos articuladores” por conta da “pluralidade” (p. 14) dos estudos analisados, os autores também interpretam que o movimento renovador estaria “esgotando-se” (p. 23), embora siga relevante como referência, uma vez que parece mobilizar a tarefa de “mudar” a prática pedagógica da Educação Física escolar numa direção “crítica”<sup>13</sup> (p. 23-24).

De uma forma geral, esses estudos mostram que a produção acadêmico-científica sobre a Educação Física escolar ainda é bastante incipiente em termos numéricos na grande área, além de que, dentre os enfoques temáticos predominantes nos estudos analisados, a didática parece de forma pouco expressiva. As tentativas de respostas a isso, porém, convergem no entendimento de que a busca pelo “*status* acadêmico da área” incentivou a expressiva produção nos enfoques temáticos identificados, fato histórico entendido, portanto, como consequência epistemológica e de motivação política sob forte influência do movimento renovador, tal como identificado por Bracht *et al* (2012), o que teria culminado na “atrofia” das discussões didáticas e a “hipertrofia” das discussões pedagógicas (BRACHT; CAPARROZ, 2007).

Bracht *et al* (2012) ainda argumentam que o campo de conhecimento da Educação Física escolar, no entanto, vem apresentando um “amadurecimento teórico” (p. 21), dado que agora, por exemplo, existem referenciais curriculares que não mais indicam somente “princípios” e sim uma “organização e sistematização do ensino da Educação Física” (p. 22), partindo do entendimento de que agora o componente curricular teria “um conhecimento a ser transmitido” (p. 23) – citando como exemplo propostas curriculares tais como o referencial curricular da SEDUC/RS, Paraná e São Paulo. Betti, Ferraz e Dantas (2011) também argumentam nessa

---

<sup>13</sup> Retomar nota de número 11.

direção, visto que os autores interpretam que os programas/organizações curriculares – em contraponto às críticas sobre suas pretensões homogeneizantes – não seriam, em si, um problema, mas sim suas avaliações por parte do poder público – conclusões que, por um lado, me parecem contraditórias no que se refere ao esforço argumentativo dos autores a respeito da necessidade de que mais estudos sobre o cotidiano didático da Educação Física escolar sejam produzidos, mas por outro lado, considerando que os autores pregam o ensino como “intervenção”, me parece que o caminho é coerente. Nessa direção, não por acaso Betti, Ferraz e Dantas (2011) apontam a necessidade de que os estudos com foco na didática deem suporte à construção de “didáticas específicas” para a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA), como também Bracht *et al* (2012) reconheçam que os novos referenciais curriculares da Educação Física se apresentam “quase nos moldes das outras disciplinas”.

Cabe sublinhar que o termo “intervenção” aparece de forma expressiva nos estudos consultados (ANTUNES *et al*, 2005; BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011; WIGGERS *et al*, 2015; BRACHT *et al*, 2011; BRACHT *et al*, 2012), sendo posicionado, em parte deles, como uma das categorias das análises em relação específica com a prática pedagógica, isto é, com a “intervenção pedagógica” da Educação Física escolar (WIGGERS *et al*, 2015; BRACHT *et al*, 2011; BRACHT *et al*, 2012), e, em outros, em referência ao ensino (ANTUNES *et al*, 2005; BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011).

Portanto, se problematizarmos, por um lado, as críticas emergentes dos estudos em relação ao baixo número de trabalhos com o enfoque na didática e, por outro, tomarmos o conceito de “intervenção” na forma como é empregado nos estudos aqui analisados podemos interpretar que, se predominam aquelas categorias cuja constituição reúne trabalhos “desgarrados” da realidade concreta dos cotidianos didáticos da Educação Física escolar, talvez seja também porque ainda não foi superado (ou não pretendeu-se superar, em forma de conscientização (FREIRE, 2016)) uma racionalidade opressora, porque colonizadora, que, por isso mesmo, ainda busca a intervenção.

Contudo, isso não significa dizer que se deve produzir mais nos enfoques do que vêm sendo produzido. Pelo contrário. Em outras palavras, o que quero dizer é que talvez a “hipertrofia das discussões pedagógicas”, como interpretam Caparroz e Bracht (2007), tenha hipertrofiado também a necessidade fatídica de uma “intervenção” pedagógica. Logo, como “projeto de transformação”, porém, orientado e recluso à figura do professor “esclarecido” no seu papel de intervir... no corpo do aluno.

Talvez a análise da experiência cultural da escolarização brasileira na historicidade de nossa “inexperiência democrática”, tal como propõe Freire (2020), corroborasse essas

interpretações, dado que o “trânsito” vivido no campo de conhecimento da Educação Física escolar, no que se refere à disputa política e epistemológica quanto à produção de conhecimentos, parece favorecer uma tendência conservadora, porque prescritiva, sobre qual conhecimento é mais “valioso” (BOSSLE; BOSSLE, 2018).

Nesse sentido, se Caparroz e Bracht (2007) questionam, movidos pela inquietação sobre a invisibilidade da didática nos conhecimentos produzidos pelo subcampo Educação Física Escolar “qual o tempo e o espaço da didática na Educação Física?” e entendem, então, ser o tempo-espaço da “vida”, na qual ocorreria, na perspectiva dos autores, a “intervenção” do “professor-sujeito” (p. 28), eu complemento questionando: de qual vida estamos falando? De uma vida compartilhada intersubjetivamente ou somente a do “professor-sujeito”?

Machado e Bracht (2016) talvez nos ajudem a refletir nessa direção, visto que os autores se dedicaram a compreender os “impactos” do movimento renovador nas identidades docentes dos professores de Educação Física escolar. Segundo os autores, tal movimento teria assumido uma “postura legisladora” pelo fato de requerer mudanças ao encontro de um outro projeto de Educação Física escolar, contudo, sem produzir esforços, na mesma intensidade, voltados a reconhecer e “[...] atentar para aquilo que os professores fazem, como fazem e por que fazem [...]” (p. 855).

As interpretações de Machado e Bracht (2016) conduzem ao entendimento de que o “amadurecimento teórico” da grande área, como empregam Bracht *et al* (2012), mostrou-se bastante opressivo e colonizador, posto que a “renovação” fora dada como algo “pronto”, ou seja, estendendo-se de forma impositiva sobre os professores e suas experiências (MACHADO, 2012).

Somado aos estudos de revisão consultados, tais considerações me conduzem ao seguinte questionamento: tal “postura legisladora” teria sido apenas um equívoco metodológico de mediação crítica ou a indicação de que o movimento renovador teria acompanhado a mesma racionalidade opressora através da qual, por isso mesmo, viu-se responsável por prescrever as “alternativas” (BRACHT, 1999) à transformação didático-pedagógica da Educação Física escolar e, por consequência, da sociedade?

Concordo com Machado e Bracht (2016) a respeito de que tal interpretação não significa condenar o movimento renovador na totalidade de suas contribuições, sobretudo no que diz respeito à sua influência na promoção do debate crítico em torno da Educação Física escolar e sua necessidade de vinculação à um projeto mais amplo de escolarização. Contudo, com base nos estudos analisados e a discussão articulada, pode-se concluir que os esforços produzidos na direção de tal projeto indicam, no meu entendimento, que a reprodução do pensamento

pedagógico da Educação Física escolar na perspectiva de uma “intervenção” é fatídico nesse sentido, visto que parece representar um esforço restrito à “intervenção do professor-sujeito”, tal como empregam Caparroz e Bracht (2007), de cuja intencionalidade pedagógica, então, seria a “prescrição” de suas opções.

Nesse sentido, Freire (2005, p. 36-37) entende que

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores.

Talvez tais considerações ajudem a compreender a relação estabelecida entre prática pedagógica da Educação Física escolar e a “intervenção” da forma vem sendo empregada, visto que parece não ser a libertação (FREIRE, 2005) a finalidade do ensino da Educação Física flexionado nessa direção, ou seja, a de intervir. Logo, a “ambivalência” (MEDEIROS, 2020) assumida na perspectiva de uma “intervenção pedagógica”, isto é, de quem, hospedando o opressor, prescreve suas opções e coisifica (FREIRE, 2005) os estudantes na totalidade de suas experiências e saberes em favor de um “conhecimento a ser transmitido” (BRACHT *et al*, 2012), tende a reforçar (mutuamente) uma racionalidade opressora mediante a qual é incompatível com uma construção de conhecimentos que inicie da situação existencial do estudante e busque na intersubjetividade e na direção libertadora de uma leitura crítica de suas experiências, os “inéditos viáveis” à ulterior transformação social (FREIRE, 2021).

No entanto, o fato de que alguns referenciais curriculares estejam se apropriando de um léxico relativo à determinados conhecimentos produzidos no âmbito das discussões pedagógicas e didáticas da Educação Física escolar, como observam Betti, Ferraz e Dantas (2011), Bracht *et al* (2012) e aqueles que apontei na subseção 2.1 desta pesquisa, merece atenção. Porém, ao invés de tomá-los apenas pelo que apresentam sobre determinadas apropriações conceituais e concepções pedagógicas ao reconhecimento dos “avanços” construídos pelo campo de conhecimento da Educação Física escolar à sua materialidade como componente curricular, como compreendem os autores citados, entendo que devemos analisá-los na totalidade de suas articulações no sentido do que representam em termos de um projeto amplo de escolarização, tal como identificado por Bracht *et al* (2012) como uma das grandes contribuições do movimento renovador, e, principalmente, como uma Educação Física escolar crítico-libertadora se insere neste projeto vigente [?]. Caso contrário, as interpretações

produzidas em favor da avaliação de que tais currículos foram “reposicionados” política e epistemologicamente, não superará os limites interpretativos impostos tanto pela racionalidade epistemológica dominante quanto pela “invasão cultural” (FREIRE, 2005) a que representa, cuja limitação, portanto, serve à manutenção do poder, pelo conhecimento (SANTOS, 2019), pelos grupos historicamente favorecidos, e uma política cultural “castradora” das liberdades (FREIRE, 2020).

Nesse sentido, Freire (2005) nos alerta que

[...] não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre. (p. 99)

Como, então, superar a contradição opressores-oprimidos na Educação Física escolar? Como buscar a superação de uma racionalidade opressora mediante a qual busca a intervenção “sobre” e não “com” os estudantes na realidade concreta? Quais as tarefas urgentes à uma didática fundada no tempo-espaço de uma vida compartilhada intersubjetivamente?

Entendo que os esforços didático-pedagógicos materializados na articulação de mediações que viabilizem consciências críticas, tendo como princípio pedagógico as experiências (SOUSA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019; SILVA; MARTINS, 2020; ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2020), isto é, o “mundo vivido” (KUNZ, 2012) dos estudantes, talvez possam oferecer algumas respostas concretas à essas questões, dado que tal entendimento propõe não só uma ressignificação conceitual ao nível acadêmico – até o qual, por exemplo, levam Bracht *et al* (2012) e Betti, Ferraz e Dantas (2011) a visualizarem com “bons olhos” os currículos oficiais homogeneizantes das leituras de mundo dos estudantes –, mas, concretamente, implica a necessidade do reposicionamento do pensamento pedagógico da Educação Física escolar em favor da construção crítica das liberdades dos estudantes como sujeitos de suas próprias histórias: portanto, na substantividade de uma Educação Física escolar em que a aprendizagem acompanhe de maneira inexorável o anúncio, pelos estudantes, de suas próprias palavras (FREIRE, 2005).

Ademais, é dessa perspectiva libertadora de ensino que trato na próxima seção, objetivando aprofundar teoricamente o conhecimento sobre a mediação pedagógica na perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire, pelo exercício do que o autor denominou de pedagogia do oprimido.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 EDUCAÇÃO LIBERTADORA: a pedagogia do oprimido

A contradição assumida na perspectiva de uma intencionalidade pedagógica voltada à “intervenção”, como identificado na revisão realizada e no prosseguimento da discussão estabelecida a partir dos estudos consultados na subseção anterior, me parece incompatível com a construção de uma educação libertadora e, por conseguinte, uma sociedade mais humanizada: primeiro porque ela tende reduzir-se à racionalidade do “professor-sujeito”, logo, à “atuação docente”; segundo, porque este, cuja intencionalidade é a intervenção e não a mediação dos conhecimentos na direção da liberdade (FREIRE, 2021), tende a “prescrever” ao invés de (re)escrever junto aos estudantes novos conhecimentos sobre a realidade que os cercam e que, dialeticamente, a/os constituem.

Em vista disso, busco na educação libertadora de Paulo Freire uma inspiração para reconsiderar a mediação pedagógica da forma como vem sendo compreendida. A partir do que denominei de “fundamentos pedagógicos” e “princípios pedagógicos”, contrastando com o conhecimento produzido sobre o fenômeno em estudo até o momento, vou sugerindo alguns elementos para pensar os sentidos possíveis de uma pedagogia libertadora, reunindo esforços para reposicionar o fenômeno em estudo que, desse modo, trato precisamente na subseção 3.1.3 e na subseção 3.2, quando articulo com o ensino da Educação Física.

##### 3.1.1 Fundamentos pedagógicos: humanização, conscientização, libertação

Começo pela **humanização** como fundamento pedagógico por entender que seu sentido, na perspectiva freireana, remete à necessidade cotidiana que temos de reafirmar a nossa condição humana no que diz respeito à ação de humanizar, isto é, de atribuir sentido à vida na direção do que Freire (2005) chama de “ser mais”. Nesse horizonte, nenhuma educação se faz autenticamente libertadora sem o reconhecimento dos estudantes em suas condições como sujeitos que estão “encharcados” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011) de cultura e conhecimentos sobre o mundo que os cercam e no qual intervém. Logo, sem o reconhecimento de suas condições como pessoas que buscam constituir-se, como vocação, porque inacabados.

Contudo, Freire (2020) nos alerta que o grande “problema” da busca pela humanização – e que por isso mesmo remete à sua urgência como fundamento pedagógico estruturante de uma prática educativa na direção crítica da liberdade –, seria exatamente o seu polo contrário, ou seja, a desumanização, cuja emergência remete à condição de impossibilidade histórica de

atribuir sentido à vida, de escrever a própria história em comunhão à outros e outras que, nesse caso, ou não estão “inscritos” na vida sob a condição de humaniza-la ou, estando “inscritos”, a escrevem mediante a consciência de que não têm nada a agregar e, por isso, acabam por corresponder à uma realidade “pronta” (FREIRE, 2005). Por exemplo, quando escutamos alguém ingenuamente dizer que “a realidade é assim mesma, não há o que fazer”.

Nesse sentido, Freire (2020) entende que tanto a “inscrição” na vida como a sua não realização como vocação histórica tendem a remeter à experiência cultural opressiva acumulada ao longo da colonização e do período desumano da escravidão no Brasil. Essas experiências, o autor as designa como sendo as de uma “sociedade fechada” no que se refere à permeabilidade histórico-cultural de novas possibilidades de acordos sobre as relações sociais estabelecidas, as quais marcadas pelo autoritarismo e a restrição das liberdades:

Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro. (p. 90-91).

Então, a experiência da opressão vivida nesses contextos, além de forjar as consciências de uma ampla massa de pessoas mediante um “mutismo” (FREIRE, 2020), ou “cultura do silêncio” (FREIRE, 2005), desumano sob o poder e dominação violenta dos colonizadores – impossibilitando, então, que essas pessoas, oprimidas por isso, pudessem “inscrever-se” no âmbito da história e da cultura –, fora estendida às condições sociais paternalistas de uma chamada “sociedade moderna”, republicana, cuja base antidialógica condicionadora de seu anúncio pelos mesmos grupos dominantes, como interpreta o autor, buscou manter a mesma massa oprimida como “acomodados expectadores” das prescrições anunciadas por parte desses grupos que buscavam, dessa maneira, o alongamento de seus poderes sob a condição de vencedores.

Então, se na vigência de uma “sociedade fechada” as “inscrições” no âmbito da história e da cultura das pessoas que não partilhavam do poder de decisão se viram impossibilitadas, no contexto de uma “transição” da estrutura social então estabelecida as dificuldades colocadas às massas populares oprimidas tornaram-se outras, dentre as quais a mais importante delas representada pela descoberta da liberdade.

No entanto, Freire (2005) interpreta que o “gregarismo” gerado nas consciências dos oprimidos, isto é, no que diz respeito a um comportamento de autodefesa na forma de “segurança vital” (p. 24) frente à imposição autoritária dos grupos dominantes, teria desencadeado um “medo da liberdade” castrador da capacidade de “captação crítica” da realidade e, nesse sentido, inviabilizando as massas oprimidas à sua vocação humana e histórica num período que, sendo “transição”, poderia anunciar-se, também, como de possibilidades. No entanto

“[...] sem a capacidade de visualizar esta tragédia, de captar criticamente seus temas, de conhecer para interferir é levado pelo jogo das próprias mudanças e manipulado pelas já referidas prescrições que lhe são impostas ou quase sempre maciamente doadas. Percebe apenas que os tempos mudam, mas não percebe a significação dramática da passagem, se bem que a sofra. Está mais imerso nela que emerso. (p. 63)

Nesse sentido, Freire (2005) entende que essa imersão numa realidade forjada a partir de uma “cultura do silêncio” desumana e estendida nas condições antidialógicas de uma sociedade “moderna” desde a qual nossa “inexperiência democrática” é produzida, acompanhou o desenvolvimento dos “temas”<sup>14</sup> importantes aos grupos historicamente favorecidos, reforçando o que o autor denominou de “massificação” popular visto que, além de não participarem ativamente das decisões mediante as quais a sociedade “moderna” foi forjada, tiveram de ajustar-se às novas prescrições de mundo e história por uma elite autoritária:

As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se. (FREIRE, 2020, p. 60-61).

Logo, é nesse sentido de julgar-se “salvo”, como o seu “testemunho de humanidade” (SUNG, 2009, p. 289), na aderência às prescrições dominantes, isto é, de enxergar nas opções prescritas pelos grupos historicamente favorecidos a suposta “saída” de sua condição de

---

<sup>14</sup> Paulo Freire refere-se aos “temas” como sendo os assuntos significativos ou potencialmente significativos a determinadas grupos. Logo, tais “temas” podem ser fatalistas, ou seja, desenvolvendo-se, simbolicamente, como como determinantes culturais e sociais cuja concretude não desafiaria a problematização e a “captação crítica” de suas tramas simbólicas e concretas na estrutura social, oprimindo as pessoas ao impedirem suas inscrições no âmbito da história e da cultura por meio da participação; ou podem constituírem-se em “temas geradores” a partir dos quais emergiriam da apreensão crítica da realidade exigindo, como compromisso ético-político com o desenvolvimento histórico-cultural da sociedade na direção da conscientização, suas difusões como problemas os quais exigiriam soluções concretas, coletivas e humanizadoras.

oprimido – o que Freire (2005) designa como sendo a “contradição opressores-oprimidos”, ou uma “consciência colonizada” –, que para o autor circunscreve a tarefa libertadora de sua condição de “ser para outro”, marginalizado (FREIRE, 2016), à sua inscrição na história em busca de “ser mais”: a libertação do opressor o qual “hospedam” mediante a aprendizagem do anúncio de suas próprias opções pelo reconhecimento crítico de sua vocação histórica.

Nesse sentido, para Freire (2005), a humanização pela pedagogia do oprimido passa pela superação das “situações-limites”<sup>15</sup> em que estamos condicionados como “hospedeiros” do opressor. Portanto, pela superação das “prescrições” desumanizantes que limitam, distorcem ou impedem a busca cada vez mais de que façamos de nossa “inscrição” na história o encontro do “inédito viável”<sup>16</sup> como a concretude de nossa vocação humanizadora como “seres inconclusos” que somos.

Para tal “superação”, no entanto, torna-se necessário que a desumanização seja um “destacado percebido” na consciência dos oprimidos de modo a favorecer a ação-reflexão que vá potencializando reações humanizadoras, na forma da intencionalidade de uma *práxis* libertadora. Portanto, exigindo à aprendizagem do anúncio da própria palavra a busca concomitante da **conscientização**.

Para Freire (2005), inexistente a possibilidade de que a humanização seja alcançada sem uma permanente conscientização sobre as “situações-limites” que a impedem de realizar-se na substantividade da vida. Então, se em nossa inexperiência democrática o “mutismo” e o “medo da liberdade” nos condicionaram a uma contradição em que “[...] ser é parecer e parecer é parecer com o opressor” (p. 34-35), a simples “captação” da realidade, no sentido de uma percepção sobre sua concretude, não coincide, tão somente, com a apreensão dos temas significativos à busca por sermos mais: precisamente porque faltaria, como compreende Freire (2016), o componente crítico a tal captação em que se produziriam as condições subjetivas à objetivação da realidade com o propósito da superação de seu “determinismo”, então, descolonizando a consciência (FREIRE, 2005).

---

<sup>15</sup> Podemos compreender o conceito de “situação-limite” na obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual Paulo Freire compreende como sendo as contradições que envolvem a visão de mundo dos oprimidos, referindo-se àquelas que os impedem de assumirem, cada vez mais, o rumo de suas histórias e da cultura numa direção mais humana, crítica, consciente e, portanto, como possibilidade e não determinismo.

<sup>16</sup> O conceito de “inédito viável” também pode ser compreendido na obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual Paulo Freire compreende como sendo a concretude de uma “ação editanda” (FREIRE, 2005), na forma de *práxis*, mobilizada pela leitura crítica de determinado aspecto da realidade antes percebido como algo pré-determinado historicamente, como “situação-limite” que impedia o curso permanente da luta por “ser mais”. É, portanto, porque comprometida com a superação das condições sociais limitantes e, por isso mesmo, desumanizantes, um permanente sonho coletivo.

Precisamente porque a vocação histórica que exercemos mediante nossa inscrição no âmbito da cultura e da história tende a reafirmar nossa capacidade humanizadora de objetivar a realidade para nela intervirmos, a busca pelo anúncio de nossas próprias palavras, na concretude da pedagogia do oprimido, passe, rigorosamente, pela leitura crítica da realidade em compromisso com sua transformação.

Nesse sentido é que à uma educação libertadora seja fundamental a problematização da realidade, na medida em que através da objetivação cada vez mais ampla (no sentido da “totalidade”) e profunda (no sentido da articulação interpretativa) que vão fazendo os oprimidos “[...] vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que* e *em que* se acham.” (p. 82. Grifo do autor). Assim sendo, Freire (2005) destaca que:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (p. 80).

Portanto, na educação libertadora, humanização e conscientização não se fazem em separado: uma implica e enreda a outra de tal modo que sua unicidade só se manifesta na ação-reflexão concreta, mediante o desafio da *práxis* – nesta, se tanto mais “encharcada” estiver da compreensão de mundo dos “outros” no exercício da problematização da realidade, tanto mais a *práxis* humanizadora-conscientizadora se fará prática educativa a que mediará novas relações com o mundo e com as “gentes”, gerando a reciprocidade da transformação (JONES, 2009). Logo, também, se tanto mais a problematização da realidade nos convocar ao avanço da conscientização, tanto mais “profundidade” daremos à humanização como tarefa a ser cumprida por meio da *práxis* na forma de “ação cultural” ante o nosso inacabamento (FREIRE, 2005; SHOR; FREIRE, 2021).

Em vista disso, não seria nenhum fatalismo assumir a conscientização como permanente utopia, posto que sua busca permanente em paralelo à ação-reflexão sobre a realidade não se esgota na superação de determinada situação desumanizante no despertar do “inédito viável”. Pelo contrário, ao assumir a conscientização como utopia busco dar concretude à tarefa urgente de captação crítica dos temas contextualizados à nossa historicidade como oprimidos – exigindo, para tal, o conhecimento atencioso sobre nossas situações existenciais concretas em que nos achamos “com” o mundo, as quais representam as condições empíricas a partir das

construímos nossas histórias de vida e a partir das quais, também, buscaremos ser mais (FREIRE, 2005).

E precisamente na medida em que vamos criticamente percebendo, na empiria de nossos conhecimentos sobre a realidade, as condições em que nos encontramos existindo, exercendo, então, a vocação histórica a partir da qual também vamos nos encontrando na condição sujeitos, vamos percebendo e descobrindo a liberdade (SUNG, 2009).

Assim sendo, em Freire (2005) podemos compreender que o processo de **libertação** pela pedagogia do oprimido acompanha a conscientização-humanizadora representada na busca pela superação das “situações-limites” em que estamos condicionados:

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. (p. 59. Grifo do autor)

Nesse sentido, como compreende Freire (2005), para que se possa chegar à *práxis* libertadora, é fundamental o que o autor denomina de “ação cultural para a liberdade” (FREIRE, 1981), ou seja, “ação com eles” (p. 60) – remetendo à pedagogia que vai se construindo por meio de práticas educativas “com” os oprimidos, na direção crítica da liberdade.

Contudo, para tal, Freire (2005) nos alerta que: “Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação [...] é resultado de sua conscientização.” (p. 61). Logo, segue o autor, “[...] é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem, como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento.” (p. 61).

Assim sendo, o processo de libertação por meio da pedagogia do oprimido remete, essencialmente, à progressiva “captação crítica” da situação existencial em que se acham os oprimidos, de modo que, para efetivar-se como processo permanente, a inserção no âmbito da história e da cultura, enquanto vocação ontológica e humanizadora, deve encontrar lugar no conjunto de ações comuns com esse mesmo propósito – portanto, na “co-intencionalidade”. Residindo nesse ponto uma das grandes tarefas:

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento. (FREIRE, 2005, p. 65).

Como dito inicialmente, humanização, conscientização e libertação no pensamento de Paulo Freire estão articulados de tal modo que não se realizam separadamente. Como constituintes de um mesmo processo, humanização, conscientização e libertação engendram o “engajamento” em que os oprimidos podem emergir em suas buscas para “serem mais”.

Porém, como Freire (2005) bem nos alerta, esse processo não é garantido sem o reconhecimento crítico que façam os oprimidos sobre a necessidade de que se engajem na luta pela libertação (SUNG, 2009; JONES, 2009). Logo, cabe a repetição de que, sendo prática da libertação, é, por isso mesmo, pedagogia do oprimido: é pedagogia que se faça “com” e não “para” eles e elas, oprimidos, mediante a co-intencionalidade no curso da libertação a qual, materializando-se pela *práxis*, liberta a si e aos opressores também (FREIRE, 2005).

Ademais, à assunção da liberdade a que trata Paulo Freire e, também, à “rigorosidade metódica”<sup>17</sup> (FREIRE, 1996) de uma educação libertadora, Freire (2005) também nos alerta sobre as diferenças entre a “liberdade subjetiva” e a libertação referente às condições estruturais socio-econômica-culturais injustas em que estamos condicionados e que tendem, em reciprocidade, a fortalecer a “colonização das consciências”.

Nesse sentido, Freire (2005) entende que a pedagogia do oprimido se materializa em dois momentos:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na *práxis*, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (p. 46).

Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária. (p. 46)

---

<sup>17</sup> Na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, podemos compreender a rigorosidade metódica, na prática educativa em que se funda a educação liberadora, como sendo a intencionalidade por meio da qual se efetiva uma aprendizagem marcada pela leitura crítica da realidade, cuja materialidade, então, tomaria forma no conhecimento cada vez mais como ato gnosiológico, porque crítico e problematizador, e cada vez menos como algo pré-determinado e fatalista. Nesse sentido, em Freire (1996), podemos compreender que a rigorosidade metódica reafirma a autoridade do professor e a diretividade pedagógica no curso de uma educação libertadora, sublimando a tensão representada pelo conhecimento como processo rigorosamente artístico, e não como algo inflexível, linear, sistematicamente pronto e cognoscitivamente colonizado. Em síntese, a rigorosidade metódica está para a descoberta ou aprofundamento crítico da liberdade pelo conhecimento enquanto mediação que, não se esgotando no objeto que mediatiza o ato de conhecer, se prolonga nas condições de uma permanente conscientização.

Por conseguinte, em ambos os momentos político-pedagógicos da luta pela libertação, enfrenta-se uma estrutura política-social-econômica-cultural complexa e dinâmica a qual pode despertar tanto o “medo” imobilizador quanto a “ousadia” mobilizadora do engajamento transformador (SHOR; FREIRE, 2021). Então, entendo que se faz necessário que numa educação libertadora determinados princípios busquem a coerência pedagógica e o rigor metódico (FREIRE, 1996) a fim de que se seja possível produzir as condições mediadoras que mobilizem o reconhecimento de si pela *práxis* libertadora, isto é, caracterizada pela mediação em que o conhecimento vai se fazendo situação gnosiológica e permitindo as pessoas assumirem a autoria de suas próprias histórias na direção permanente da busca por ser mais, na direção crítica da liberdade (FREIRE, 2020; 1985).

### 3.1.2 Princípios pedagógicos: dialogicidade, problematização, co-laboração

Na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Paulo Freire (1996) escreve sobre a importância da disponibilidade para o diálogo, dentre as muitas “exigências” da prática educativa de ensinar. Além de sua situação como condicionador da cultura e da história humana, o diálogo, ou **dialogicidade** ou comunicação, mobilizado pela disponibilidade e a esta entregue se funda, como compreende Freire (1996), no “direito de ser” das pessoas. É, portanto, uma necessidade que, na concretude de sua disposição humanizadora, representa a substantividade da solidariedade em que os oprimidos vão construindo as suas pedagogias e na qual edifica-se a educação libertadora.

O diálogo, então, na prática educativa, para Freire (2005), entendido como um encontro de educador e educandos na “tarefa comum de saber agir”, tende a mobilizar o reconhecimento da condição humanizadora em que os oprimidos, ao passo em que vão construindo a segurança e vão “inscrevendo-se” nele, isto é, no diálogo, objetivando-o criticamente, podem já não temer mais a liberdade. E na medida em que já não temem a liberdade, a situação dialógica em que se encontram abre caminho à superação da “contradição educador-educandos”, mediante a qual o primeiro exerceria o ato cognoscente e os segundos a passividade bancária (FREIRE, 2005).

Ademais, Freire (2005) entende que a dialogicidade, ainda que aconteça no encontro com os educandos, vai emergindo antes disso, dado que a “[...] inquietação em torno do que [...] dialogar com estes [...] é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.” (p. 96). Logo, para o autor, a dialogicidade que funda a educação libertadora deve ser entendida não somente como uma decisão pedagógica, didático-metodológica, mas, sobretudo, como

componente ontológico-gnosiológico fundamental ao conhecimento solidário – daí que o diálogo com os educandos, para o autor, na medida em que incentiva o enfrentamento ao “medo da liberdade” vai também gerando a comunicação intersubjetiva mediante a qual vão emergindo os “temas” significativos às suas pedagogias concomitante à “captação” que vão realizando em suas consciências – ou seja, o conteúdo da educação vai emergindo na dialogicidade mediante a qual as pedagogias se materializam. Portanto, na prática consciente da liberdade.

No entanto, para Freire (1983; 2005), da mesma forma que a humanização enfrenta o “problema” da desumanização, como já comentado, a dialogicidade, como ação substantivamente humana e solidária, tende a enfrentar a antidialogicidade que funda a nossa “inexperiência democrática”. Logo, a desumanização em que se encontram os oprimidos em uma realidade que, ao invés de buscar a comunicação com o propósito da aprendizagem solidária (FREIRE, 1983), os “impõem comunicados” arbitrariamente (FREIRE, 2020).

Nesse sentido, Freire (2020) entende que: “Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converta o ‘tu’ desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando.” (p. 151). Por isso, o exercício do diálogo na educação libertadora é, em si, a experiência histórica e cultural que tende engajar os oprimidos ao anúncio do que a antidialogicidade opressora, porque desumana, os impedem de fazê-lo, porque os “coisificam”: o anúncio de suas próprias palavras.

Como dito, porém, na medida em que os educandos vão experimentando a dialogicidade na construção de suas pedagogias e emergindo os “temas” significativos concomitante à “captação” que vão sendo incentivados em suas vocações em objetivar a realidade, para que o diálogo incentive também a ação-reflexão transformadora, a situação existencial concreta em que se acham os educandos deve ser problematizada (FREIRE, 2005).

Assim sendo, Freire (2005) entende que:

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (p. 100)

Portanto, para Freire (2005), a **problematização**, como processo mediante o qual os educandos, na educação libertadora, vão transformando as “captações” da realidade em problemas concretos em relação íntima com suas situações existenciais, representa o exercício pedagógico que vai estruturando o desafio da *práxis*. Nesse sentido é que, então, porque

desafiados a problematizar o conhecimento que se tenha ou que venha a produzir a partir da “captação” crítica da realidade que os cercam, os oprimidos, na constituição de suas pedagogias, tendem a ir sistematizando seus saberes mediante a “leitura de mundo” que fazem no exercício da criticidade e da dialogicidade.

Na verdade, nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado. Embora isso não signifique que todo homem desafiado se torne filósofo ou cientista, significa, sim, que o desafio é fundamental à constituição do saber. (FREIRE, 1983, p. 36).

Essa sistematização, portanto, difere em forma e conteúdo daquela “depositada” pela educação bancária, que já vem “pronta”: por um lado, difere em forma porque emerge da problematização que se faça da realidade mediante determinado objeto de conhecimento que mediatiza a dialogicidade mediadora; e por outro lado, difere em conteúdo porque precisamente se relaciona com a situação existencial dos educandos, com suas experiências e conhecimentos (FREIRE, 2005).

Portanto, na perspectiva da educação problematizadora de Paulo Freire, podemos compreender a sistematização do conhecimento como a apropriação que faz o oprimido no ato de conhecer e não como “esquemas” (FREIRE, 1983) os quais o educador “doa” na concretude da “contradição educador-educando”. Doação essa que fazem não em favor de uma prática da liberdade na qual exerceriam ambos, educador e educandos, mas como o exemplo desumano de que a realidade se apresenta “pronta” e o conhecimento que dela venhamos a “consumir” nada tem que ver com a situação em que nos encontramos. Sendo, por isso mesmo, “ajustamento” de ambos e prática da dominação, e não processo pedagógico de libertação (FREIRE, 2020; 2005).

E precisamente porque não é doação e sim consequência do processo pedagógico de problematização que fazem os oprimidos, o conhecimento gerado não deve nunca perder de vista a realidade concreta a qual ambos objetivam, educador e educandos, sob o risco de não localizarem as “situações-limites” necessárias tanto ao aprofundamento dos “temas geradores”<sup>18</sup> significativos às suas pedagogias quanto ao alcance dos “inéditos-viáveis” –

---

<sup>18</sup> Para o esclarecimento quanto à expressão “temas geradores”, consultar nota 14.

consistindo numa tarefa pedagógica rigorosamente metódica da educação problematizadora no que se refere à construção de uma “pedagogia situada”<sup>19</sup> (SHOR; FREIRE, 2021).

No entanto, ao ajuste metódico de tais alcances e, sobretudo, à superação de comportamentos fatalistas, pelos oprimidos, oriundos de compreensões “periféricas” de suas situações existenciais concretas, Freire (2005) nos alerta sobre a necessidade do alcance de uma “compreensão da totalidade”, cuja construção passaria pela dialeticidade, no ato de pensar, entre a abstração e o “concreto”.

Nesse sentido, por exemplo, na educação libertadora, seria mediante o exercício problematizador de determinada situação concreta “totalizada”, ou “codificada”, a partir da qual se buscaria a dialeticidade subjetividade-objetividade, que seriam produzidas as condições em que tal superação seria possível. Ampliando, assim, a visão sobre a realidade, no exercício de “captação” e “descodificação” da situação “codificada”, por meio da criticidade.

Ademais, Freire (2005) entende que se localiza exatamente na forma como os oprimidos ensaiam a “descodificação” da situação “codificada” que situam os “temas” significativos ao conteúdo programático da educação.

Em todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão do mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações-limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (p. 113-114)

Sendo, então, exatamente através da preocupação a respeito da forma como os oprimidos enfrentam o mundo que a educação problematizadora, desde o momento que precede a dialogicidade com os educandos, já vai se constituindo uma “ação cultural” em favor libertação, visto que o educador, na iminência do encontro dialógico-problematizador, exerce a “disponibilidade para o diálogo” mediante o qual exercerá, também, a mediação cuja experiência, intencionalmente intersubjetiva, poderá favorecer a ambos o reconhecimento de seus direitos de ser: potencializando, a partir dessa “inauguração” do ensino, a tarefa cultural e libertadora em que os conhecimentos sobre a realidade podem ir se transformando, colaborativamente, em engajamento (FREIRE, 2005).

---

<sup>19</sup> Em diálogo em torno das possibilidades de uma Educação Libertadora, Ira Shor e Paulo Freire, na obra “Medo e Ousadia: o cotidiano do professor”, discutem a respeito de uma “pedagogia situada”, representada pela articulação pedagógica em favor de que os processos de ensino e aprendizagens partam das condições concretas e subjetivas dos estudantes. Favorecendo um processo educativo em que o conhecimento e os conteúdos das aprendizagens estejam sempre contextualizados às realidades dos estudantes, isto é, às suas situações existenciais.

Nesse sentido é que Freire (2005) entende a concretude do que consiste na **co-laboração**. Ou seja, como o processo educativo em que a (re)construção de conhecimentos ante a realidade, enquanto ato gnosiológico, prospecte uma “síntese cultural” que, sendo experiência humanizadora “corporificada” culturalmente, busque se materializar em forma de prática educativa e, nesse sentido, política cultural humanizadora. Logo, a co-laboração é o processo de articulação em que educador e educandos, dialogicamente, produzem as críticas, as sistematizações do conhecimento e as práticas das liberdades:

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração. (FREIRE, 2005, pág. 192)

Portanto, para Freire (2005), a co-laboração na Educação Libertadora se insere no que o autor denomina de “teoria dialógica da ação”, ou “teoria da ação dialógica”, mediante a qual busca reafirmar permanentemente a comunhão/solidariedade necessária à libertação. Contudo, não em forma de “gregarismo” (gerado pelo medo) ou “massificação” (gerada pela opressão), que são situados pelo autor como a finalidade da “teoria antidialógica da ação”, ou “teoria da ação antidialógica”, como práticas de dominação. Nesse sentido, Freire (2005) cita que: “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação.” (p. 191). Segue o autor:

Enquanto na teoria antidialógica as massas são objetos sobre que incide a ação da conquista, na teoria da ação dialógica são sujeitos também a quem cabe conquistar o mundo. Se, no primeiro caso, cada vez mais se alienam, no segundo, transformam o mundo para a liberdade dos homens. Enquanto na teoria da ação antidialógica a elite dominadora mitifica o mundo para melhor dominar, a teoria dialógica exige o desvelamento do mundo. Se, na mitificação do mundo e dos homens há um sujeito que mitifica e objetos que são mitificados, já não se dá o mesmo no desvelamento do mundo, que é a sua desmitificação.

Aqui, propriamente, ninguém desvela o mundo ao outro e, ainda quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar.

O desvelamento do mundo e de si mesmas, na *práxis* autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão. (FREIRE, 2005, p. 194)

Assim sendo, na educação libertadora, a co-laboração é o desafio substantivamente concreto, político e pedagógico que exige o rigor metódico voltado à mediação das co-intencionalidades na direção da vocação humana de “ser mais”. É, por isso mesmo, *práxis* que

se construa com os oprimidos na construção de suas pedagogias; é laboração que, não sendo prescrição desumana, se faz com os oprimidos na construção de suas inserções críticas no âmbito da história e da cultura. Co-laboração, em Freire (2005), é a ação cultural, substantivamente solidária, na direção humanizadora da liberdade a ser descoberta e permanentemente problematizada.

Como já dito, tanto os fundamentos quanto os princípios compartilhados nesta e na subseção anterior estão articulados de modo que seus alcances não ocorrem de forma linear e tampouco de maneira técnico-instrumental: a pedagogia do oprimido não é metodologia de ensino! Contudo, ao professor ou professora que se entrega ao compromisso com uma prática educativa problematizadora, que se entrega ao desafio da *práxis* libertadora com os estudantes, entendo que a compreensão concreta dos elementos aqui discutidos, somado a outros de significação particular do professorado, podem articular esforços ao desafio da *práxis*, cujo sentido vai além de mera “prática”, porque se insere no âmbito de uma ação cultural consciente materializada na experiência do oprimido na construção de sua pedagogia.

Portanto, sendo *práxis* é, também, mediação pedagógica em favor da humanização, conscientização e libertação por meio da educação. E é mediação pedagógica nesse sentido substantivamente porque se materializa pela dialogicidade, pela problematização da realidade e pela co-laboração possível mediante a qual possamos nos reconhecer, decisivamente, no conhecimento crítico da realidade e, assim, optar pela denúncia do que nos fez e faz “ser menos” ao passo que possamos fazer do anúncio de nossas próprias palavras a “mediação maior” (ADAMS, 2009) a partir da qual seja viável, conscientemente, a transformação da realidade.

Nesse sentido, na próxima subseção busco apresentar o conceito de mediação pedagógica sustentado sob o aporte teórico da educação libertadora de Paulo Freire o qual busquei explorar nessa e na subseção anterior.

### **3.1.3 Mediação pedagógica**

A justificativa da educação libertadora de Paulo Freire, cuja materialidade se estende na corporificação de uma pedagogia crítica, porque do oprimido, reside na compreensão de que vivemos uma realidade estruturalmente opressora, colonizadora, e que nos impõe a ser menos em detrimento de nossa humanização.

As análises que realizei na seção 2 desta pesquisa mostram que, apesar de passado mais de 50 anos após a escrita da obra “pedagogia do oprimido”, por Paulo Freire, ainda enfrentamos uma realidade opressiva e que busca o nosso silenciamento através do convencimento de que a

realidade está pronta e a história contada – é no reconhecimento dessa imersão a qual nos é imposta que se localiza a intencionalidade pedagógica da mediação crítica que Paulo Freire buscou propôr, e de cujo compromisso principal é o alcance da conscientização exercida na experiência da pedagogia do oprimido.

Porém, como visto, a educação libertadora não é processo linear, tampouco emerge de receituários e “prescrições” as quais servem à desumanização característica de uma educação bancária. Sendo um processo cultural através do qual os educandos vão humanizando-se, em comunhão, mediatizados pelo mundo o qual vão “lendo” e do qual vão emergindo, é, por isso mesmo, constante mediação pedagógica na direção da humanização, conscientização e da liberdade.

Nesse sentido, é mediação na medida em que tal processo é inaugurado pela “disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 1996) ao qual se entregam os professores e professoras que, dessa forma, reconhecem e incentivam o reconhecimento dos educandos em seus direitos de ser, na concretude da realidade em que se encontram. E é pedagógico precisamente porque, além da experiência mediada pela dialogicidade, busca-se problematizar as situações existenciais dos e com os educandos, assim como os conhecimentos que delas o tenham como potenciais mediações a partir das quais podem assumir-se, cada vez mais, na corporificação da pedagogia do oprimido, como sujeitos de suas próprias histórias.

Então, na educação libertadora freireana, a mediação pedagógica diz respeito ao exercício cultural em que o conhecimento sobre a realidade salta da via fatídica e determinista para percorrer a via da criticidade – trata-se, então, do potencial reconhecimento existencial favorecido pela mediação da criticidade gnosiológica. Sendo, precisamente, na superação das “situações-limites” que vão fazendo os educandos no ato de conhecimento crítico sobre a realidade que suas pedagogias vão sendo construídas, reafirmando suas condições humanas como “seres inconclusos” em busca da emancipação, em busca de “ser mais” (FREIRE, 2005).

Todavia, no entendimento de Freire (2005), para que o conhecimento sobre a realidade estimule os educandos a comparecerem em tal ato, suas situações existenciais, precisamente seus “saberes de experiência feito” (FREIRE, 1996), devem assumir centralidade:

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu "aqui" e o seu "agora" são quase sempre o "lá" do educando, Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu "aqui-agora", o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu “aqui-agora” com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu “aqui”, para que este sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do "aqui" do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega *lá*, partindo de *lá*, mas de um certo *aqui*. Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a)

educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os "saberes de experiência feitos" com que os educandos chegam à escola. (FREIRE, 2021, p. 81-82. Grifos do autor)

Sendo assim, para Freire (2005; 2021), as compreensões dos educandos sobre suas realidades devem ser o ponto de partida, servindo como mediação à dialogicidade através da qual, como dito na subseção anterior, os educandos vão “dissertando” sobre suas realidades e, neste exercício, exercendo suas objetivações. Portanto, é desta primeira mediação, na qual não se chega sem o diálogo, que Freire (2005) entende que podem emergir os temas significativos à educação e nos quais situam as situações-limites que podem constituir-se como potenciais mediações à conscientização pela problematização: “A vivência ou experiência existencial se torna mediação pedagógica que joga os(as) educandos(as), à análise dos problemas propiciando-lhes condições de uma verdadeira participação.” (ADAMS, 2009, p. 428).

Nesse sentido, a localização das “situações-limites” torna-se um compromisso político e essencialmente pedagógico, na medida que engendram nossos conhecimentos sobre a realidade e, por isso mesmo, constituem os contextos opressivos diante os quais tanto professores quanto estudantes encontram-se, porque imersos numa política cultural antidialógica.

Logo, Freire (2005) entende que é precisamente através da problematização dos conhecimentos sobre a realidade, dos “saberes de experiência feito” dos e com os estudantes, que suas objetivações críticas podem levar à superação das “situações-limites” em que os estudantes se encontram condicionados, inserindo-se no processo de conscientização. Sendo esse exercício, como ato de conhecimento, um desafio que busca levar tanto professores quanto estudantes ao reconhecimento dos “limites de suas atuações” (FREIRE, 2021) e, nesse sentido, dialogicamente, ao “encargo mútuo da mediação” (ADAMS, 2009) em sua concretude na forma de ação cultural na direção comunicativa e intersubjetiva da liberdade (FREIRE, 1983): ou seja, por um lado, os limites dos professores e professoras ante o exercício pedagógico de “desvendamento” que vão buscando incentivar os estudantes no ato de conhecimento em colaboração, e que passa pelo reconhecimento de suas próprias histórias de opressão; e por outro lado, os limites dos educandos no que diz respeito à possibilidade de superação das “situações-limites” em que estão condicionados, sendo a superação da contradição “opressores-oprimidos” a “mediação maior” (ADAMS, 2009), de ambos, professores e estudantes.

Freire (1996) ainda disserta sobre o reconhecimento e a assunção da identidade cultural pelos estudantes, e de cuja tarefa passaria pela assunção dos próprios professores por eles

mesmos, descoberta desengajada por uma formação mecanicista e “mecanizante” da prática educativa.

Nesse sentido, no que tange aos “limites” dos estudantes, segundo Freire (2020), é na problematização de suas realidades que se torna possível o prolongamento da objetivação que fazem de suas situações existenciais, ou seja, criticando suas existências de modo a encarar o desafio da “negação do risco” (FREIRE, 2021) que consiste no “inédito viável” (FREIRE, 2005):

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá, o reconhecimento que engaja. (p. 80)

Portanto, é na problematização que fazem os estudantes, na construção de suas pedagogias, que a realidade problematizada, enquanto experiência de conhecimento, pode constituir-se como mediação, consistindo, então, na articulação do que Freire (2021) denomina de “ciclo gnosiológico”, ou seja, segue o autor,

[...] se observarmos o ciclo do conhecimento, podemos perceber dois momentos, e não mais do que dois, dois momentos que se relacionam dialeticamente. O primeiro momento do ciclo, ou um dos momentos do ciclo, é o momento da produção, da produção de um conhecimento novo, de algo novo. O outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido. Um momento é a produção de um conhecimento novo e o segundo é aquele em que você conhece o conhecimento existente. O que acontece, geralmente, é que dicotomizamos esses dois momentos, isolamos um do outro. Consequentemente, reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. (p. 23).

Então, o encargo da problematização como mediação na educação libertadora, compromete-se com o engajamento dos estudantes com o conhecimento e percepção cada vez maiores de suas realidades em condições de criticá-las naquilo que são e “como são feitas”, de modo que a produção do conhecimento não ocorra de forma fragmentada do ato de conhecer o conhecimento produzido – ou seja, é através da problematização que busca-se produzir uma “visão da totalidade” em paralelo ao exercício da “ad-miração” a que trata Freire (2005):

O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problema, portanto, de desafio.

A partir deste momento, o “percebido destacado” já é objeto da “admiração” dos homens, e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento. (p. 82)

Assim sendo, quanto mais o conhecimento é mediado pelo diálogo problematizador, tanto mais a curiosidade ante à realidade pode encontrar na dialogicidade a ação cultural humanizadora e libertadora de sua condição “interditada” (SHOR; FREIRE, 2021) ante à uma realidade, então, nesse sentido, reconhecida em sua condição de possibilidade e não mais de determinismo (FREIRE, 2019).

Por outro lado, Shor e Freire (2021) entendem que os “limites” os quais enfrentam professores e professoras que buscam se tornar “educadores libertadores” são outros. Porém, intimamente relacionados àqueles ante aos quais os estudantes podem exercer o engajamento à construção de suas pedagogias. Para os autores, a construção de uma educação libertadora em um contexto opressivo e que “joga contra” a sua viabilidade é uma tarefa que exige o aprendizado da experiência, que passaria pela criticidade do “medo” (FREIRE, 2005) no entre meio micropolítico (BLASE, 2000) de uma estrutura educacional opressora que reproduz a política cultural e curricular de uma educação antidialógica, bancária e que busca “obscurecer” a realidade sob um discurso acrítico e castrador das liberdades.

Nesse sentido, aos autores, “[...] o reconhecimento do medo que limita sua ação permite que você chegue a uma posição muito crítica, na qual você começa a atuar conforme as relações dialéticas entre táticas e estratégias.” (p. 99). Por conseguinte, seguem os autores:

Se você considera que a estratégia é o seu sonho, as táticas são só as mediações, as formas, os métodos, os caminhos, os instrumentos para concretizar o sonho, para materializar a estratégia. Esta relação não pode ser dicotomizada. Não se pode permitir que as táticas contrariem a estratégia. Essa a razão por que você não pode utilizar táticas autoritárias para materializar sonhos democráticos. Outra coisa: quanto mais você harmoniza estratégia e táticas, mais você reconhece o espaço que limita suas ações.

Em determinados momentos, por exemplo, você descobre que historicamente, hoje, não é possível fazer certo tipo de ação, porque a repressão cairia facilmente sobre você. Assim, é como se seu medo tivesse sido mais ou menos domesticado pela sua clareza. Você só sabe que, naquele momento, é impossível andar um quilômetro. Então você anda 800 metros! E você espera até amanhã para poder andar os outros 200 metros. Naturalmente, uma das questões mais sérias é como aprender a *posição* em que está o limite. Você não acha isso nos livros! Com quem você aprende a estabelecer os limites? Você aprende através da prática. Você aprende através da experiência. Você aprende sendo punido! (p. 99-100. Grifos dos autores).

Nesse sentido, os autores entendem que a educação libertadora não é processo fácil, dado que os controles exercidos a partir das políticas curriculares oficiais tendem a reduzir a autoridade dos professores e dos estudantes sob à égide de uma “pedagogia quantificável” voltada à transmissão e avaliação dos conhecimentos e “temas” importantes aos grupos historicamente favorecidos – passando pela disciplinaridade curricular em sua forma estanque, os livros didáticos em suas prescrições castradoras e colonizadoras, o tempo escolar na primazia cognoscitiva e técnico-instrumental ante o conhecimento voltado à uma “educação de mercado”, a experiência autoritária e bancária da escolarização no que diz respeito ao “mutismo” através do qual os estudantes são “coisificados” e a política cultural compartilhada, na qual, na perspectiva dos autores, tende a provocar e reforçar nos estudantes tanto uma “cultura do silêncio” quanto, contraditoriamente, mas de forma alienada, uma “cultura da sabotagem”<sup>20</sup>.

Assim sendo, as condições estruturais através das quais os professores buscam produzir as mediações em favor da “reinvenção” da leitura em um contexto que impede uma “leitura séria” na direção de uma cultura mais humanizada, no que diz respeito ao acesso e construção do conhecimento como ato gnosiológico, tendem a exigir “estratégias” e “táticas” que, por si mesmas, representam tanto a resistência humanizadora do professorado (ARAÚJO, 2021), quanto o exercício crítico mediante o qual também é produzida a própria descolonização do pensamento em concomitância à experiência mediadora em que vai se fundando a rigorosidade metódica da prática educativa por meio da *práxis* libertadora, inscrevendo ambos, professores/a e estudantes, cada vez mais criticamente, no âmbito da história e da cultura por meio das pedagogias dos oprimidos.

Contudo, como visto na subseção que buscou dissertar sobre a “contradição opressores-oprimidos” na Educação Física escolar, tal exercício crítico ante a realidade recai, sobretudo, na autorreflexão que devem fazer os/a professores/a nas “muitas tramas” de seus corpos “molhados” de história e cultura (FREIRE, 2021), ou seja, na reflexão permanente em torno de suas atuações como educadores libertadores que resistem e buscam, de forma problematizadora, construir as condições pedagógicas necessárias em que os estudantes possam assumir-se na condição de sujeitos e, assim, historicizarem-se por meio de suas próprias palavras.

---

<sup>20</sup> Para os autores, a “cultura da sabotagem” representa a maneira simbolicamente violenta pela qual os estudantes se posicionam, defensivamente, contra o regime escolar ante à forma e o conhecimento a ser produzido, independente se mais ou menos dialógico. Algo próximo do que Willis (1991) denominou de “contra-cultura escolar”.

Nesse sentido é que a mediação pedagógica se relaciona tanto com os “limites” dos professores no que diz respeito à rigorosidade metódica mediante a qual buscam articular a mediação na direção de uma educação libertadora, quanto com os “limites” ante os quais os estudantes podem se deparar, como potenciais mediações, representando as “situações-limites” as quais podem superá-las. Daí que a pedagogia do oprimido é uma tarefa solidária, e nunca inividual.

Em conclusão, na perspectiva da educação libertadora freireana, a mediação pedagógica diz respeito à uma ação cultural voltada a emersão dos estudantes da estrutura social opressora, de modo que, através do conhecimento como ato crítico de libertação, ou da inauguração de uma pedagogia crítica, seja possível a assunção do reconhecimento intersubjetivo, a visualização da história como possibilidade e a denúncia, como orientação ontológica permanente, da desumanização que condiciona as “situações-limites” que impedem que possamos assumir-nos, em co-laboração, como seres do “inédito-viável” (FREIRE, 2005).

Portanto, na educação libertadora, a mediação pedagógica diz respeito à intencionalidade do anúncio, pelos estudantes, de suas próprias palavras na direção humanizadora, conscientizadora e libertadora da busca emancipatória de “ser mais” – de modo a romper com uma estrutura cultural opressora, desumanizadora, e que nos impõe a lição fatídica de que a história não é tempo de possibilidade.

### 3.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Ao buscar a problematização do conhecimento sobre a mediação pedagógica nesta pesquisa, pude identificar que o ensino da Educação Física é concebido, com frequência, como “intervenção”. Em vista disso, entendi que, embora com o movimento renovador a comunidade acadêmico-científica da Educação Física escolar tenha avançado algumas discussões, ainda temos muito trabalho pela frente para superar uma racionalidade pedagógica opressora, representada pela “contradição opressores-oprimidos” (FREIRE, 2005).

Em vista disso, então, propus reconsiderar a mediação na forma como vem sendo compreendida, à luz da educação libertadora de Paulo Freire, discutindo alguns elementos no marco teórico desta pesquisa para sugerir sua compreensão pela pedagogia do oprimido.

Após isso, busco agora articular as afirmações feitas ao fenômeno em estudo pela Educação Física escolar. Para tal, além das referências já citadas anteriormente, busco trazer outros autores e autoras que vêm se empenhando rigorosamente à materialidade de uma Educação Física escolar comprometida com uma educação crítica. Contudo, embora a literatura científica presente em forma de artigos científicos seja uma fonte mais acessível e importante ao embasamento teórico-conceitual aqui posicionado, grande parte da produção encontrada sobre a Educação Física escolar numa perspectiva crítica – ainda que limitada devido ao seu acesso não ser gratuito e *online* –, foi encontrada em forma de capítulos de livros (BOSSLE *et al*, 2018; SOUSA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019; SILVA; MARTINS, 2020; VON BOROWSKI; MEDEIROS; BOSSLE, 2020; ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2019; ROCHA; COELHO; ARAÚJO, 2021), correspondendo às arguições de Stigger, Silveira e Minsky (2015) no que se refere à “forma cultural” que o campo da Educação Física escolar publiciza suas produções, também como forma de expressão de uma posição política demarcada.

Isso posto, Nogueira *et al* (2018) identificam, em estudo de revisão sobre o conhecimento produzido a respeito das práticas corporais e o marco teórico em Paulo Freire, que são poucos os estudos no campo da Educação Física que se sustentam nas teses freireanas como principal fundamentação teórica à construção de conhecimentos. Às autoras e o autor, algumas sugestões de respostas a isso talvez circunscrevam as experiências epistêmico-científica e cultural da Educação Física escolar no que diz respeito à influência expressiva da subárea biodinâmica, além da “crença” de professores e professoras em que, talvez pelo fato de Paulo Freire ter construído o seu trabalho com a alfabetização de adultos, a relação que se faz entre suas teses e o campo da educação circunscreva, exclusivamente, o campo da EJA – ainda

que Goldschmidt Filho, Cruz e Bossle (2016) tenham identificado um baixo número de trabalhos produzidos sobre a Educação Física escolar na EJA.

Em vista dos achados de Nogueira *et al* (2018), e resgatando as problematizações produzidas a partir da revisão construída nesta pesquisa, penso que talvez o tencionamento estabelecido no campo da Educação Física escolar a partir do movimento renovador, no que tange à “superação do paradigma biodinâmico” e uma “busca de identidade” (BRACHT, 1999), venha se manifestando, hoje, de forma contraditória quando a ênfase recai na busca de uma “alternativa” didático-pedagógica que, nesse sentido, ao assumir o encargo de uma “intervenção”, faça luz à mediação pedagógica como uma “extensão” de determinados conhecimentos ao invés de uma “comunicação intersubjetiva” (FREIRE, 1983) estabelecida em torno de manifestações das culturas corporais de movimento, ou seja, em íntima relação com as experiências empíricas.

Nesse sentido, não é nenhuma surpresa que Nogueira *et al* (2018) tenham identificado um baixo número de trabalhos sustentados na educação libertadora de Paulo Freire da mesma forma que os achados da revisão realizada nesta pesquisa. Logo, complementando as sugestões de respostas ensaiadas pelas autoras e o autor precisamente sobre o porquê disso, afirmaria, então, que talvez porque Paulo Freire tratou a educação como um processo permanente de conscientização e libertação, e não como um adestramento pautado por prescrições técnico-instrumentais ou um meio de “inversão da dominação”, no que se refere ao oprimido que, buscando superar sua condição, é estimulado a oprimir. Logo, a colonizar o corpo dos outros com os seus conhecimentos. Nessa direção, Rocha *et al* (2019) entendem que “[...] uma prática de ensino transformadora não está dada, nem “pronta”, pois caso estivesse, não passaria de outra proposta renovada de reprodução social.” (p. 14).

Nesses tempos de “chumbo” (SOUSA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019) que vivemos, de uma “guerra contra o conhecimento” (BOSSLE, 2019), as contribuições de Paulo Freire, embora pouco reconhecidas pelo campo da Educação Física escolar (NOGUEIRA *et al*, 2018), tornam-se atuais e ainda mais relevantes às leituras do cenário político-econômico-social-cultural-pedagógico na medida em que vem sendo marcado por uma política cultural que busca estabelecer-se mediante a desumanização das pessoas em compasso ao menosprezo da pluralidade sociocultural. Tudo isso em favor do determinismo histórico-social à uma forma de vida única, pautada pelos saberes que reforçam a ideologia capitalista e seus subprojetos de reprodução social, com o exemplo do neoliberalismo e suas mediações a exercício da “política-vida”, como interpreta Bauman (2001).

Sendo assim, para Bossle (2019), a educação libertadora de Paulo Freire parece auxiliar na mobilização de professoras e professores de Educação Física escolar que buscam, através de suas práticas educativas, construir outras versões sobre a história, cultura e da cultura corporal de movimento ante a realidade que, por isso mesmo, deve ser tomada como possibilidade cujo alcance ocorre pela luta contra as homogeneizações das leituras de mundo dos estudantes (BOSSLE, 2019).

Nessa direção, o autor lança uma questão importante cujo interesse parece emergir de sua curiosidade em torno da atualidade das contribuições de Paulo Freire à Educação Física escolar no contexto do que o autor chama de uma “educação S/A”, ou “educação de mercado”, isto é, de uma educação voltada à formação de subjetividades orientadas pelos valores do mercado econômico: meritocracia, competição e individualismo. O autor questiona: “Que conhecimento é esse produzido pela Educação Libertadora de Paulo Freire, que provoca tão intensos sentimentos contrários e o que mobiliza essa confrontação extremada?” (p. 18). Segue o autor,

“[...] entendo que a reflexão sobre a atualidade e a relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire representam a humanização pela Educação, pela Educação Física Escolar. Está na construção de um processo de ensino e pesquisa gnosiológicos, que reconhecem a relação entre a realidade e o sujeito que aprende porque produz uma reflexão crítica que possibilite aos educandos superar as formas cristalizadas do determinismo da narrativa histórica oficial, em que se são excluídos os que não têm poder de consumo, marco definidor fatalista das identidades contemporâneas. Na “guerra contra o conhecimento” que está em curso no Brasil, a Educação Libertadora de Paulo Freire, representa nossa esperança em um projeto de transformação social que nos posicione na compreensão decisiva de que somos, todos, fazedores da história e por ela feitos e que o conhecimento deve contemplar a radicalização da humanização.” (p. 28).

Considerando a intencionalidade da concretude gnosiológica (FREIRE, 2005) do conhecimento, entendo que Bossle (2019) sustenta a necessidade de que, contra a desumanização e em favor de uma humanização radicalizada, tenhamos, para tal, cada vez mais e com profundidade, entender as condições através das quais seja possível, na Educação Física escolar, reconhecermos-nos intersubjetivamente e dialeticamente na produção de conhecimentos sobre a realidade. Passando, determinantemente, pela mediação do exercício de “ler o mundo” criticamente, tal como entende Freire (2005), mediante o qual seja possível a ação-reflexão necessária à inserção crítica na realidade social, e, assim, a assunção da esperança pela possibilidade consciente de transformação social.

Em vista disso, talvez o conhecimento que provoca “íntensos sentimentos contrários”, como busca compreender Bossle (2019), diz respeito ao reconhecimento de nossa potência histórica, transformadora, pelo exercício da pedagogia do oprimido na Educação Física escolar, e cuja experiência se concretiza no posicionamento contrário a desumanização como “situação-limite” que deve ser descoberta nas mais diversas facetas sociais e, por isso mesmo, em nossas histórias de vida, em nossas experiências existenciais.

Portanto, na medida em que no ensino da Educação Física os “conhecimentos de experiência feito” (SHOR; FREIRE, 2021) dos estudantes são problematizados e incentiva-se a criticidade em suas objetivações, tanto mais as “situações-limites” poderão representar novas mediações pedagógicas – no entanto, agora, favorecendo a tomada de consciência crítica dos estudantes ante a cultura corporal de movimento que compartilham.

Para tal, no entanto, Rocha *et al* (2019) entendem que

[...] um projeto educativo crítico pautado na luta pela transformação – e não pela mera reforma – exige coerência com os contextos culturais e escolares locais, assim como consonância com uma política social legitimada na reflexão crítica de ordem macrossocial. (p. 14).

Nesse sentido, o compromisso com os contextos culturais locais diz respeito à construção pedagógica em que os conhecimentos vão emergindo das experiências existenciais dos estudantes, os quais, então, através da mediação pela dialogicidade, podem ir diminuindo a distância entre o ato de conhecer e a “ad-miração” do conhecimento produzido (SILVA; SOUZA; MALDONADO, 2019).

Então, entendendo que o “[...] ‘corpo’ do educando é [...] ‘síntese cultural’ da realidade em que se encontra, portanto, objeto de interpretação e transformação e, ao mesmo tempo, sujeito que interpreta e transforma, cria e recria o mundo.” (NOGUEIRA, 2019, p. 162), é precisamente no “mundo vivido” dos estudantes, como sugere Kunz (2012), que situam as representações simbólicas sobre suas culturas corporais de movimento. Logo, podendo consistir como potenciais mediações pedagógicas na direção de uma leitura crítica da realidade e, nessa direção, contra a homogeneização das leituras de mundo própria da “invasão cultural” (FREIRE, 2005):

Para se inserir na “luta” tem-se que, antes de tudo, saber “ler a realidade”, o que pode significar para a Educação Física que os alunos devem receber a chance de se tornar sujeitos de suas próprias experiências de movimentos, o que só pode acontecer quando houver uma melhor compreensão, uma melhor leitura de todo o contexto, ou seja, do mundo do movimento bem como do mundo dos esportes

normatizados e suas relações no âmbito das dimensões políticas, econômicas e sociais. Aprender a “ler” a realidade do contexto esportivo, e com isto desenvolver uma certa autonomia no agir e pensar, significa também aprender a analisar e modificar o mundo – o conjunto do mundo vivido [...]. (KUNZ, 2012, p. 187).

Portanto, tal chance à aprendizagem de “ler a realidade” criticamente não é algo que se doe, tampouco circunscreve o conhecimento sobre determinados “temas” que, sendo significativos aos professores e suas propostas de “intervenção”, pouca ou nenhuma conexão tenham com as realidades dos estudantes. Não sendo doação que se faça, é prática educativa que se constrói com os estudantes, no curso de uma pedagogia do oprimido, tendo as suas experiências como ponto de partida e mediação a fim de que a Educação Física Escolar possa ser transformada, tal como compreende Coelho (2019), em um espaço de conhecimento sobre as culturas corporais de movimento, a comunidade escolar e a realidade.

Nesse sentido, por exemplo, considerando a experiência curricular e cultural da Educação Física escolar, marcada pela influência da subárea biodinâmica (ARAÚJO *et al*, 2020; VON BOROWSKI *et al*, 2020), as compreensões estritamente biologicistas sobre a Educação Física escolar, na sua expressão em forma de demanda, por parte dos estudantes, de “tempo livre” (LUTZ; TRIANI; TELLES, 2021), consistem em uma das mediações a partir da qual, muitas vezes, inaugura-se a dialogicidade problematizadora em torno dos marcos definidores das manifestações das culturas corporais de movimento compartilhadas (FERNANDES *et al*, 2020).

Assim, entendo que a educação libertadora de Paulo Freire contribui ao pensamento pedagógico da Educação Física escolar na medida em que oferece elementos para pensarmos a mediação criticamente, ou seja, pelo conhecimento crítico, através do qual possa ser possível o alcance permanente da conscientização e a transformação social.

Por isso tudo, apesar de pouco estudado no campo da Educação Física Escolar (NOGUEIRA *et al*, 2018), vejo na educação libertadora de Paulo Freire conhecimentos potentes para compreender criticamente o ensino da Educação Física na escola, ou seja, para além dos aspectos psicologizantes – enxergando na pedagogia do oprimido um “inédito-viável” à mediação pedagógica na Educação Física escolar.

#### 4 A DECISÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA PELAS NARRATIVAS

Ao propor reconsiderar a mediação pedagógica à luz da educação libertadora de Paulo Freire, situando o fenômeno na substantividade da pedagogia do oprimido, compreendo que vivemos uma realidade cuja historicidade coletiva evidencia capítulos desumanos, fazendo da opressão quase que “parte de nosso DNA”, como recentemente interpretou um colega em uma disciplina da Pós-Graduação.

A violência com que os aparatos legislativos e documentos curriculares analisados posicionam a Educação Física escolar, evidencia o projeto de reprodução da consciência oprimida, tornando mais fácil a vida dos grupos historicamente favorecidos pela estrutura social dominante.

É na evidência desse cenário que a identificação sobre que o ensino da Educação Física na escola vem sendo compreendido como “intervenção pedagógica” permitiu a interpretação de que a matriz colonizadora da perspectiva bancária de ensino vem encontrando capilaridade por meio do pensamento pedagógico da Educação Física escolar com essa intenção – qual seja, a de “intervir” –, destacando alguns aspectos pedagógicos opressivos nesse sentido na revisão sobre o “estado da arte” na subseção 2.2 deste estudo, e aprofundada, com a devida clareza sobre a relatividade interpretativa de minha percepção sobre o fenômeno, na discussão estabelecida na subseção 2.3.

Em vista disso, como já discutido no posicionamento da fundamentação teórica na subseção 3.2, entendo que a educação libertadora de Paulo Freire, ao apontar à importância da conscientização, inspira ações transformadoras que busquem o enfrentamento das opressões que nos assolam, por meio da Educação, representando um “perigo” ao projeto de humanidade dominante (KINCHELOE; MCLAREN, 2006).

Foi através do reconhecimento desse compromisso, assumido por quem se descobre e por isso se reconhece na educação libertadora de Paulo Freire, que busquei construir junto a professoras e professores de Educação Física escolar que defendem e buscam construir uma educação libertadora e pautada pelas contribuições de Paulo Freire, informações qualificadas que pudessem ajudar na compreensão sobre o fenômeno em estudo nessa perspectiva. Logo, optando pela construção de narrativas como percurso metodológico para tal (FREIRE; FAUNDEZ, 2011; FREIRE; GUIMARÃES, 2010; SHOR; FREIRE, 2021; FREIRE; HORTON, 2011; SPARKES, 2003; PEREZ-SAMANIEGO *et al*, 2011; PEREZ-SAMANIEGO; MIGUEL; DEVÍS-DEVÍS, 2011; DEVÍS-DEVÍS, 2017; CLANDININ; CONNELLY, 2011).

Dando sequência dessa forma, tendo como suporte a perspectiva de Pesquisa Qualitativa de Denzin e Lincoln (2006), decido por esse caminho ao entender que a mediação pedagógica sob inspiração freireana emerge como contraponto ontológico-histórico-gnosiológico-pedagógico ante a realidade opressora que nos cerca, e não como “alternativa” pedagógica cuja justificativa se desprenderia da pedagogia do oprimido. Nesse sentido é que também inscrevo o meu esforço em não fragmentar a opção teórica do processo metodológico, cujo resultado findou na construção do que optamos denominar de “narrativas dialógicas”.

Considerando a problematização que orienta esta pesquisa – **como a mediação pedagógica é inscrita nas práticas educativas de professores e professoras que percebem na Educação Libertadora de Paulo Freire conhecimentos potentes ao enfrentamento da opressão?** –, a escolha pelas narrativas fundamentou-se, também, pela posição política, ou “epistemopolítica” (PASSEGGI, 2011), que assumo ao favorecer as vozes de professores e professoras que se descobrem e buscam agir com os “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 2005). Então, comprometendo-me com a visibilidade de suas leituras de mundo, ancoradas em suas experiências cotidianas na escola, ou como sugere o participante Histórias de Vida, em sua experiência de sentir-se e fazer-se “vivo” na escola (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).

Nessa direção, sustento as narrativas também ao compreender, em concordância com Sparkes (2003) e Perez-Samaniego *et al* (2011), que damos sentido às nossas vidas por meio de narrativas sobre o que vivemos, sendo neste processo que o vivido se torna experiência: “[...] *la vida, y el modo en que construimos nuestro sentido del yo están íntimamente relacionados con los relatos que contamos de nosotros mismos, a otros y a nosotros.*” (SPARKES, 2003, p. 53).

Em última análise, entendendo a construção do significado, das identidades ou do “eu” como um processo social, intersubjetivo e narrativamente recursivo (SMITH; SPARKES, 2014), as narrativas não se reduzem à subjetividade do sujeito que narra como algo desprendido de uma realidade concreta que a constitui e que a ela é referida, portanto, caracterizando-se, indissociavelmente, como individuais e sociais, pois “[...] *conectan las identidades personales con la cultura en la que se construyen y las vidas particulares se vinculan con las estructuras sociales.*” (DEVÍS-DEVÍS, 2017, p. 14). Sendo esse vínculo entre a vida e a estrutura social, ou seja, a compreensão sobre que a ação de “autobiografar-se” (FREIRE, 1983) é mediatizada pela realidade concreta, que Freire (2005) entende emergir a unidade também indissociável do pensamento e da linguagem – tendo nessa referência e localizando nesse processo histórico,

dialético e autobiográfico a maneira de compreender o fenômeno em estudo e cujas narrativas foram construídas, através do diálogo.

Em síntese, o esforço nesse momento da pesquisa foi construir narrativas que remetesse à realidade vivida pelos participantes, que remetesse às suas experiências empíricas, existenciais, com o esclarecimento de que trataram-se de versões, isto é, versões temporais sobre suas historicidades em processo de ser.

Na sequência, abordo um pouco mais sobre a definição desse instrumento, relatando sobre como as narrativas foram pensadas e construídas.

#### **4.1 SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS NARRATIVAS DIALÓGICAS**

Antes de adentrar mais especificamente no relato sobre a construção das narrativas, entendo ser importante apontar brevemente sobre a aprendizagem acerca da temporalidade do conhecimento e da pesquisa, ambos inscritos, nessa pesquisa, pela atenção sempre cuidadosa com seu processo histórico, em detrimento, diria, de uma intencionalidade burocratizante orientada pela ciência dominante.

Conforme apresentado, o conhecimento produzido até este momento da pesquisa permitiu algumas considerações sobre fenômeno em estudo. A exemplo disso, tratando-se de material já publicizado, a revisão realizada e apresentada neste estudo consistiu no primeiro material sobre o qual eu e colegas nos debruçamos para organizar e publicizar, e cujo processo findou na construção de um artigo de revisão, publicado pelo periódico *Revista Motrivivência*<sup>21</sup> (BOLDORI *et al*, 2022)<sup>22</sup>, permitindo que o conhecimento sobre que trata este estudo pudesse incorporar outras percepções.

Algo interessante a constar sobre esse processo é a possibilidade de minha autorreflexão crítica na condição de pesquisador e, principalmente, sobre a própria pesquisa e o conhecimento em processo, visto que este não interrompeu, tampouco encerrou, entre a submissão do artigo e sua publicação, ou entre a construção do projeto e a análise das narrativas.

Nessa perspectiva, teço esses apontamentos para enfatizar que, enquanto processo interpretativo, aprendi que a pesquisa qualitativa não descobre “essências” sobre os fenômenos estudados, sendo o conhecimento construído na experiência do processo de pesquisa, remetendo, também, ao exercício cotidiano de uma pedagogia crítica a que venho me dedicando

---

<sup>21</sup> Para acesso *online* à Revista, consultar o seguinte endereço:  
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia>>. Acesso em Junho de 2022.

<sup>22</sup> Para leitura na íntegra do artigo, consultar:  
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/85859>> Acesso em Junho de 2022.

em minha prática educativa. Em outras palavras, aprendi que a pesquisa também é processo de transformação (FREIRE, 1996).

É com esse entendimento que reafirmo a compreensão sobre a relatividade do conhecimento apresentado neste estudo, que, portanto, não reside sobre o e independente do tempo histórico (CLANDININ; CONNELLY, 2011), pelo contrário, foi produzido por quem se sabe inconcluso, porque diante e dependente duma realidade concreta igualmente inacabada e passiva de transformação (FREIRE, 1996).

Assim sendo, após qualificação do estudo, ocorrida no mês de novembro do ano de 2021, e o posterior diálogo a partir das contribuições esforçadas da banca, discutimos, problematizamos e repensamos a coerência não só dos encaminhamentos metodológicos naquele tempo projetados para produzir as informações, mas, principalmente, a revisão do problema de pesquisa – processo que me permitiu também aprender sobre a flexibilidade da pesquisa qualitativa, reafirmando concretamente a compreensão sobre a centralidade do pesquisador como o principal instrumento de produção das informações (DENZIN; LINCOLN, 2006). Sendo através dessa dinâmica dialógica e inscrita pelo reconhecimento de que a flexibilidade mencionada remete à autoria do pesquisador sobre a pesquisa em processo, ou seja, ao percurso investigativo em que pesquisar exige a tomada consciente de decisões, que a narrativas foram definidas como instrumento.

#### 4.2.1 Narrativas dialógicas

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala do comunicante de alguém, procure “entrar” no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (Paulo Freire. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 1996).

A decisão pelas narrativas me colocou alguns desafios: como construir narrativas sem colonizar a comunicação no sentido do que a pesquisar “quer” ouvir? Como tecer o processo narrativo como um convite ao compartilhamento das histórias vividas sem objetivá-las friamente? Como construir narrativas tendo essas preocupações todas e, principalmente, não fugir das questões da pesquisa?

Entendi que esses questionamentos não têm respostas únicas, como se a pesquisa, insistindo na repetição, existisse em essência a ser descoberta. Na experiência desse processo,

percebi que esses questionamentos, mais do que soluções exatas, exigiam tomadas de decisões que se não fossem acompanhadas pela “leveza” do esclarecimento sobre a consciência de meu inacabamento, estariam fadadas à angústia de quem não se perceberia num processo pedagógico, histórico. Mas claro, consciência do inacabamento acompanhada, sobretudo, de muito estudo.

Confesso que as primeiras consultas à literatura dedicada à pesquisa sobre as narrativas foram impulsionadas pelo desejo de encontrar “receitas” que me dissessem como construir narrativas e, principalmente, conforme alguns estudos mais pragmáticos sugerem, como instigá-las emocionalmente. Não diria que o conhecimento sobre esses diferentes caminhos não tenha contribuído às decisões que tomei, pois foi nesse processo de identificação dos diferentes caminhos que fui compondo o percurso que julguei coerente ao aprofundamento do fenômeno em estudo. Ou, como mais à frente aprendi com o participante Estudo, quando conta que: “Eu preciso ter o lugar do que não é meu, assim, pra entender qual é o meu lugar. Porque eu não sei onde é o meu lugar na medida em que eu não conheça um lugar que não seja meu, né?” (Narrativa professor Estudo. 10/03/2022)

Nesse processo, a leitura do texto de Sparkes (2003) me permitiu compreender que o que eu buscava inquietamente naquele momento, era como pensar uma estrutura de diálogo que despertasse a comunicabilidade das subjetividades significantes nas diferentes culturas compartilhadas. Ou seja, em construir um diálogo sobre o processo cultural recursivo como as histórias narrativas dos participantes vem sendo construídas na Educação Física escolar. As aprendizagens com o referido texto foram fundamentais, pois me iluminou sobre que a minha referência de estrutura narrativa remetia às “obras faladas” de Paulo Freire e amigos.

Esclarecido disso, revisei algumas obras “dialógicas” de Paulo Freire com amigos, como Medo e Ousadia, Pedagogia da Pergunta, os volumes 1 e 2 de Aprendendo com a Própria História, O Caminho se Faz Caminhando entre outras, deixando-me “enxarcar” por esse exercício desafiador que consiste no diálogo crítico-reflexivo sobre a própria experiência em processo.

Desse modo, inicialmente, realizei um estudo preliminar através de uma plataforma *online* (a mesma utilizada nos diálogos posteriores, o *Skype*), para experimentar e entender a estruturação dialógica dessa decisão para o andamento da pesquisa. Nesse estudo, a proposta foi que o diálogo ocorresse a partir de uma única questão, que a denominei de “questão geradora”, e que foi a seguinte: “Se eu pedisse que você contasse a sua história com a Educação Física escolar freireana, por onde você começaria?”.

Nesse formato proposto, apesar da questão inaugurar o diálogo, percebi que ela estava confusa e bastante objetiva. Confusa porque não precisava qual história a pergunta se referia, ocorrendo que já no início da experiência do diálogo a pergunta tivesse de ser reformulada. E bastante objetiva porque exigia, também já de “arranque”, um esclarecimento de difícil identificação precisa. Percebendo essas implicações no próprio diálogo, o transcrevi para analisar se mesmo assim o diálogo construído atendia às questões do estudo. Sendo nesse segundo momento, com a transcrição da conversa, que percebi ainda mais que a rigorosidade metodológica desse processo residia menos numa resposta única à pergunta geradora e mais numa comunicação atenciosa. Também me levando a reafirmar que esta pesquisa não deveria produzir conhecimento para “agradar” a ciência dominante, mas como processo de conscientização também.

Com essas percepções e aprendizagens, reestruturei o diálogo compondo dois momentos: um primeiro de apresentações, do pesquisador e do participante, pautado pelas histórias de vida; e um segundo gerado pela seguinte pergunta: “Que história a educação libertadora de Paulo Freire vem te engajando a contar na Educação Física escolar?”.

Foi combinado, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) enviado e assinado pelos participantes, que o diálogo não ultrapassaria o limite de 1 hora e 30 minutos, sendo marcado com 1 semana de antecedência, no mínimo.

Desse modo, o primeiro momento foi sendo construído de tal maneira que, ao fim, foi difícil separá-lo do segundo. Sendo a consciência dessa articulação, no meu entendimento, uma das principais contribuições da educação libertadora de Paulo Freire ao pensamento pedagógico na Educação Física escolar, e que desenvolvo mais à frente nesta pesquisa.

Confesso que durante a produção das informações e a análise das narrativas questioneei constantemente sobre o limite ético desses processos. Questionamento pautado pelo sentimento de saber que esta pesquisa seria construída a partir de, com e sobre histórias de vida. Por outro lado, percebi que olhar para a realidade com os professores e as professoras participantes, tendo início na narrativa sobre suas histórias de vida, não seria uma experiência fora das pedagogias exercidas por eles e elas. Daí que percebi que o “limite” que me preocupava representava, significativamente, uma intencionalidade colonizada e que remetia à compreensão sobre que eu deveria “extrair” (SANTOS, 2019) as informações de anônimos “frios”, emocionalmente vazios e que, desse modo, por me proporcionar a “segurança” de que garantiria um processo “neutro” e essencialmente “ético”, legitimaria o componente “científico” desta pesquisa.

Ao reunir esforços na construção de diálogos pautados pelas experiências empíricas dos professores e das professoras participantes, sublinhando que as narrativas se trataram de versões, decidimos denominá-las de narrativas dialógicas.

Cabe destacar, conforme será possível identificar ao longo do estudo, que muitos trechos narrativos que utilizo para articular as interpretações estão notadamente longos. A justificativa disso é que busquei preservar a articulação narrativa dos/a participantes, ou seja, seus processos de pensamento, de modo que fosse possível dar ênfase nas histórias (PEREZ-SAMANIEGO; MIGUEL; DEVÍS-DEVÍS, 2011). Em razão disso é que busco identificar na transcrição das narrativas expressões de riso (identificadas entre parênteses) e pausas de pensamento (identificadas pelo uso de reticências) ocorridos no decorrer de nossos diálogos

Conforme o cronograma de pesquisa, o estudo preliminar ocorreu no mês de fevereiro do ano de 2022. Após os ajustes na estrutura do diálogo, as narrativas foram construídas ao longo do mês de março do mesmo ano, conforme quadro que apresento a seguir.

Aos professores e às professoras, foi encaminhado junto ao TCLE a estrutura proposta ao diálogo, cujos documentos apresentam-se anexados ao final desta pesquisa.

**Quadro 4:** Nomes dos/a professores/a e as respectivas datas em que foram construídas as narrativas dialógicas

| <b>PROFESSOR/A</b> | <b>DATA DO DIÁLOGO</b> |
|--------------------|------------------------|
| Problematização    | 09/03/2022             |
| Estudo             | 10/03/2022             |
| Crítica            | 11/03/2022             |
| Conflito           | 16/03/2022             |
| Escuta             | 17/03/2022             |
| Histórias de Vida  | 18/03/2022             |
| Sentidos           | 22/03/2022             |
| Existência         | 25/03/2022             |

**Fonte:** O autor

## 4.2 SOBRE A ESCOLHA DOS/A PARTICIPANTES DO ESTUDO

No decorrer do processo de conhecimento inaugurado por esta pesquisa, fui entendendo que o interesse pelo fenômeno em estudo emerge de minhas experiências. Experiências na condição de professor, pesquisador, estudante de graduação e, diria, principalmente, experiências na condição de pessoa que há algum tempo vem se dedicando insistentemente em estudar, compreender e construir uma prática educativa substantivamente humanizadora e que venho entendendo que atravessa, é atravessada e vem atravessando todas essas e outras instâncias em minha experiência existencial. A partir desse esclarecimento, concordo com Denzin e Lincoln (2006) sobre a centralidade do pesquisador na condição de principal instrumento na produção das informações no processo de conhecimento na pesquisa qualitativa e, nesse sentido, a razão do caráter flexível de tal abordagem.

Contudo, precisamente sobre minha relação com um estudo mais sistemático e dedicado sobre a educação libertadora de Paulo Freire, diria que tem início no ano de 2017, quando ingresso no Grupo de pesquisas Didática e Metodologia do Ensino na Educação Física (DIMEEF)<sup>23</sup> e passo a perceber que a experiência libertadora promovida por Paulo Freire estava mais viva e perto do que eu imaginava. Resistindo na cultura compartilhada por professores e professoras na educação básica e que, como mostrarei mais adiante neste estudo, vem enxergando na Pós-Graduação *stricto sensu* mais uma via à luta contra a opressão, e na qual também vem se materializando a formação permanente (MOLINA, 2010).

Posto isso, como essa pesquisa se debruça sobre o fenômeno em estudo sob o aporte teórico da educação libertadora de Paulo Freire, as narrativas dialógicas foram construídas com professores e professoras integrantes do DIMEEF que, assumidamente, têm em Paulo Freire uma referência de suas práticas educativas, estudos e formações. Portanto, contando com professores e professoras que carregam não apenas suas experiências particulares no que diz respeito à empiria construída nas instituições em que trabalham ou trabalharam, mas, também, a experiência na condição de pesquisadores e pesquisadoras que vêm se dedicando aos estudos sobre a educação libertadora de Paulo Freire junto ao coletivo do DIMEEF. Acho importante sublinhar essas experiências porque relevam a potência das contribuições deles e delas a esta pesquisa.

Na sequência, apresento brevemente cada uma e cada um dos participantes, compartilhando um pouco sobre suas andanças. Para preservar o anonimato dos/a participantes,

---

<sup>23</sup> <http://www.ufrgs.br/ppgcmh/site/pesquisa/grupos/2/Didatica-e-Metodologia-do-Ensino-na-Educacao-Fisica/>

utilizo nomes fictícios, sendo nomeados de: professores Problematização, Estudo, Crítica, Conflito, Histórias de Vida e Existência; e professoras Escuta e Sentidos.

No decorrer desta pesquisa, revelo o porquê da escolha por esses nomes.

#### **4.2.1 Professor Problematização**

Início apresentando o professor Problematização, sendo que foi o primeiro com quem conversei, no dia nove de março. É natural de Guarani das Missões, município localizado na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS), mais conhecida como a Região das Missões. Sendo nessas terras que vem vivendo e aprendendo a construir suas experiências, de estudante da educação básica a professor de Educação Física já concursado pela Rede Estadual e, atualmente, pela Rede Municipal de ensino da cidade na qual reside.

Sobre suas experiências na condição de professor de Educação Física, conta que trabalha na Rede Municipal de Guarani das Missões desde o ano de 2008, através de contratos. Tendo iniciado a sua trajetória como professor concursado pela Rede no ano de 2011. Hoje, encontra-se com 20h na Rede Municipal de ensino de Guarani das Missões e, também, na Rede federal.

Sua trajetória no DIMEEF teve início no ano de 2013, quando ingressou como estudante de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), tendo também realizado o Doutorado pelo mesmo Programa. Em sua narrativa, conta que o processo de doutoramento o fez ter mais intimidade com as obras de Paulo Freire e, nesse processo, também, intimidade com a sua própria história.

Em nossa conversa, contou que, além da graduação em Educação Física, também tem formação no magistério, concluída em concomitância ao ensino médio, e que foi por meio do magistério que iniciou sua trajetória na docência, desde o início mirada pelo anseio de cursar Educação Física. Porém, trabalho esse que, conforme narrado pelo professor, sempre ocorreu junto a outros que se somavam em razão de diversas dificuldades vividas em uma região que, hoje, reconhece demarcada pela reprodução das relações de poder e dominação, sobretudo por meio do racismo, cunhadas pela colonização polonesa, o que ele chama de “poloneidade”.

O que já demarca a resistência de sua luta, na condição de professor negro, em benefício de uma educação libertadora, e a importância de sua narrativa.

#### 4.2.2 Professor Estudo

O professor Estudo foi o segundo com quem conversei, no dia dez de março. É natural de Porto Alegre/RS. Porém, conta que viveu parte de sua vida no município de Torres/RS e, também, no município de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina (SC). Sendo em Florianópolis que iniciou a graduação em Educação Física, finalizando sua formação acadêmica em Porto Alegre, precisamente na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no ano de 2010.

Sobre suas experiências na educação básica, foi professor das redes estadual (RS) e da Rede Municipal de ensino de Canoas/RS, município onde deu início à sua trajetória como professor de Educação Física e, de forma determinante, sua relação com a Educação de Jovens e Adultos. Inclusive, conta que foi nessa passagem pela Rede Municipal de ensino de Canoas que começou a enxergar e a entender as obras de Paulo Freire, pela experiência viva no chão de uma escola pública.

Hoje, encontra-se trabalhando como analista em Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro (RJ). Assim como o professor Problematização, também ingressou no DIMEEF no ano de 2013, tendo realizado Mestrado pelo PPGCMH/UFRGS, uma pesquisa cujo aporte teórico consistiu na educação libertadora de Paulo Freire.

Em nossa conversa, o professor Estudo contou que, apesar de iniciado a sua trajetória na condição de professor no município de Canoas, foi no município de Torres que teve suas primeiras experiências na docência, ainda no ensino médio, proporcionadas pela ajuda que dava ao pai, à época professor de Educação Física em uma escola que também oferecia a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no ensino de conteúdos cujos conhecimentos já carregava. Inclusive, contando que sua mãe também tem os pés na docência, tendo formação de magistério.

Filho de professor e professora, e desde cedo enxarcado pela docência, o professor Estudo narrou de forma muito generosa sobre a influência determinante de seu pai em seu gosto pela Educação Física e, em especial, pela docência. Localizando nas experiências formativas com o pai aprendizagens determinantes à construção de sua própria história, demarcando a importância de sua narrativa ao aprofundamento sobre o fenômeno em estudo na sua articulação com as histórias que não contamos, mas que contam sobre nós...

### **4.2.3 Professor Crítica**

O professor Crítica foi o terceiro professor com quem conversei, no dia onze de março. Apesar de residir no município de Porto Alegre/RS, é natural de Pelotas/RS e crescido no município de Gravataí/RS.

Assim como o professor Problematização, também tem formação no magistério, desde cedo também mirada como porta de acesso à aproximação a Educação Física, área desejada desde jovem pelo gosto aos esportes. Formou-se em Educação Física no início dos anos 2000, tendo passagem pela Rede Estadual (RS) e, atualmente, é professor concursado pela Rede Municipal de ensino de Porto Alegre (RMEPOA).

Em nossa conversa, contou que procurou aproximar-se do DIMEEF após perceber que “já tinha batido com a cabeça no teto”, referindo-se à sua capacidade de aprofundar as leituras que vinha realizando na intenção de entender mais sobre a sua prática educativa. Sendo com o Grupo e pelo PPGCMH que pode formar-se Mestre.

Também contou que ainda era jovem quando leu Paulo Freire pela primeira vez, incentivado por uma falecida professora sua, em seu percurso formativo no magistério. Mas que foi anos mais tarde, trabalhando já como professor de Educação Física que, após enxergar-se culturalmente envolvido pelos esportes e uma formação que não atendia substantivamente ao que desde cedo lhe apontavam, como conta, como tendo uma “veia crítica”, que começou a entender o que a opressão consistia. Sendo na experiência construída em seu percurso na RMEPOA que pode identificar a potência política e pedagógica da Educação Física escolar e de uma educação libertadora, mobilizando-o a revisitar a sua própria história, na condição de professor negro, e a reposicionar a Educação Física escolar.

### **4.2.4 Professor Conflito**

O professor Conflito foi o quarto com quem conversei, no dia dezesseis de março. É natural da região litorânea do RS, onde graduou-se em Educação Física, mas que não permaneceu para construir o seu longínquo percurso profissional e acadêmico pós-graduação.

Conta que foi durante a graduação, ainda, em visitas sistematicamente curiosas na universidade em que graduou-se, que pode conhecer as obras de Paulo Freire, sendo também nesse período que, descobrindo as possibilidades do campo profissional da Educação Física, nessas visitas rotineiras na biblioteca, pode conhecer e ler a obra *Pedagogia do Oprimido*.

Sobre suas experiências na educação básica, conta que após terminar a graduação em Educação Física pode dar início à sua trajetória na condição de professor, embora logo na sequência tenha mudado de campo profissional, ao mudar-se para o município de Florianópolis/RS e começar a trabalhar com recreação, experiência que lhe despertou críticas à atuação profissional nesse campo e que o mobilizou ao retorno para a academia, cursando o mestrado. Também pode atuar no ensino superior, de 2010 a 2015 e, atualmente, é professor concursado de Educação Física pela Rede Federal, trabalhando no Instituto Federal em Santa Catarina, com o ensino médio.

Sobre sua trajetória no DIMEEF, ela inicia no ano de 2016, quando se aproxima do grupo para cursar o doutorado, processo que o permitiu ter mais intimidade com a educação libertadora de Paulo Freire, com quem dialoga em seu estudo e que trata de sua experiência de aprendizagem com estudantes do ensino médio.

Em nossa conversa, o professor Conflito narra que sempre procurou entender criticamente o seu trabalho, preocupado em localizar a sustentação teórica de sua prática profissional desde à época em que pode trabalhar com recreação, até o presente momento de sua experiência formativa na condição de professor da Rede Federal, demarcando a importância de sua narrativa ao aprofundamento do fenômeno em estudo pela empiria de seu exercício rigoroso de articulação da teoria com a prática na edificação histórica de uma Educação Física escolar com potência pedagógica e libertadora.

#### **4.2.5 Professora Escuta**

A professora Escuta foi a quinta com quem conversei, no dia dezessete de março. É natural de Porto Alegre/RS, onde vem aprendendo a construir suas experiências na docência, embora não tenha iniciado seu percurso na condição de professora nesse município. É graduada desde o ano de 1999, mas não iniciou sua trajetória na docência logo após sua formação acadêmica, tendo trabalhado no campo do *fitness* durante um período expressivo de sua experiência profissional. Atualmente, é concursada pela RMEPOA, trabalhando com a educação infantil e as séries iniciais.

Sobre sua trajetória na docência, narrou que o ingresso na RMEPOA a despertou para as complexidades pedagógicas da educação escolar, consistindo, conforme narra, “num divisor de águas” em sua vida pessoal e profissional, uma vez que passou a questionar muitos aspectos de sua experiência existencial.

Em nossa conversa, contou que se aproximou do DIMEEF para aprofundar o conhecimento sobre o que vinha construindo na Educação Física, com a intenção de realizar o mestrado. Narrando sobre sua experiência de pesquisa que, apesar de à época ter muita certeza sobre o que fazia na escola, e embora bastante mobilizada pela experiência de ser professora de uma Rede que identificou ser bastante politizada, o percurso do mestrado a mobilizou de forma conflitante no que diz respeito à perspectiva pedagógica que assumia, reposicionando a característica autocrítica que sempre identificou como uma expressão de sua identidade docente.

Inclusive, também contou que vem sendo nesse processo de reposicionamento que começou a identificar-se com as obras de Paulo Freire, contando que em seu processo de estudo sobre a educação libertadora de Paulo Freire “tudo passou a fazer sentido”. Sendo nesse processo recente que ela vem encarando desafios que a vem exigindo revisitar a sua própria história em seu encontro cotidiano com as histórias também em processo de ser dos estudantes.

#### **4.2.6 Professor Histórias de vida**

O professor Histórias de Vida foi o sexto com quem conversei, no dia dezoito de março. É natural de Rio Pardo, município localizado no interior do estado do RS. Embora nascido e crescido no interior, conta que após a conclusão do ensino médio buscou dar continuidade nos estudos através da graduação em nível universitário, fora da cidade, enfrentando um processo dificultoso que, desde cedo, o exigiu aprender a conciliar uma rotina de trabalho e estudos.

Sobre sua trajetória na docência, contou que após o término da graduação – cuja conclusão conta que deve muito aos auxílios oferecidos pela UFRGS, que desde seu ingresso pode contar e que, inclusive, hoje identifica como uma experiência que o mobiliza a incentivar a garantia dos direitos das pessoas com quem convive –, assim como a professora Escuta, trabalhou no campo do *fitness* por 1 (um) ano até decidir trabalhar com a docência escolar, sendo, atualmente, professor concursado pela RMEPOA, desde o ano de 2014, também trabalhando no campo do treinamento físico.

Após ingressar na RMEPOA e decidir iniciar sua trajetória em uma escola que se dedica à oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo, preferencialmente, pessoas em situações de rua, contou que procurou o DIMEEF para buscar algumas respostas aos desafios que travava nesse processo. Aproximando-se das obras de Paulo Freire por meio do processo de conhecimento edificado em sua pesquisa de mestrado, sustentada na perspectiva da educação libertadora freireana.

Autointitulado “filho de políticas públicas”, o professor Histórias de Vida conta que desde o seu primeiro dia na escola em que trabalha vem enfrentando desafios que o tem levado a problematizar sua formação acadêmica e experiência de vida, processo que o tem levado a redescobrir a Educação Física escolar e a se aproximar ainda mais da educação libertadora de Paulo Freire.

#### **4.2.7 Professora Sentidos**

A professora Sentidos foi a sétima com quem conversei, no dia vinte e dois de março. É natural de Porto Alegre/RS, município no qual vem aprendendo a construir suas experiências desde estudante da Rede Privada à professora da Rede Pública. Atualmente, é professora concursada da RMEPOA. Rede na qual já pode trabalhar da educação infantil às séries finais do ensino fundamental, trabalhando atualmente como assessora pedagógica da Unidade de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Em nosso diálogo, contou que sua trajetória profissional sempre foi orientada pela percepção pessoal sobre a importância e abrangência do trabalho que realizava, motivo pelo qual identificou que seria na educação escolar que trilharia sua história profissional. Ingressou na RMEPOA no ano de 2015, jovem e com uma bagagem empírica que desde sua formação acadêmica já vinha lhe despertando algumas problematizações sobre a forma como enxergava a educação pública, bastante marcada por sua experiência na condição de aluna que cursou a educação base pela Rede Privada.

Sua trajetória no DIMEEF iniciou logo após o término da graduação, no ano de 2013. Ingressou no Grupo com a intenção de cursar o mestrado, que concluiu no ano de 2016. Sendo em sua história recente, sempre mobilizada pelos sentidos despertados por aquilo que faz, que vem se aproximando da educação libertadora de Paulo Freire, articulação que a tem mobilizado, usando suas palavras, a enxergar na educação libertadora freireana um “suporte a sua existência”.

#### **4.2.8 Professor Existência**

Por fim, o professor Existência foi o oitavo e último com quem conversei, no dia vinte e cinco de março. É natural de Caçapava do Sul/RS, também tendo passagem por Santa Cruz, onde graduou-se em Educação Física. Atualmente, reside em Porto Alegre/RS, município em

que vem aprendendo a construir suas experiências na docência, sendo professor concursado pela Rede Estadual de Ensino (RS).

Sobre sua trajetória na docência, contou que foi se descobrindo professor sempre suspeitando de sua formação acadêmica, que, como conta, à época que se graduava, não lhe fazia sentido. Sendo por meio de sua experiência, ainda na graduação, por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, que decidiu por trilhar sua trajetória na educação escolar, iniciada em Santa Cruz e continuada em Porto Alegre.

Ingressou no DIMEEF no ano de 2015, com a intenção de aprofundar o conhecimento sobre o que vinha construindo na Educação Física escolar, por meio do mestrado acadêmico que concluiu no ano de 2017. Sendo em sua experiência de pesquisa que foi se aproximando da educação libertadora de Paulo Freire e, como diz, através da relação estabelecida com o Grupo e os estudos sistemáticos que “começou realmente a pensar em sua prática educativa”.

Professor concursado pela Rede Estadual de Ensino (RS), hoje encontra-se trabalhando com a socioeducação, modalidade que o vem mobilizando a problematizar sua experiência de vida e as possibilidades do ensino da Educação Física em um espaço que reúne jovens privados da liberdade.

Na sequência, conto sobre o processo de interpretação das informações, também comentando sobre os cuidados éticos tomados.

### 4.3 SOBRE O PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

As interpretações desta pesquisa tiveram como suporte os conhecimentos acumulados por autoras e autores dedicados aos estudos sobre a pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006; YIN, 2016; CLANDININ; CONNELLY, 2010; SPARKES, 2003; PÉREZ-SAMANIEGO *et al*, 2011, dentre outros).

Com esses autores e autoras, e principalmente através dos diálogos construídos a partir das inquietações provocadas pelos estudos sobre pesquisa qualitativa, aprendi que é tão importante ter clareza sobre as decisões assumidas ao andamento do estudo quanto tão importante é, também, saber o porquê de não escolher outros caminhos – ou seja, como diz Freire (1996), “as razões de ser” das decisões que fui tomando.

Após a construção das narrativas dialógicas, dediquei o mês de abril para transcrever os diálogos, que reuniram 9 (nove) horas e 17 (dezessete) minutos de gravação, totalizando 98 páginas de transcrição que, conforme previamente combinado com os participantes – em conformidade ética com as diretrizes referentes à pesquisa com seres humanos do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), precisamente as resoluções 466/12, que versa sobre pesquisa com seres humanos, e 510/16, que trata das normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais; e, também, o Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que trata das pesquisas em ambientes virtuais –, como forma de “validação externa”, como coloca Yin (2016), foi-lhes enviado tanto a transcrição do diálogo quanto os registros em áudio e vídeo de nosso encontro via *Skype*.

Com os diálogos transcritos e com a devolutiva e revisão dos/a participantes, iniciei no mês de maio um segundo momento<sup>24</sup> de análise, mais cuidadosa, das informações, sendo nesse processo que fui percebendo que as interpretações não deveriam ocorrer sob os limites de uma forma delimitada de interpretação, considerando o risco alertado por Perez-Samaniego *et al* (2011) de que, ocorrendo dessa forma, as narrativas dificilmente seriam potencializadas em suas riquezas empíricas para além do que o pesquisador, muitas vezes *a priori*, como uma expressão da colonização do pensamento científico, seria induzido a comunicar.

Partindo dessas percepções, compreendi a partir das contribuições de Sparkes (2003) e Perez-Samaniego, Miguel e Devís-Devís (2011) que eu deveria me debruçar sobre as versões das histórias narradas, isto é, dando ênfase nas histórias e suas relações com a história de

---

<sup>24</sup> Com “segundo momento”, me refiro ao processo de transcrição e “releitura” dos diálogos. O “primeiro momento” de análise considero como sendo o próprio diálogo e as anotações que fui realizando no decorrer de sua construção com os/a participantes.

opressão que está aí – compreensão que me levou à Paulo Freire e o seu esforço em compreender e interpretar o mundo, criticamente, a partir da compreensão dos oprimidos (FREIRE, 2005).

Desse modo, as interpretações focaram em como os professores e as professoras participantes foram sendo mobilizados nos processos de subjetivações vividos em suas distintas experiências existenciais, pela realidade social opressora.

No decorrer do processo de análise, também como forma de validação externa, pedi aos participantes que, se possível, revisitassem suas narrativas e, da forma como achassem melhor (escrita, narrada em áudio ou na forma de diálogo mesmo, via plataformas *online* ou pessoalmente), compartilhassem uma “segunda devolutiva” com suas interpretações sobre suas próprias narrativas, com a intenção de me ajudar nesse processo determinante da pesquisa.

## **5 PELO REPOSICIONAMENTO DA MEDIÇÃO PEDAGÓGICA PELA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

O conhecimento construído nesta Pesquisa permitiu algumas considerações que buscaram traduzir o esforço em problematizar o conhecimento acumulado sobre a mediação pedagógica. A partir da revisão apresentada na subseção 2.2, a educação libertadora de Paulo Freire me permitiu interpretar que os estudos que se dedicaram a aprofundar o conhecimento sobre a mediação pedagógica parecem não considerar a libertação (FREIRE, 2005) como intencionalidade mobilizadora do pensamento pedagógico na Educação Física escolar (BOLDORI *et al*, 2022).

Em vista disso, como identificado nessa mesma revisão, ainda pude interpretar que a intencionalidade em “intervir” sobre o corpo dos estudantes têm conduzido à um pensamento pedagógico cujo conhecimento se debruça mais sobre o que a vida do estudante deve ser do que a descoberta do que podemos, solidariamente, pela conscientização, fazer de nossas existências em nossos encontros na Educação Física escolar. Ou seja, parece que tratamos muito sobre a vida do outro e pouco sobre formas solidárias de entendê-la criticamente nos processos pedagógicos na Educação Física escolar.

Talvez porque entender o que a vida pode ser com os outros requereria revisitarmos nossa própria história e nos inscrevermos num processo pedagógico que, desse modo, “ofenderia” a legitimidade que aprendemos a defender na condição de “sujeitos do conhecimento”?

“Pelo reposicionamento da mediação pedagógica pela pedagogia do oprimido na Educação Física escolar” parte desse questionamento, lançando o desafio àqueles e àquelas que, não temendo os riscos da busca pela libertação, “expõem-se” ao mundo com os estudantes pelo exercício da história como tempo de possibilidades.

## 5.1 SOBRE AS HISTÓRIAS QUE NÃO CONTAMOS, MAS QUE CONTAM SOBRE NÓS: aprendendo com a própria história

Você deve aprender a baixar a cabeça/ E dizer sempre: muito obrigado/ São palavras que ainda te deixam dizer/ Por ser homem bem disciplinado/ Deve pois só fazer pelo bem da nação/ Tudo aquilo que for ordenado/ Pra ganhar um fuscão no juízo final/ E diploma de bem-comportado/ Você merece/ Você merece/ Tudo vai bem, tudo legal/ Cerveja, samba e amanhã, seu Zé/ Se acabarem com teu carnaval (Comportamento Geral. Gonzaguinha. 1973).

Esta pesquisa me permitiu compreender que a prática educativa, immanentemente humana e iminentemente humanizadora, não se restringe à escola, precisamente porque a educação a que se refere e a qual trata Paulo Freire conota uma pedagogia que é inscrita pela vida materializada em nosso desafio cotidiano de descobrir-nos, por que oprimidos, cada vez mais criticamente, como “autobiógrafos” de nossas próprias existências.

Parto dessa breve consideração, aprofundada mais à frente neste relatório de pesquisa, ao entender que a Educação Física escolar inspirada na educação libertadora freireana não busca significar o processo de significação da realidade como algo a ser feito abstratamente, mas na descoberta de si na concomitância, ou iminência, da descoberta de outros pelo desafio de nossa intervenção no mundo e de cuja finalidade – que não representa um “fim” mas uma “inauguração” –, na experiência solidária de conhecimento (FREIRE, 1996), é a compreensão do tempo como possibilidade como forma de enfrentamento aos mitos fatalistas que historicamente estabelecem as situações limites em que se desenvolvem nossos silenciamentos.

Dito isso, as professoras e professores com os conversei me permitiram compreender que a consciência opressora, assumida pelo pensamento pedagógico da Educação Física escolar não só antecede a formação acadêmica como se articula a ela pela intencionalidade curricular colonizadora, e que tende a ganhar corpo numa educação desumanizadora da capacidade de conhecer de ambos, professores/a e estudantes, em favor da transferência de “conteúdos” que nenhuma ou pouca ligação tenham com suas experiências existenciais<sup>25</sup>. Consciência opressora que busca oprimir por ser oprimida – sendo sobre a contradição dessa dualidade, inaugurada pela experiência social da opressão, que busco estabelecer as interpretações deste capítulo,

---

<sup>25</sup> No próximo capítulo abordo especificamente sobre isso, quando discuto com mais precisão e profundidade sobre a mediação pedagógica tendo como base empírica os processos pedagógicos inscritos pelos professores e professoras com os quais conversei.

entendendo que a mediação pedagógica na Educação Física escolar tem a ver, sobretudo, com nossas experiências de vida e as marcas cunhadas pela opressão: ou seja, relacionando-se com as histórias que não contamos, mas que contam sobre nós.

Foi na experiência pessoal do exercício narrativo que propus aos participantes, antes do diálogo com eles, que percebi a importância do ato narrativo em que se pode gerar a aprendizagem pela própria história. Nessa experiência, percebi também que a ausência de uma atitude reflexivamente narrativa, cujo exercício ocorreria pela comunicação enquanto marca cultural integradora (FREIRE, 2020), representa uma violência, exatamente porque impede a compreensão sobre a nossa condição de historicizar-nos e o exercício de nosso direito de aprendermos com o “corpo inteiro” (FREIRE, 2021). Ou seja, com um corpo que não vive só porque pensa, em detrimento do primado da razão ocidentalocêntrica (SANTOS, 2019) sobre um corpo de emoções, mas porque sente e se sente quando narra a si, a ponto de alcançar o questionamento na dedução do mundo e de si próprio como corpo que, portanto, sente-se existindo numa realidade concreta, como questiona o participante Existência em passagem de sua narrativa: “Porque tanta dor?” (Narrativa professor Existência, 25/03/2022).

A construção das narrativas com os professores e as professoras participantes não só me convidou, mas me impôs o exercício de analisar a minha própria história como tarefa pedagógica de quem se reconhece oprimido na historicidade de minha experiência existencial, mobilizando-me a questionar em que momentos de nossa experiência de vida nos autorizamos a aprender, pelo exercício da reflexão crítica, com nossas histórias de vida? Ou, de forma mais abrangente, o questionamento sobre como viemos aprendendo a aprender?

Curioso é que, como visto na revisão realizada neste estudo, apesar das percepções sobre o ensino compartilhadas pela literatura não ocorrer por meio de pedagogias que inscreveriam professor/as e aluno/as num processo histórico de conscientização, é na regulação do comportamento do aluno ante a realidade, isto é, pela colonização de seus corpos, que esse ensino é inaugurado. Dito de outra forma, é na transmissão de “significados não sentidos”, pelo/a professor/a ao aluno, que se gera a domesticação colonizadora que se ousa chamar de ensino (ou “intervenção pedagógica”, como sugerem os/a autores/a, o que é coerente). E chamo de “significados não sentidos” porque, ainda tomando como análise esses trabalhos, não há relação entre a suposta intencionalidade de assunção cultural do/a aluno/a com a mesma exigência pedagógica de assunção por parte do/a professor/a, na experiência pedagógica do conhecimento, quando se confunde “intervir” com “mediar”, precisamente porque falta a consciência do inacabamento e, por isso mesmo, a compreensão sobre a politicidade dos condicionamentos estruturais em que nossas vidas são mediadas: ou seja, como se somente o

aluno tivesse de ser “liberto” (da ignorância?) e o professor o “libertador” (como o “sujeito do conhecimento”).

Através das narrativas dos professores e professoras que participaram deste estudo, pude compreender que o potencial significativo desses “significados não sentidos”, circulantes em nossa experiência de vida, tendem a promover um conformismo desumanizante da intencionalidade da consciência pela naturalização da vida, tendo como finalidade manter a consciência oprimida e, assim, a manutenção das relações de poder e dominação.

Para aprofundar um pouco mais sobre isso, valho-me de uma cruel e dolorosa experiência vivida pelo professor Problematização em sua trajetória na condição de estudante, cuja coragem em narrar e refletir sobre essa passagem de sua vida me faz pensar que é exatamente esta coragem um sentimento de potencial mobilização que, em razão disso, também é impedida por formas opressoras de aprendizagem e ensino que se fazem castradoras de nossa capacidade de conscientização e reconhecimento:

*“Quando eu fiz o Ensino Médio, isso foi tão marcante pra mim, no Ensino Médio nós tivemos uma reunião, lá depois do estágio já concluindo o Ensino Médio, o magistério. Veio um orientador educacional conversar com nós, né, pra ver a “vocação” de cada um. E, após aquele monte de perguntas e testes e não sei o que, eu já tinha de cara que eu vim fazer magistério porque eu quero ser professor de Educação Física, né. E aí todo mundo fala o que queria: “Eu quero fazer isso”, “eu quero fazer aquilo”. E a única pessoa que foi questionada, fui eu: eu falei que queria ser professor de Educação Física. A única pessoa preta da Vila era eu na sala. E aí quando eu falei que queria ser professor de Educação Física, a orientadora e uma supervisora nossa da escola comentaram: “Não, nós já estamos muito felizes [...] que você vai ser um pedreiro com Ensino Médio”. Então, aquela fatalidade né, desse contexto, “você só pode acessar isso”: o teu pai é pedreiro, então tu vai ser um pedreiro com Ensino Médio. O teu pai não tem um Ensino Médio, então você vai ter um Ensino Médio. E, lógico que na época a gente fica mudo né, porque era um período que tu não podia muito questionar as ordens da escola. Então, por ser bolsista também, né. Mas esse é um papel que eu ainda vejo nas escolas. Ainda aqui muito forte. A determinação das pessoas, né. Em colocar as pessoas em um determinado lugar. Então, o aluno que vem do bairro, o aluno que vem do interior ele só pode chegar até um lugar. Ele não pode acessar o que ele quiser, né. Então, eu vejo muito como uma poda de sonhos, né. Como tu diz assim: tu poda os sonhos da gurizada. E isso, pra mim, isso na época foi bem marcante. Tanto que eu não esqueci. Acho que foi em 1997. Então, até hoje isso é marcante pra mim, e faz parte da minha trajetória. Então, quando eu consegui a graduação em Educação Física eu me lembrei dessa fala. E isso marca a trajetória da gente. E aí também, ao mesmo tempo que marca a minha trajetória, a minha história, ela permite que eu lute pra que as crianças que eu atuo, essas outras pessoas também possam não cair nessa mesma armadilha da fatalidade do destino né, Gabriel. “Ai eu nasci aqui, eu vou morrer aqui, eu vou viver sempre assim”. Não, eles tem que ter um caminho diferente, né. Eles têm que pensar diferente e Paulo Freire é fundamental nessa caminhada, né. Superar essas sentenças que são dadas pra nós, né. Essas sentenças colonizadoras, né. De não questionar, de aceitar as coisas sem perguntar, sem problematizar, né. Então, a gente tem caminhado nas escolas*

*buscando muito o diálogo e a problematização. Dialogar sobre o que a gente vive na comunidade, né.” (Narrativa professor Problematização, 09/03/2022).*

Quantos sonhos são “podados” pelo conformismo sentenciado por uma baixa autoestima gerada pela naturalização da miséria?

A fatalidade da cena vivida e narrada pelo professor Problematização ainda se articula com a lúcida análise que faz do contexto vivido, compondo a totalidade de uma estrutura opressora na qual, não bastasse tê-lo gerado o silêncio ante as sentenças colonizadoras que ouvira, não o permitia o questionamento das “ordens” – pensemos, quando na oportunidade que temos de falar e nos projetarmos somos impedidos ante a “fatalidade do destino”, qual lição que estamos aprendendo se não o silenciamento como disciplina e o imobilismo histórico como determinação?

Em vista disso, o professor Problematização me ajuda a identificar que é através do mito da fatalidade, pelo qual se gera a baixa autoestima, o silenciamento e, principalmente, o imobilismo histórico, que a estrutura dominante, seja por meio de normativas comportamentais representadas por “ordens” inquestionáveis ou pela falsa generosidade (FREIRE, 2005) com que provoca uma “solidariedade fatalista”, conforme a cena narrada pelo professor (“[...] nós já estamos muito felizes [...] que você vai ser um pedreiro com Ensino Médio”), busca mediar nossas existências ao conformismo de uma realidade “pronta”, na qual a transformação não tem lugar. Portanto, buscando a manutenção de uma consciência oprimida para “etiquetar” o tempo, o espaço e a situação-limite em que a experiência existencial do não surpreendente sujeito preto, pobre e pedreiro estava fadada a constituir-se, como objeto e produto da opressão.

Nessa direção, o professor Problematização identifica no racismo e sua reprodução histórica no município em que vive um marcador explícito da desumanização a que foi submetido em diferentes situações de sua experiência existencial, o que me permite mais algumas interpretações sobre como a estrutura social dominante, violenta e fundada pela naturalização da realidade, ou pela “invisibilidade da opressão”, como coloca o professor Problematização, tende a constituir imaginários sociais pela divisão (FREIRE, 2005), cuja manifestação é potencializada pela interpretação “focalista”, ou parcial, da realidade:

*“Eles podem dizer que não existe racismo, podem dar bom dia pra uma pessoa preta, mas não quero chegar perto dela. Tu entendeu? Então, isso é muito forte. E essas relações que a gente fala que são de opressão, elas tão no cotidiano, direto, né. E a gente tem buscado dialogar. Eu não sou muito calmo, eu me altero rápido, assim. E com essas situações, então, é muito mais rápido ainda porque eu vivi isso enquanto adolescente, né. Eu saía com amigos do centro lá e, quando a polícia passava, revistavam só eu. Eu vivi isso. Então, quando eu falo isso, as*

*peessoas: “Ah, isso não existe”. Não, existe sim. Eu vivi isso. O jovem preto hoje é a mesma coisa. Então, quando a gente vê essas coisas na televisão, as pessoas: “Ah, é isso aí é porque procuram, buscam isso”. Não, não é assim. Há uma relação social que é estabelecida no país todo. Como que o preto é tratado, né? Como que a pessoa preta é tratada pela polícia? Em todo o lugar. Ninguém chega conversando com educação. Os caras chegam já quase agredindo. Se tu falar alguma coisa, tu apanha. Então, a gente viveu isso. A gente tendo essa vivência a gente consegue: “Ah, mas perai, quantas vezes tu foi revistado pela polícia?”. “Nenhuma”. “Pois é, então tu não pode falar. Porque tu não foi revistado pela polícia? Porque tu é branco! Só por isso.” Então, são questões que são invisibilizadas, né, Gabriel. Então, assim, a opressão é invisibilizada.” (Narrativa professor Problematização, 09/03/2022).*

A culpabilização do indivíduo pela própria violência sofrida, pela qual se potencializa a estigmatização racial, expresso na fala referida pelo professor Problematização ao dizer que “[...] isso aí é porque procuram, buscam isso”, me permite questionar de que maneira a opressão vivida pelo outro implica a mim em nossa tarefa comum pela transformação social? Ou, mais precisamente, de que forma o racismo desumaniza não só a vítima, mas, também, quem o reproduz?

Levanto esses questionamentos ao entender que o contexto narrado e criticado pelo professor Problematização expõe a manifestação de um imaginário social em que a violência sofrida pelo outro, pela via expressa do racismo, é relacionada ao indivíduo (“porque procuram”), como problema seu. Não envolvendo ou incumbindo a quem se julga isento do sofrimento a responsabilidade histórica e cultural com a humanização: pelo contrário, o que se verifica, como estrutura de pensamento, é a reprodução de hierarquias sociais pelo primado histórico-paternalista da branquitude sobre a negritude na significação social da humanidade. É nesse sentido que a “invisibilidade da opressão”, como coloca o professor Problematização, me convida a pensar a divisão gerada pela reprodução do racismo como expressão desumanizadora da estrutura social dominante, reprodutora, por isso mesmo, da colonialidade (ARAÚJO, 2021). Divisão que busca estabelecer fronteiras entre as nossas experiências existenciais – daí a visão “focalista” (FREIRE, 2005) – e impor-nos a tarefa individualista e significativa da auto culpabilização pelo fracasso, cuja aderência tende a enxergar na opressão, pela consciência opressora como testemunho de comportamento (FREIRE, 2005), uma suposta “saída” e “salvação de si”.

Estendendo-me sobre essa última interpretação, a narrativa construída com o professor Crítica levanta elementos que permite pensarmos como a expressão dessa divisão gerada pela opressão estrutural pelo racismo tende a individualizar a violência numa experiência existencial não questionada, tomando como trecho de sua narrativa às interpretações que proponho a

narrativa sobre sua passagem na condição de estagiário, no município de Gravataí, ocorrido no ano de 1996:

*“[...] em 96 eu fiz 1 ano de estágio, né. [...] assinei um contrato de trabalho na prefeitura de Gravataí. E aí fiz o meu estágio ali, coisa e tal. E aí lá no estágio eu peguei uma turma de 4º série, que é o 5º ano hoje. Estagiei, bah, foi um momento com muitas dificuldades, assim, foi um momento muito tenso, né. Porque eu tinha 18 anos, e assim, tudo que eu fazia, tudo o que eu propunha era muito questionado. Por ser jovem, por ser homem, por ser negro. Numa escola, numa comunidade que eu morava, era bem conhecido, meu pai também, minha família era bem conhecida na localidade lá. E aí eu tinha aquele lance que eu não podia errar, sabe, Ziel. Eu tinha que ser aquela coisa, sempre 100%, sabe.” (Narrativa professor Crítica, 11/03/2022).*

Embora o professor Crítica – com quem venho aprendendo muito sobre a Educação Física escolar e, mais recentemente, iluminou-me da potência humanizadora da palavra “relações” na prática educativa das relações étnico-raciais, e de cuja potência verifica-se na representatividade da negritude como urgente ontologia a que faltamos em nosso reconhecimento como humanidade – saiba-se e se reconheça como negro, em trecho de sua narrativa em que remonta seu percurso formativo pelas experiências na condição de professor dos anos iniciais, narra que, naquele momento, por ser jovem, homem e negro, sentia-se furtado no direito ao erro, compreendendo-se na exigência em “ser aquela coisa, sempre 100%”.

Qual seria o fundamento que justificaria a exigência pública ao acerto se não a conformidade ante a cobrança cultural sobre o/a negro/a?

O esforço narrado pelo professor Crítica (“ser sempre 100%”) localiza a etiqueta do conformismo existencial diante às pancadas cotidianas de uma estrutura social que historicamente vem individualizando o sofrimento (BAUMAN, 2001) e impondo comportamentos que correspondam às prescrições (FREIRE, 1983) dominantes sobre a sociabilidade humana. Nesse sentido, não surpreende a força da meritocracia como ideologia estratégica que orienta a competitividade que funda o capitalismo neoliberal, visto que incentiva uma “competição interna” – reprodutora, também, da visão focalista sobre a realidade –, e que tende a revogar toda e qualquer justificativa social que dê conta de apontar ao descobrimento, pela solidariedade da vida humana, de possibilidades históricas outras além do que tá posto. Ideologia fatalista que vem sendo reproduzida na educação escolar por meio de organizações curriculares orientadas por “competências” e “habilidades” “comuns” como pressupostos comportamentais de “justiça” à materialidade da vida humana... já pré-determinada.

Em outra passagem de sua narrativa, o professor Crítica comenta sobre as primeiras leituras que realizou das obras de Paulo Freire em seu percurso inicial no magistério, e cuja

narrativa me permite pensar que a divisão a que fiz menção, além de incentivar interpretações focalistas sobre a realidade, se prolonga na intencionalidade de uma visão de mundo estratificante, através da qual medeia a interpretação sobre que o oprimido seria aquele – e somente aquele – explicitamente marginalizado ou desumanamente excluído das formas de vidas prescritas pela estrutura dominante:

*“[...] no primeiro ano de magistério eu disse: “Cara, é isso aqui, eu não vou sair, é isso aqui, é isso aqui que eu quero”. E ali nesse primeiro ano eu tive uma professora de didática da linguagem, já falecida, professora Leila Ramos, que foi a primeira pessoa que me proporcionou entrar em contato com leituras mais progressivas de Educação, eu tinha 15 anos. Nós estamos falando de 1993, 29 anos atrás. [...] A Leila lia muito Paulo Freire e muito Moacir Gadotti. Só que o “boom” daquele momento era o “boom” construtivista, né. O pessoal tava lendo Piaget e Vygotsky direto, né. Aquilo chegou no Brasil como receita de bolo. Ninguém sabia do que tava falando, mas todo mundo era construtivista. E aí eu via a Leila lendo muito Paulo Freire, muito Gadotti, e aí eu perguntei pra ela – eu já tinha uma veia muito crítica nesse momento, né. Os professores me diziam: “Bah, tu é muito crítico, teu senso crítico é...”. E a Leila disse: “[Professor Crítica], quando tu puder, começa a ler isso aqui”. E ela me deu como emprestado a Pedagogia do Oprimido, em 93. Só que eu não entendia, né, cara. Porra, tu era adolescente, aquilo ali é muito denso, é muito complexo. E eu queria ta jogando bola, eu tava no magistério, mas eu batia a minha bola, eu tava atrás das gurias, eu era adolescente. Pode falar isso, Ziel? Tá gravando? (risos). E aí, eu comecei a ler. E aí, Ziel, é uma coisa que eu falei [...] ano passado, né. Retomando essa passagem da minha construção. Eu tava achando ali que o oprimido era o outro! Eu não me via como o oprimido em nenhum momento. O oprimido pra mim era o cara que morava na vila, era o cara que ganhava salário mínimo, era o cara que, sabe? Que não tinha condições de proporcionar uma educação de qualidade para os filhos, né. Eu tava estudando numa escola privada, meu pai era funcionário público federal, eu andava de nike nos pés, sabe. Eu não tinha essa consciência de que algo me oprimia, né. Até eu começar a sofrer e enxergar a discriminação racial e ver que, cara, eu era tratado na escola como o ponto fora da curva, sabe? O “outlier” como falam na pesquisa quantitativa. O ponto que destoa totalmente do resto dos dados. Era eu. E aí eu comecei gostar daquilo.” (Narrativa professor Crítica, 11/03/2022).*

Embarcando nas interpretações ingênuas do professor Crítica quando adentrava na leitura das obras de Paulo Freire não remetendo à própria história e experiência existencial como base empírica para contextualizar as leituras e aprender com elas – o que me convida a pensar sobre o condicionamento mecanicista de nossa experiência de leitura e conhecimento – , questiono: afinal, quem é oprimido?

Você, leitor/a, percebe-se oprimido? O que te oprime?

A opressão reconhecida pelo professor Crítica circunscreve somente o racismo?

Introduzindo as interpretações que se seguem a partir dessas questões, a narrativa do professor Crítica me convence sobre que a força alienadora da estrutura social dominante é tão enfraquecida quanto tão mais rigoroso for o conhecimento crítico sobre ela: daí a razão de ser

da consciência acrítica como condicionante existencial pela qual busca-se garantir a recusa cotidiana de nosso direito de descobrir-nos, pelo ato gnosiológico em que nos reconhecemos, criticamente, como seres condicionados (FREIRE, 2005).

O professor Crítica me convence ainda mais que o exercício de conhecer criticamente a própria história é indispensável ao conhecimento de nossa *práxis* no mundo, na qual se fundam as decisões que sustentamos nos processos de aprender e ensinar na Educação Física escolar. Logo, exercício que nos permite converter os “significados não sentidos”, sendo aqueles que aderimos como sujeitos condicionados pela estrutura social dominante, em “significados sentidos” e, por isso mesmo, significantes, pela resposta dada pela *práxis* libertadora, de novas significações que possam ser geradas nas descobertas mobilizadas pela mediação gerada na comunicação humanizadora que estabelecemos com os outros e outras que, assim, podem se descobrir existindo com os “não eus” (FREIRE, 2005; 1983; 1996).

Retomando as questões colocadas anteriormente, entendo que não se perceber oprimido implica reafirmar a conclusão da humanidade tal como ela é. Restando como tarefa histórica o “ajustamento” (FREIRE, 2005) reificante daquelas e daqueles “desajustados” que, por determinadas razões – ou “razões estabelecidas”, como coloca o participante Conflito em passagem de sua narrativa (Narrativa professor Conflito. 16/03/2022) – encontram-se às margens, ou excluídos. Por outro lado, reconhecer-se oprimido implica olhar à própria experiência histórica e não só buscar a “libertação subjetiva” de nossa situação existencial fundada pela formação cultural do “medo” da mudança (FREIRE, 2005), mas entender que a nossa historicidade – e, portanto, o ato autêntico da libertação – se faz no encontro crítico-reflexivo de nossas experiências existenciais<sup>26</sup> (NUNES, 2022).

Nessa direção, é tão importante nos reconhecermos em nosso inacabamento quanto favorecermos a ruptura estrutural, decisiva para nossa humanização, em que inscrevemos a comunicação com o corpo como ato gnosiológico. Portanto, como forma de enfrentamento à opressão de nosso inacabamento que ocorre pelo silenciamento cultural do corpo. Para estender-me nesse sentido, valho-me de uma passagem do diálogo construído com o participante Existência quando este refletia sobre a educação libertadora de Paulo Freire:

*“Cara, eu vou ser muito sincero contigo, até porque vem muito do processo que eu to vivendo agora. Tu tá na academia, eu também tô, a gente é colega, a gente é amigo. Pensar, cara, pensar a educação libertadora do Paulo Freire eu acho que vem muito ao encontro do meu*

---

<sup>26</sup> Termo cunhado pela amiga, professora, pesquisadora e doutoranda Luciana de Oliveira Nunes, a quem com prazer menciono nesta breve mas bastante sincera e generosa nota, em razão de que foi essa expressão uma de suas recentes descobertas de pesquisa autoetnográfica.

*processo de sujeito assim, né. Como um todo, assim, pensando o [professor Existência] como um todo, assim. E pensar o [professor Existência] como um todo é pensar o [professor Existência] hoje. Inclusive os momentos agora recentes que eu passei de dificuldades que eu venho tentando ressignificar. Cara, como é que eu posso dizer, não sei se já te comentei, mas eu tenho uma história de vida de luta, né, de sobrevivência. Eu já passei por mais de 20 cirurgias na minha vida. Então, a minha infância, ela foi dentro de um hospital, assim. Então, dentro desses processos de dor e de cirurgia e de ir pra casa e voltar, de ir pra escola, de ter que ter um acompanhamento, durante alguns processos, eu enquanto criança eu me perguntava: “Qual o sentido disso aqui pra mim?”. Sabe? E eu sempre fui muito questionador, assim, sabe. Sempre muito perguntador ou questionador. E eu me lembro que um dia eu tava indo pra escola e eu me perguntava assim: “Porque tanta dor? Qual é o meu sentido nessa existência? O que que eu tenho que fazer aqui?”. Porque eu acredito em algo maior, eu não acredito só nesse plano, nesse plano físico, e não to pesquisando com os povos Kaingang ou os povos originários por acaso. Eu acho que eu carrego muita coisa, muita ancestralidade, muita espiritualidade comigo, eu não to sozinho aqui. E eu sempre me perguntava muito pra mim: “Qual é o sentido? Porque que eu to aqui? Porque passar por tanta coisa? O que que eu preciso fazer aqui? Qual que é o meu papel?”. Eu perguntava pra mim mesmo sabe? E durante essa trajetória, durante a minha vida eu venho por algumas situações, assim. Enfim. Passei por esse processo todo da minha infância.” (Narrativa professor Existência. 25/03/2022).*

Os questionamentos compartilhados pelo professor Existência me provocam a pensar na angústia pela qual a vida é etiquetada no capitalismo neoliberal, ou na “sociedade do consumo” (BAUMAN, 2001), na qual palavras como “superação”, “empenho”, “foco”, “força”, “disciplina” e tantas outras que surgem como *slogans* de resiliência vêm substituindo o processo educativo, talvez por isso descartável, da permanente construção crítica de nossa autonomia emocional. Portanto, autonomia que poderia gerar-se numa pedagogia em que o sofrimento fosse deslocado da esfera privada e posto em denúncia em praça pública como ato ético inadiável.

A “luta” vivida e narrada pelo professor Existência, cuja narrativa remonta sua busca por sentidos pela experiência da dor – e que de forma inspiradora o faz resgatando sua ancestralidade –, me permite pensar sobre o condicionamento estrutural de nossos sentimentos.

Desde sempre me foi difícil entender a justificativa do silenciamento insistente da criança como “limite” educativo a que não pode faltar, mas, quando crescida, é julgada por alguma fraqueza cuja existência ocorra em razão da experiência da embriaguez pelo próprio silêncio: “engole o choro”, “menino não chora”, “se chorar vai apanhar”. Expressões corriqueiras que me permitem pensar que o encargo de educar, por vezes, é reduzido à garantia da segurança vital. Sendo os sentimentos, desde cedo significados na vida que se conhece, tratados como uma preocupação secundária, ou terciária. Quase sempre, em nossa cultura patriarcal e machista, relacionados à “coisa de mulher” ou ao estereótipo do *gay* afeminado.

Daí a razão, talvez, da dificuldade em construirmos narrativas sobre nós mesmos além da descrição do que fizemos, fazemos ou faremos em termos, por exemplo, dos títulos acadêmicos que reunimos, do cargo que exercemos e do posto profissional que almejamos.

Que narrativa podemos construir sobre nossos sentimentos?

Como o que nos emociona pode dizer sobre nós e a sociedade em que vivemos?

Em nossa experiência moderna atual, na qual as emoções estão cada vez mais vinculadas à experiência do consumo (BAUMAN, 2001), assumir a busca pela autonomia emocional me parece representar um ato de amor à vida e contra o amor à morte (FREIRE, 2005) que declaramos quando nossa decisão sobre o que sentir é atribuída ao mercado. Mercado esse que demonstra cotidianamente que tem na colonização de nossos sentimentos pela mercantilização das emoções uma de suas razões de ser, equivalendo a vida ao ato de compra em prejuízo do processo histórico no qual nos inscrevemos como sujeitos e não produtos.

Ao narrar sobre seu processo de busca de sentidos pelo conhecimento da dor, o professor Existência me ilumina a compreensão sobre a importância de aprendermos com o corpo inteiro (FREIRE, 2021). Aprendizagem que não sentencie, pela generalização, a singularidade sentimental e as reações emocionais como produtos biológicos de um corpo frio, mecânico, ou como algo puramente subjetivista ou “fraqueza” a que o remédio da “determinação” ou “superação” ingeridos pelo ato mecânico da negligência acrítica sobre o que sentimos, porque vivemos, possam “curar”, fazendo-nos ainda mais produtos que sujeitos de nossas próprias histórias. Portanto, aprendizagem que nos permita entendermos os condicionamentos concretos de nossa formação emocional em recusa ao silenciamento do corpo, que, no fundo, é a recusa de nossa conscientização e, por consequência, o impedimento de nossa historicidade vivida, porque sentida. Em última análise, o professor Existência ainda me permite perceber que é por isso tudo que a opressão sofrida pelo outro me é tão diretiva quanto a dor que sente, precisamente porque a libertação não ocorre individualmente, e sim no conjunto das rupturas geradas pela compreensão de que a própria historicidade é dependente da consciência do inacabamento e da busca permanente pela assunção da identidade cultural inaugurada pelos outros em seus processos de descobertas pelo enfrentamento àquilo que *nos* desumaniza (FREIRE, 1996).

As interpretações produzidas com as narrativas dos participantes me permitiram compreender que as experiências de opressão vividas pela mediação das particularidades de uma cultura desumanizadora têm no mito da fatalidade uma articulação. Fatalidade essa que de diferentes maneiras busca a naturalização da realidade que nos oprime.

O diálogo com os participantes me conduziu a perceber o quão marcante e particular é a experiência inibidora da opressão. Marcante porque violenta, traumática. E tão violenta e traumática é que o próprio ato narrativo pode representar um “parto”, usando analogia de Freire (2005), que presentifica o ato dolorido de libertação. Inclusive, num momento do diálogo com o professor Problematização, este me pediu uma pausa para respirar, quando pedi que contasse um pouco mais sobre a realidade vivida na comunidade na qual cresceu. “Respiro” esse que, talvez, tenha expressado não só o preparo emocional de quem, generosamente, se preparava para defender-se emocionalmente das próprias memórias, mas o respiro da raiva contida, mas não inibida política e pedagogicamente, de quem, hoje, resiste nos meandros de uma história que não é mais do opressor, mas do oprimido buscando a libertação.

Por outro lado, o diálogo com o professor Estudo me iluminou sobre as influências positivas que podemos reconhecer em nossa experiência existencial para além das dores e do sofrimento gerado pela opressão. Me refiro, precisamente, às experiências afetivas que contribuem à nossa historicização porque favorecem relações de pertencimento reconhecido, permitindo que exerçamos a liberdade da autoria pela qual podemos construir leituras de mundo humanizadoras.

Para discutir sobre isso, valho-me, neste primeiro momento, dum trecho do diálogo construído com o professor Estudo, quando sua narrativa remontava o momento, em sua juventude, em que mudou-se com a família para uma cidade litorânea, e que favoreceu a ocorrência de mudanças em sua rotina familiar, social e formativa:

*“Então, eu nasci em Porto Alegre, morei em porto alegre até meus 8 anos de idade e migrei pro interior, pra cidade de torres que é uma cidade litorânea, que é onde meu pai nasceu. E foi justamente pelo fazer dele na escola que ele buscou uma alternativa pra viver num local que fosse menos sobrecarregado pra ele, assim. A questão do transporte público, do deslocamento. Ele tinha uma rotina de 60 horas, ele trabalhava 40 horas no Estado, 20 horas no município. E quando a gente migrou pra Torres foi muito no sentido de aliviar um pouco esse peso do trabalho. A minha mãe teve que parar de trabalhar por causa de mim e do meu irmão do meio. Muito em função dessa demanda de trabalho que meu pai tinha. Então, eu cresci, até meus 8 anos de idade, sem ver meu pai, né. Quando eu acordava, ele já tinha saído pra trabalhar, e quando ele voltava, eu já tava dormindo. Então, essa rotina de ver ele só final de semana e tal, ela muda completamente quando a gente muda pro litoral. E na mudança pro litoral meu pai acaba assumindo também papel de direção de escola. Eu estudava na mesma escola que ele era professor e diretor. Então, acabou que até o meu vínculo com ele se tornou mais próximo, né. A minha rotina diária começou a ter mais tempo dele presente. E ali dentro eu fui crescendo naquele ambiente, de viver dentro de escola. Em horário que eu não tava em aula as vezes eu ficava com ele lá, ficava rodando pelos corredores, ficava na sala da secretaria, sala da direção, sala de professor, barzinho da escola, nas festas juninas. Enfim, tava sempre na rotina da escola, o tempo todo, final de semana. Quando tinha coisa na escola eu tava na escola. Então, esse espaço pra mim acabou se tornando um espaço muito familiar, né. Um espaço do*

*cotidiano, e acho que isso foi me impregnando com o desejo de permanecer ali.” (Narrativa professor Estudo. 10/03/2022).*

Penso que a familiaridade percebida pelo professor Estudo no que diz respeito ao cotidiano vivido na escola, em sua juventude, quando pode ter a presença do pai em sua rotina, me permite pensar na potência educativa da presença paterna num país em que, somente este ano, já foram registradas<sup>27</sup> 85.822 crianças recém-nascidas sem o registro do pai. Presença essa que, não reduzida somente ao convívio, se prolongava no exemplo educativo da confiança, como quando o professor Estudo conta que ao longo do ensino médio pode ajudar professores colegas de seu pai, a pedido deste, nos processos de ensino e aprendizagens da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA):

*“Meu pai era professor de educação física na escola, eu fui aluno dele nos três anos do ensino médio, né. E ele dava aula na EJA, numa escola do município. Então, muitas vezes à noite, por ter conteúdos que eu tava estudando no Ensino Médio, que ele precisava dar algum apoio na escola ele me convidava, as vezes, pra dar um apoio pro professor de matemática, pro professor de história. Então, algumas noites, ao longo do ensino médio, eu passei também numa sala de aula de EJA dando força lá pros colegas. E era muito legal esses momentos de troca, sabe, po, me sentia o máximo: “To estudando pro vestibular e to aqui ajudando o professor a dar aula pros caras”, né. Então, tinha uma relação de professor um pouco estabelecida ali também. Ao mesmo tempo que era uma relação muito amigável, porque eram colegas, assim, era gente um pouco mais velha que eu que tinha recém voltado pra estudar. Eu tinha ali, 14, 15, e era gente de 20, 21, 22. Então, era um vínculo, ainda, de gente do território que me conhecia da rua, que encontrava na cidade. Então, ali foi se estabelecendo várias pistas né, do que viria a ser no futuro.” (Narrativa professor Estudo. 10/03/2022).*

Compreendo que o comentário do professor Estudo sobre que suas experiências na escola com seu pai foram lhe dando algumas “pistas”, podem remeter, também, em outro aspecto, à condição humanizadora em que seu pai, testemunhando a confiança, ensinou-o sobre ser capaz, porque vocacionado, de decidir (FREIRE, 1996). Inclusive, o professor Estudo reflete a respeito disso quando identifica na relação pedagógica com o pai a influência que o condicionou ao exercício da liberdade pela qual pode exercer a autonomia da procura e do interesse emergente desta. Cabe resgatar, ainda, que, como apresentado na seção em que muito brevemente apresento os participantes deste estudo, o professor Estudo trabalha, hoje, com formação de professores, também carregando uma bela e inspiradora trajetória na Educação de Jovens e Adultos, na condição de professor:

---

<sup>27</sup> Dado referente ao período de janeiro a julho de 2022. Para mais consultas e informações: < <https://transparencia.registrocivil.org.br/painel-registral/pais-ausentes>> Acessado em julho de 2022.

*“Meu pai fez uma pós em educação de jovens e adultos. Então, ele tinha muito vínculo com a Educação popular, né. Mas ele nunca tinha me doutrinado pra isso, assim, ele não foi uma pessoa que me puxou pelo braço e disse “vem cá que eu vou te dizer o que...”. Cresci com meu pai sendo de esquerda, participando de carreata, enfim. Naquela época que era sofrível ser petista, assim, e o Lula era um marco e ao mesmo tempo era o sofrimento, assim, né. Era sacaneado na escola por andar com bandeira do PT<sup>28</sup>. Tipo assim: “Ah, bando de pobre, nunca vão ganhar uma eleição!”. Sabe? Do tipo assim: ser se esquerda é ser pobre. Essa era a imagem que transmitiam pra mim, ainda mais numa cidade pequena como Torres, né (risos). Mas eu cresci sem essa doutrinação do ponto de vista pedagógico, né. Assim, sem receber grandes informações de como me posicionar, o que eu deveria prestar atenção. Meu pai, nesse ponto, ele sempre teve uma postura muito crítica, mas uma postura crítica de autonomia, sabe. De deixar essa relação que ela se estabelecesse com o tempo. Que eu, por minha vontade, fosse procurar, por minha vontade, fosse me interessar.” (Narrativa professor Estudo. 10/03/2022).*

Tempo esse que, pelo exemplo, era apreendido como de possibilidades e não determinismo e imobilismo histórico. Portanto, possibilidades de poder ser, reconhecendo-se sendo porque se percebendo constituindo-se na procura pedagógica, porque conscientizadora, em que seus interesses emergiam como descoberta pela autonomia, e não como prescrição bancária que mediasse a colonização de sua intencionalidade ante o mundo. Intencionalidade essa que mobilizadora da consciência (FREIRE, 2005).

Penso que nessa passagem de sua narrativa o professor Estudo me convida a pensar na potência da *práxis* humanizadora pela qual o tempo é vivido com o outro – tempo percebido pela experiência da liberdade responsável e não licenciada (FREIRE, 1996).

Por outro lado, o professor Estudo também permite refletir sobre a ambiguidade dos condicionamentos de nossa experiência existencial no que diz respeito às experiências que podem, sutilmente, acomodar-nos à realidade que vivemos pela força condicionante de marcadores como, por exemplo, a classe social – algo próximo do não reconhecimento, pelo professor Crítica, da opressão, uma vez que, à época, sentia-se pertencente à “sociedade do consumo” (BAUMAN, 2001) –, ou inaugurar outras possibilidades históricas:

*“Ainda que eu tivesse ido pra Rede privada no ensino médio, eu cresci ouvindo dos meus pais que pra mim fazer uma universidade tinha que ser na UFRGS. Onde meu pai se formou, onde meus tios se formaram. Meus tios, tanto por parte de mãe quanto por parte de pai, aqueles que estudaram, que fizeram curso superior, fizeram na UFRGS. Então, eu sempre tinha isso comigo: se eu quiser seguir estudando pra fazer uma faculdade, eu tenho que passar na UFRGS. E aquele peso do vestibular, então, já tava presente desde lá detrás, né. Aquela cobrança, assim, né. Mas acabava que pra mim era uma cobrança leve porque eu só fazia isso na vida, a vida ficou muito mais fácil no litoral. Meu pai passou a ter mais condições de tá próximo, minha mãe tinha condição de trabalhar. Então, minha mãe abriu um salão de beleza, consegui se organizar com meu pai financeiramente, e nasceu meu terceiro irmão, meu*

<sup>28</sup> Sigla do partido político Partido dos Trabalhadores.

*segundo irmão, o terceiro da família (risos). A gente passou a ter mais segurança financeira mesmo, assim, uma condição melhor de vida, de ter acesso, de poder tá num ambiente com mais recurso. E a cidade pequena proporciona uma série de questões, né, a relação da segurança mesmo. Na relação do espaço, do vínculo com o território, de poder andar na rua, de viver a rua, de viver nesse ambiente da rua, das amizades de poder tá encontrando o pessoal sem tá com a mãe ou pai perguntando onde é que tu tá, que horas tu volta, essa coisa toda que a cidade grande nos deixa na tensão, né. Ainda mais hoje. E nesse espaço de convivência, mesmo indo pra uma escola de ensino médio privada eu continuei sendo aluno do meu pai.” (Narrativa professor Estudo. 10/03/2022).*

Trago esse trecho por entender que a experiência cultural forjada na relação pedagógica e humanizadora estabelecida com o pai pode ter contribuído para inibir compreensões fatalistas que fossem geradas na reconstrução identitária vivida quando a situação financeira de sua família pode ascender a um nível de segurança que o permitiu ter mais acessos. Portanto, entendendo que a experiência da autonomia vivida pelo exemplo coerente, porque crítico, do pai – quando narra que o pai “[...] sempre teve uma postura muito crítica, mas uma postura crítica de autonomia” –, se sobrepõe à força opressora de uma racionalidade condicionada pelo acesso ao consumo, precisamente porque o inscreveu criticamente à uma realidade que não era tomada como pronta, mas constituindo-se, sobretudo, pelo próprio testemunho gerado na experiência do inacabamento incentivada pelo pai, que o engajava a que “[...] por minha vontade, fosse procurar, por minha vontade, fosse me interessar”]: procura e interesse que não foram gestados fora do processo histórico de quem aprendia a autobiografar-se (FREIRE, 1983).

A potência humanizadora do convívio com o pai, narrada pelo professor Estudo, cuja experiência interpreto que o permitiu ir aprendendo a assumir a autoria de sua própria história, em prejuízo do ajustamento ao *status quo* capitalista favorecido pelas mudanças financeiras que sua família experimentava, me fez perceber, por outro lado, a importância do Estado na democratização da vida humana. Ou seja, como condicionante pedagógico da vida ao seu exercício pela autenticidade de ser mais (FREIRE, 2005), em detrimento da reprodução e naturalização do poder pelos grupos historicamente favorecidos por uma estrutura social que, como já discutido, tende a condicionar a divisão social pela competitividade individualista em que as pessoas, na meritocracia edificante da vida, são responsabilizadas pelos fracassos ou conquistas em suas experiências existenciais.

Para me estender nessa direção, valho-me dum trecho da conversa com o professor Histórias de Vida, quando este conta sobre a importância das assistências estudantis prestadas pela UFRGS no curso desafiador de sua formação acadêmica:

*“Aí consegui emprego numa, hoje em dia nem tem mais isso (risos), mas era numa loja que consertava TV’s e vídeo cassetes. Eu era recepcionista, eu ficava recebendo os produtos, assim. Na zona norte de Porto Alegre. Daí com o dinheiro desse, trabalhava durante o dia, de noite eu ia pro cursinho. Aí eu trabalhei até conseguir dinheiro pra pagar todo o cursinho, daí quitei esse 50%, e do meio em diante eu fiz só cursinho, né. Me dediquei a fazer o cursinho. Daí fiz, passei pra educação física licenciatura. Que era o que eu queria mesmo. Daí durante os meus 4 anos de faculdade, eu fiz em 4 anos e meio a faculdade, meu mantra era (risos)... a realidade é bem diferente né, mas na minha cabeça eu pensava assim: “Quero ser professor de educação física, da escola básica, concursado, 60 horas”. Eu ficava assim “60 horas...”. “E eu quero ser da prefeitura de Porto Alegre”, eu fui traçando assim, “é isso que eu quero, isso e isso”. Nesse meio tempo aí eu comecei a morar na casa do estudante da UFRGS. Que acho que tu deve conhecer que, nossa, foi sensacional, assim, me ajudou muito. Então, tu ve que existem políticas públicas que fazem diferença na vida das pessoas, né. Se critica muito, enfim, que não tem investimento e tal, e mesmo assim resistem e tu vê que fez muita diferença. Eu pude estudar, toda a minha graduação, sem custo, sabe. Isso eu não sei se seria viável, sabe. Porque os horários da UFRGS não te permitem trabalhar, porque eles são durante a manhã, durante a tarde o curso de Educação Física. Eu não sei se continua assim, mas acredito que sim. E se não fossem essas oportunidades que abrem pra estudantes assim, de baixa renda, no qual eu me encaixava, eu não sei se teria conseguido dar continuidade nos estudos. Então, isso foi fundamental, assim, pra minha graduação, né, e pra construção do sujeito que eu fui me formando, e estou, durante a minha graduação. E durante a vida, pra minha caminhada agora.” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).*

Em tempos que as políticas públicas vêm consistindo, cada vez mais, em políticas “para o público privilegiado”, na guinada globalista do neoliberalismo, relatos como o do professor Histórias de Vida encorajam ainda mais a luta política contra o mito fatalista da injustiça como sentença natural consequente da falta de esforço ou vontade. Luta que inicie pela prática educativa em que a problematização da realidade emergja como normativa ética irrevogável de modo que as “oportunidades” narradas pelo professor se façam, cada vez mais, direitos reconhecidos e inadiáveis à afirmação de nossa humanização que se confirma na busca permanente em ser mais, pela conscientização (FREIRE, 2005). Como afirma em outro trecho de sua narrativa:

*“Eu acho que quem vem das classes populares, que fez uso dessas políticas públicas, a gente entende que o quão importante é e acho que por isso a gente defende tanto, assim, sabe, de oportunizar pra outras pessoas, da mesma condição da gente. E daí tu começa a ver que cada vez menos, tão cortando, tão marginalizando, isso tudo essas oportunidades tão sendo negadas pra muita gente. Agora to falando aqui e to lembrando da minha história: po, eu sou realmente alguém que pode chegar onde cheguei por causa de políticas públicas. Eu sou um fruto delas, né. A minha vida inteira. Desde o meu primeiro contato com a escola até a minha pós-graduação.” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).*

Tão explícito é o engajamento do professor Histórias de Vida com o favorecimento das oportunidades vividas em sua experiência existencial a outros e outras que por meio delas

possam reconhecer-se como sujeitos de direitos, que ele narra a luta inspiradora travada junto aos seus estudantes no início de sua trajetória na escola em que trabalha, num momento em que pode mobilizar-se, coletivamente, contra o fechamento da instituição que atende preferencialmente pessoas adultas em situação de rua, e que me convida a refletir sobre a estética (FREIRE, 1996) de uma eticidade fundada pela humanização:

*“Eu não sei se tu sabe disso, se eu cheguei a comentar. Eu coloquei na minha dissertação, e depois nos capítulos aqueles que eu participei dos livros. Essa escola, eu entrei em 31 de março de 2014. Olha que irônico, né. No dia 15 de outubro de 2014, no dia do professor, a mantenedora, a secretaria municipal de educação de porto alegre, informou que ao final daquele ano letivo a escola ia se extinguir, porque não tinha necessidade de ter uma escola que atendesse população adulta em situação de rua, sabe. Então, ia ser mais um não que eles teriam na vida. [...] Pra onde eles iriam? Eles alegariam que eles iriam pra outra escola de EJA, né. Porque eles não têm que, por lei, tu não tem, teoricamente né, tu tem que garantir o acesso. E garantir o acesso é ter vaga. Mas será que em qualquer escola eles seriam aceitos? Eles têm muitas particularidades, né. E de lá pra cá, 8 anos depois, a gente ainda tá com a tutela do estado e aberto por uma liminar. A prefeitura já recorreu, se não me engano, 3 vezes, não vou precisar mas foi mais ou menos isso. Perdeu as três vezes, né. [...] Foi um movimento de toda a comunidade escolar, assim, dos movimentos sociais de porto alegre. Foi muito bonito, assim, sabe.” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).*

Entendo que a boniteza mencionada pelo professor Histórias de Vida não adjetiva somente o resultado da luta travada contra o fechamento da escola – ainda que a vitória, mesmo que garantida na condição de liminar, tenha representado a força da mobilização histórica de pessoas que se sabiam no direito e responsabilidade da luta –, mas, também, a mobilização humanizadora do processo co-intencionado da luta (FREIRE, 2005). Adjetivação essa que se enraíza na experiência de quem se reconhece existindo como “fruto” das políticas públicas, e de cuja consciência o leva à confirmação não só da importância humanizadora da democratização dos acessos, mas, sobretudo, da referida escola e sua razão de ser na vida dos estudantes atendidos. Daí que a pergunta realizada pelo professor Histórias de Vida (“Pra onde eles iriam?”) carrega a preocupação com a humanização pela qual é inscrita uma eticidade esteticamente dignificadora dos direitos de existir e ser das pessoas. Permitindo-me interpretar que os acessos públicos e o fundamento jurídico da coisa pública (os direitos das pessoas) pode condicionar reconhecimentos humanizadores pelos quais as pessoas possam inscrever-se, solidariamente, como sujeitos de suas próprias histórias.

Daí talvez a razão, também, pela qual o capitalismo neoliberal vem mercantilizando a educação escolar, em prejuízo da educação pública, como projeto de afirmação de uma racionalidade individualista (BAUMAN, 2001).

As interpretações articuladas até o momento buscaram mostrar a latente opressão a que as histórias de vida particulares dos participantes desse estudo denunciam, e cujos episódios opressivos nos mostram que viemos compartilhando uma história de opressão. Episódios esses que, vale ressaltar, vão condicionando a materialização de nossas vidas e mediando as leituras de mundo que realizamos, com exceções de experiências humanizadoras, porque comunicativas, que podem lançar-nos em outros caminhos.

Daí que as decisões que assumimos nos processos de ensinar e aprender na Educação Física escolar não se fragmentam de nossa experiência existencial, de nossas histórias de vida. Pelo contrário, reproduzem ou rompem<sup>29</sup> com os imaginários sociais que construímos – tendo no reconhecimento crítico das histórias que não contamos, mas que contam sobre nós, uma possibilidade de inaugurar a pedagogia humanizadora pela qual vamos aprendendo a assumir a autoria de nossas próprias histórias.

Para introduzir o próximo subcapítulo e dar prosseguimento à análise e interpretações que proponho em diálogo com as narrativas dos participantes, encerro essa primeira parte da discussão que estabeleço sobre o fenômeno em estudo tratando das histórias vividas pelos participantes e que apontam para compreensões opressoras sobre a educação escolar, seja pela reprodução de uma cultura bancária, pela estigmatização da escola pública ou pelo desinvestimento público na educação básica como constituintes de uma realidade que, por isso tudo, não medeia a consciência crítica do inacabamento e a educação como processo pedagógico de conhecimento da vida pela prática consciente da liberdade (FREIRE, 1996). Histórias que me permitem compreender o enraizamento cultural da opressão e da consciência oprimida, e prezar pela urgência da assunção da consciência de oprimido como alcance crítico necessário à inscrição histórica na luta pela libertação, cujas experiências, no ensino da Educação Física na escola, trato na próxima seção.

Em trecho da narrativa do professor Histórias de Vida, pude compreender como o desinvestimento na educação escolar e a precarização intencionada da docência se articulam e auxiliam na construção de um imaginário social fatalista que condiciona tomadas de decisões, tomando como trecho de sua narrativa às interpretações que proponho a passagem em que comenta sobre o momento em que teve que decidir o rumo de sua vida após o término do ensino médio:

---

<sup>29</sup> Desenvolvo mais sobre isso no capítulo 5.2, quando trato sobre os conflitos vividos pelos participantes do estudo e a importância da tomada de consciência ao alcance de uma consciência de oprimido.

*“[...] quando eu me formei no ensino médio, eu não tinha muita noção do que eu ia fazer, né. Sempre gostei de educação física, mas tinha aquele receio de ser professor de tudo que a gente via, da desvalorização, né. Na época eu não entendia direito, não tinha essa consciência que eu tenho hoje, essa opinião formada, mas eu pensava assim: “Ah, vou ganhar pouco”. E a minha família bem humilde, né. Então, eu queria meio que ter uma condição de vida melhor. Não que tenha me faltado, nunca me faltou nada. Mas eu via a questão do esforço dos meus pais, né. Assim, sempre pra ter, dar condições pra mim e pra minha irmã, eu tenho uma irmã mais velha. E eles não tiveram a oportunidade, nem a chance, de cursar um ensino superior, pelas questões da vida, tinham que trabalhar, cuidar de nós, né. Então, eu não tinha essa referência em casa, de alguém que tinha graduação.” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).*

A força condicionante da racionalidade capitalista é explícita na estrutura de pensamento do professor Histórias de Vida, quando, em sua juventude, apesar do gosto pela Educação Física, desconfiou da decisão pela docência tendo como fundamento a “desvalorização” do trabalho docente e, sobretudo, o baixo retorno financeiro da profissão. Pensamento que se articulava com a experiência familiar do trabalho sofrido e a exigência pessoal de buscar condições financeiras que o oportunizasse uma vida com menos sofrimento. Contudo, o que busco com o trecho supracitado é a evidência do condicionamento desumanizante de nossa capacidade de decidir.

Nesse sentido, não surpreende que *slogans* como “determinação”, “superação” e afins – além de condicionantes emocionais, como já discutidos – sejam tão aderidos na competitividade edificante da vida no capitalismo neoliberal, tendo em vista a mediação cultural pela qual somos manipulados à aprendizagem sobre que a intervenção humana na realidade é sempre individual, focalista e orientada pela busca da dignidade financeira como sinônimo de felicidade (BAUMAN, 2001): ou seja, que a intervenção seria somente ajustamento (FREIRE 2020).

Por outro lado, compreendo que a consciência e a “opinião formada” que o professor Histórias de Vida reconhece terem faltado naquele momento em sua vida dizem respeito à consciência crítica da própria capacidade de historicizar-se, negada por uma cultura bancária que historicamente vem cultuando o silenciamento (FREIRE, 2020) como política cultural orientada pela prescrição dos interesses que favoreçam a reprodução do poder por uma minoria dominante, e aos quais somos manipulados a corresponder como “suportes a seus fins” (FREIRE, 2020, pág. 58).

Prescrições que não exigem ou incentivam o desvelamento crítico da própria cultura como política cultural que favoreça a denúncia das injustiças sociais que compõem o cenário narrado pelo professor Histórias de Vida, e que poderia prolongar-se na busca pelo anúncio

solidário, porque comunicativo (FREIRE, 1983), de temas outros que nos inscrevessem no processo sempre permanente de nossa humanização, pela conscientização (FREIRE, 2020).

Chamo atenção, também, à “desvalorização” do ensino narrado pelo professor Histórias de Vida, cuja interpretação demarca a temporalidade do projeto em curso de mercantilização da educação pública, há tempos avançando pela manutenção de uma baixa remuneração do professorado. Daí que entendimentos sobre que “o professor dá aula por amor” sejam culturalmente sustentados por compreensões fatalistas sobre a política e o projeto de sociedade em curso, ousando complementar que também ancoradas em perspectivas bancárias (FREIRE, 2005) sobre a educação escolar, isto é, como se o “amor” pela docência fosse sobre o bancarismo, e não pelo engajamento com o processo pedagógico, político, com o processo de luta e libertação através da educação escolar.

Prolongando-me nessa direção, a professora Sentidos me permite algumas interpretações sobre o imaginário pejorativo relacionado à educação pública, valendo-me dum trecho de sua narrativa em que conta sobre a compreensão que tinha sobre a escola pública:

*“Porque a vida inteira eu estudei em escola particular, né. Eu venho de uma família muito conservadora, assim. E a minha mãe, eu me lembro quando era mais nova, acho por isso que eu era tão caxias, ela falava assim: “Se tu rodar eu vou te botar no APELES”. E o APELES era uma escola pública que tinha numa quadra perto da minha privada. E cada vez que a minha mãe falava aquilo parecia que era um inferno o APELES, sabe? Nem faço ideia de como é que é o APELES. Hoje em dia eu vejo, passo na frente, deve ser uma escola como qualquer outra. Mas no meu imaginário, aquilo lá era um horror.” (Narrativa professora Sentidos. 22/03/2022).*

Pode-se interpretar que o fato da ameaça visar a escola pública como sentença punitiva pela qual a professora Sentidos “sofreria” no caso de uma eventual reprovação na escola privada na qual estudava, não conota, exclusivamente, ou ingenuamente, a intencionalidade em furtar a professora Sentidos do acesso aos recursos de sua escola, mas sim a intenção de demarcar significativamente o lugar daquelas e daqueles “desajustados” (FREIRE, 2020).

Nessa direção, é permitido interpretar que o imaginário concebido pela professora Sentidos é mediado pela reprodução do repúdio classista ao que é público, gratuito, tendo na realidade opressora e as consequências do não ajustamento como exemplo pelo qual deve-se, disciplinarmente, ajustar-se. Logo, correspondendo à opressão por meio da reprodução cultural das relações de dominação que favorecem a divisão social e a manutenção da consciência oprimida.

No próximo capítulo, quando discuto sobre os processos de tomadas de consciência dos professores e das professoras participantes, nos processos de ensinar e aprender na Educação Física escolar, a respeito da opressão na qual foram constituindo-se – e contra a qual respondem pelo desafio da *práxis* libertadora em que se materializa a mediação pedagógica que trato neste estudo –, retomo essa discussão sobre a estigmatização opressora sobre a escola pública, trazendo ao diálogo as experiências vividas pelo professor Problematização, quando conta episódios desumanos presenciados na escola “do bairro” – como ele chama –, pública, em que trabalhou, e na qual os estudantes eram frequentemente concebidos como “bichos”. Entre “desajustados” e “bichos”, reside a ligação comum da antidialogicidade, elemento fundante da desumanização.

O “horror” concebido e narrado pela professora Sentidos parece que não admitia, naquele momento, a experiência viva da relação com aqueles e aquelas que eram punidos, simbolicamente, sem o direito a resposta – ou, melhor dizendo, comunicação. Experiência viva que remetesse à humanização em que a vida fosse sentida com o outro, e não significada pela impressão prescritora, e por isso mesmo castradora da própria capacidade de interpretar, pela qual sua leitura de mundo foi mediada.

Como essa experiência reverberou na trajetória docente da professora Sentidos?

Como anunciado anteriormente, busquei apresentar e sustentar nesta seção, fundamentado pelas histórias que não contamos, mas que contam sobre nós, como as diferentes e particulares experiências de opressão tendem a condicionar nossas experiências existenciais, porque realizam a mediação de nossa intencionalidade, pela consciência oprimida, ante a realidade que intervimos (FREIRE, 2005). Portanto, entendendo que a mediação pedagógica inspirada numa educação que se faça pela descoberta da liberdade (FREIRE, 2020) remete não apenas ao estudante – como quem deveria “ser salvo” pelo professor “já liberto”, ou seja, “conscientizado”, como se a conscientização fosse algo a ser depositado –, mas ambos, educador e educando, porque oprimidos.

Em última análise, entendo que não contamos ou narramos essas histórias precisamente porque não somos ensinados a contá-las, ou seja, porque oprimidos, como processo de conscientização negado. Portanto, não sendo aprendizagem que se construa precisamente porque remete à uma prática educativa perigosa pela qual, exigindo a aprendizagem com o “corpo inteiro” (FREIRE, 2021), aprendizagem com e pela própria história, podemos tomar consciência e, pelo alcance de uma leitura crítica permanente da realidade social, identificar, cada vez mais, a opressão – descobrindo nossa condição história e humanizadora de

autobiografar-se e inaugurar esse processo permanente que se afirma na ruptura estrutural gerada pela busca interminável de ser mais com os outros (FREIRE, 2005).

É nesse sentido que a mediação pedagógica inspirada pela educação libertadora de Paulo Freire parece ter na superação permanente das fatalidades que são engendradas em nossas histórias de vida a sua grande tarefa. Superação que se alcance, somente, aprendendo com e pela própria história, pela consciência crítica de se saber existindo. Daí a relação da mediação pedagógica com o conhecimento crítico, de modo que articule a mediação crítica necessária ao alcance da história como tempo de possibilidades, ao alcance da transformação social.

Para encerrar as discussões que propus neste primeiro momento, e inaugurar a próxima seção, compartilho um trecho do diálogo com o professor Histórias de Vida, cujo “ritmo” da comunicação me ajuda, à maneira dialógica como as narrativas foram construídas, a encerrar esta primeira comunicação:

*“Então, acho que a minha caminhada é mais ou menos essa, assim. Teria muito mais a se falar, mas que eu acho que não esgota o assunto, né, tu pode ir perguntando mais alguma coisa pra complementar. Então, consegui realizar meu objetivo, né. Essa questão de traçar um objetivo, né, de vida, eu achava que bah, almejava uma coisa mas tu vê que a vida ela é muito volátil, né. Ela vai mudando ao longo, né. Então, aquela pessoa que queria ser 60 horas professor da escola básica, da educação básica, ele teve a chance mas achou que pra vida dele, no momento não era a melhor saída, sabe. Mas isso acho que pela falta de investimento na área, sabe. Isso sim, sabe, a falta de reconhecimento, a culpabilização dos professores, e isso vai cansando, sabe? Mas mesmo assim eu não me vejo saindo do chão da escola, eu gosto muito de tá lá. E nessa escola, em específico, que acho que a gente vai falar sobre isso mais a frente, eu sinto que eu aprendo mais do que eu ensino assim, sabe. É uma troca muito boa e eu me sinto, não se é o melhor termo (risos), mas eu me sinto vivo de tá lá, sabe?” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).*

É sobre essa percepção de sentir-se “vivo”, porque percebendo-se ainda aprendendo, que trato na sequência.

## 5.2 DESCOBRINDO-SE COM O OUTRO... E INSCREVENDO A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Eu queria ser feliz/ Invento o mar/ Invento em mim o sonhador/ Invento o cais/ E sei a vez de me lançar... (Cais. Milton Nascimento. 1972)

A compreensão sobre que a mediação pedagógica tem a ver com nossas histórias de vida coloca a nós, professores e professoras de Educação Física escolar, o desafio doloroso de reconstruirmos nossas aprendizagens, tomando nossas próprias histórias como base empírica a partir da qual podemos compreender melhor nossas andanças no e com o mundo e, sobretudo, a utopia que queremos alcançar. Essa compreensão é determinante ao esclarecimento sobre o desafio colocado ao ensino da Educação Física na escola na perspectiva de uma educação autenticamente libertadora, qual seja, a superação permanente do que nos desumaniza para que juntos possamos agir pela transformação da realidade.

Contudo, o diálogo com os professores e as professoras participantes me levou a compreender que o deslocamento do pensamento pedagógico nessa direção não ocorre sem a consciência crítica dessa permanente necessidade ética que eles e elas parece buscarem pela Educação Física escolar – sendo essa consciência, tomada como historicidade negada, uma apropriação a qual coloca a tarefa determinante da invenção consciente de um “cais”, tomando de empréstimo a metáfora de Milton Nascimento, e de cuja razão é a necessidade da prática da liberdade enquanto pedagogia do oprimido, em contraste ao medo da liberdade que encontra lugar na consciência oprimida e, assim, coloca correntes em nossos portos particulares, em nossas vidas em sua potência em ser mais.

Nesse sentido, dou sequência na discussão sobre a mediação pedagógica com as diferentes histórias sobre como os/as participantes contam que foram percebendo a “vez de se lançarem” – porque descobrindo-se, como oprimidos, com os outros...

### **5.2.1 Dos conflitos vividos às descobertas em que se foram gerando o reconhecimento pela consciência de oprimido: identificando a opressão e redescobrimdo a Educação Física escolar**

Embora as professoras e os professores com os quais conversei reconheçam que a referência de Paulo Freire não os acompanha desde o início de suas trajetórias na docência, a inspiração freireana os convoca a revisitar criticamente suas histórias de vida, como discutido na seção anterior, levando-os a analisar, sobretudo, suas experiências na Educação Física escolar – daí que, nesse processo de reconhecimento crítico, que não teve início em nossos diálogos<sup>30</sup>, mas na experiência de suas pedagogias, a prática da educação libertadora é exercida pelo reposicionamento da Educação Física escolar que vinham construindo no cotidiano de suas experiências na escola, encontrando em Paulo Freire uma inspiração mobilizadora, ontológica, política e pedagógica que vêm mobilizando eles e elas à busca por uma Educação Física escolar humanizadora. Ou, como a professora Escuta narra em passagem de sua narrativa quando conta sobre o momento em que passou perceber criticamente suas experiências na Educação Física escolar: “[...] tudo o que eu lia de Paulo Freire, eu pensava: ‘É isso!’ [...] fazia muito sentido tudo o que eu lia sobre Paulo Freire.” (Narrativa professora Escuta. 17/03/2022).

Parto desse breve esclarecimento para não deixar ocorrer a interpretação de que a referência freireana sempre esteve presente em suas experiências – numa espécie de “pureza empírica” –, desconsiderando não só a própria realidade de opressão, determinante ao encontro reconhecido com a educação libertadora de Paulo Freire, mas os conflitos, ou “tropeços” – como identifica a professora Sentidos, referindo-se tanto aos fatos geradores da aproximação à perspectiva freireana quanto ao processo pedagógico de sua apropriação, pela iniciativa da inserção crítica na própria cultura –, vividos pelos participantes nas experiências cotidianas na Educação Física escolar, e que provocaram neles e nelas a atitude crítica necessária à identificação das opressões, de si como oprimidos e a inauguração da necessidade de “redescobrir” a Educação Física escolar, reposicionando a mediação pedagógica.

Posto isso, nesta subseção busco articular algumas interpretações em diálogo com as histórias em que os participantes contam foram mobilizados a descobrirem-se, porque oprimidos, condicionados pelas marcas cunhadas pela opressão. Portanto, tratando dos conflitos

---

<sup>30</sup> Apesar disso, reconheço que nossos diálogos possam ter favorecido o reconhecimento crítico sobre suas histórias, com o exemplo de quando o professor Problematização, me pede uma pausa para “respirar”, no capítulo anterior, ou quando a professora Sentidos fala, em nosso diálogo, o seguinte: “[...] agora com essa tua fala [...] eu identifiquei muitas questões nas quais eu fui oprimida ao longo da vida que eu não quero que as pessoas passem” (Narrativa professora Sentidos. 22/03/2022). Outros trechos também evidenciam esse aspecto potencialmente conscientizador e, por isso, transformador de nossos diálogos, os quais ao longo do estudo buscarei reafirmar.

vividos por eles e elas, na Educação Física escolar, e que os provocaram uma mudança de atitude ao exercerem a leitura crítica da própria realidade, alcançando uma consciência de oprimidos que colocou a eles e elas o desafio de redescobrir a Educação Física escolar: desafio que aponta à reação em que a mediação pedagógica na perspectiva freireana emerge como reposicionamento necessário, em benefício da intencionalidade da *práxis* libertadora.

Retomando a expressão utilizada pela professora Sentidos, entendo que os “tropeços”, ou os “altos e baixos”, como termo que ela também utiliza para expressar a complexidade do cotidiano pedagógico que vivemos na escola, só são percebidos como tal porque concebidos pela tomada de consciência sobre nossas ações no cotidiano. Tomada de consciência essa que posicione na perspectiva de Freire (2020), quando entende que esta difere da simples objetivação da realidade, precisamente porque, como já discutido no subcapítulo 3.2.1 e reafirmado pelas interpretações da seção anterior, a primeira carrega o componente crítico que a segunda pode não carregar, ainda que se converta em intervenção na realidade concreta – ou seja, intervenção que, nesse sentido, seguiria a “sombra” do opressor (FREIRE, 2005).

Estendendo-me nessa direção, valho-me dum trecho da narrativa do professor Crítica, quando este conta sobre o momento em que, num diálogo com um de seus estudantes, no início de sua trajetória na docência, viveu o conflito através do qual pode perceber criticamente a forma como vinha compreendendo a Educação Física escolar:

*“E aí cara, depois daí eu passei [concurso para professor do Estado, no ano de 1999], me chamaram em 2001, fui aprovado e fiquei aguardando me chamarem. Me chamaram, e aí eu volto pro estado, e aí eu começo com as séries iniciais, aquela coisa toda. E aí retoma, volta, parece que retrocede aquele momento do magistério e coisa e tal. E aí uns anos antes da Leila falecer, a gente se encontra nessa escola aí. Na primeira escola que trabalhei em Gravataí no Estado. E a gente começa a conversar sobre Paulo Freire de novo, né. E aí a gente começa a conversar e aquilo volta e eu começo a ler Paulo Freire de novo. Mas eu começo a ler Paulo Freire de novo sem entender: eu continuo não sendo o oprimido. Eu continuo não sendo aquele cara que “a educação é para o oprimido e não para ele” (risos). Não dele... Entendendo que a pedagogia é para ele e não dele. E eu to lendo e daqui um pouco eu me formo na educação física e aí eu saio dessas escolas. Eu trabalhava nas séries iniciais, e depois que eu passei no estágio probatório, eu consigo ir pra duas escolas em cachoeirinha, [...]. E aí eu começo a ver essa questão da educação física muito voltada pra questão da formação de atletas. Aí é o esporte, esporte como temática hegemônica, né. Tu não fazia mediação de aula, não existia mediação, tu dava treinamento, tu fazia intervenção. Era intervenção o troço, a levada que tu fazia. E aquilo começou num determinado ponto a me incomodar, porque eu via que o conteúdo, as temáticas tinham um fim nelas mesmas, sabe. E tu, em nenhum momento daquilo que eu fazia, eu conseguia trazer toda aquela carga crítica desde a época do magistério, porque as professoras me diziam: “Pô, tu é crítico. Isso é senso crítico, isso aí...”. E aí cara, eu disse: “Cara, tá errado... como é que vai ter um componente curricular que tu não vai conseguir discutir com os caras esses elementos aqui. Isso aqui não pode ser fora do contexto, isso aqui não é um mundinho encantado dentro da educação que não possa de discutir outros aspectos”.*

*E daí eu entrei naquela levada, né, Ziel, de JERGS, de trabalhar com equipes esportivas nas escolas. E aí daqui um pouco eu comecei a trabalhar com esporte, e eu nunca me esqueço, daqui um pouco um guri de treze anos, de uma escola que eu trabalhei em cachoeirinha ele me chama um dia e diz assim: “Olha só, porque a gente não pode trabalhar skate na educação física?”. Eu olhei pro cara e disse assim: “O meu, tu tá louco?”. Daí ele: \*cara de espanto\*, o cara ficou assim. “Porque? Como é que nós vamos trabalhar skate, cara? Nós temos que trabalhar handebol, futsal, vôlei, basquete, essas coisas”. Daí ele disse assim, ó: “Cara, tu não vê que o skate é uma prática do corpo? Educação física não é corpo, movimento?”. Daí eu disse: “filha da p...”. Cara, naquele momento caiu a ficha. Um guri de 13 anos fez cair a ficha. E aí eu disse: “Cara... é isso”. E aí eu comecei a tentar me descolar disso, sabe. Me descolar dessa parada e buscar outros elementos pra trabalhar com a educação física. Aí eu consegui entender que eu podia problematizar todas as questões se eu saísse da bitola do esporte como conteúdo hegemônico. E é como eu trabalho até hoje, entende, Ziel? Essas coisas só foram crescendo, sabe?” (Narrativa professor Crítica. 11/03/2022).*

O conflito gerado pelo questionamento feito pelo estudante, que despertou no professor Crítica a atitude de buscar se “descolar” do esporte como conteúdo hegemônico, me permite algumas interpretações. A primeira delas é sobre a opressão curricular de uma formação acadêmica que, além de parecer não o ter incentivado ao diálogo e à inserção crítica na própria realidade como extensões mediadoras de sua historicidade, parece o ter prescrito não só que o ensino se realiza na transferência bancária de conteúdos cujas significações, já prontas, servem à reprodução da realidade social, mas, também, que esses mesmos conteúdos se encontram fora do que o diálogo problematizador entre estudantes e professores/a pode permitir. Logo, cabendo ao professor ou professora posições acríicas (“Nós temos que trabalhar handebol, futsal, vôlei, basquete, essas coisas”) ante os conteúdos que, por isso mesmo, acabam reificando a situação áulica e descartando as experiências existenciais de ambos, professores/a e estudantes. Portanto, tornando-se uma situação pedagógica desumanizadora da vocação histórica de ambos, professores e estudantes (FREIRE, 2005; 1996).

A segunda interpretação é sobre as aprendizagens resultantes do conflito vivido pelo professor Crítica. Entendo que a comunicação inaugurada pelo estudante possa ter representado um exemplo da potência mediadora de uma pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 2011) pela qual o questionamento, além de localizar a curiosidade de quem via-se autorizado a aprender para além dos conteúdos até então propostos, pode contribuir à mediação crítica que levou o professor à análise da própria identidade docente, gerado pelo alcance de uma consciência crítica pela qual pode questionar as “razões de ser” (FREIRE, 2021) do esporte como conteúdo hegemônico.

Além disso, entendo que a busca inaugurada pela necessidade percebida de “se descolar” da prioridade dada aos esportes enquanto conteúdos de ensino, buscando outros

elementos às propostas de trabalho na Educação Física escolar, me permite interpretar que a tomada de consciência se fez acompanhada de uma consciência de oprimido, posto que foi pela razão de saber-se condicionado que percebeu que “[..] podia problematizar todas as questões se saísse da bitola do esporte” (Narrativa professor Crítica. 11/03/2022).

O que consiste em “sair” da bitola do esporte senão buscar a libertação, pela conscientização, das prescrições de uma formação curricular colonizadora?

É curioso que, como comentado brevemente sobre o condicionamento mecanicista de nossa experiência de leitura, na seção anterior, o professor Crítica já lia Paulo Freire. Mas, foi pelo conflito provocado por uma situação dialógica viva, concreta, na qual pode exercer a criticidade, que foi gerado o reconhecimento sobre a própria identidade docente, sobre a própria experiência existencial (FREIRE, 2005). O que me permite interpretar, em última análise, que o estudo que falta com a autorreflexão e a prática educativa em que se efetiva a *práxis* como situação comunicativo-crítica, não serve à libertação.

A força alienadora condicionada pelo trato pedagógico acrítico com o esporte, reconhecido pelo professor Crítica como conteúdo hegemônico da Educação Física Escolar – já extensamente criticado na corrente do movimento renovador da Educação Física (BRACHT, 2014), e por estudos recentes (ARAÚJO, 2016; ARAÚJO *et al*, 2020; ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2019) cujos suportes teóricos dialogam com esta pesquisa –, parece ter na antidualogicidade (FREIRE, 2005) o condicionante mediador da opressão, pela qual a consciência acrítica, oprimida, vê-se afirmada pela ignorância totalizada que se confirma quando a significação já dada, por isso mesmo colonizadora, e que acompanha o conteúdo “fala” pela leitura de mundo do estudante e do/a professor/a.

Porém, como visto, foi pela problematização inaugurada pelo estudante, através do diálogo, que o professor Crítica pode reconhecer-se, sendo mediado pela dialogicidade e reposicionado pela problematização. Isso pode ser verificado também pela narrativa do professor Histórias de Vida, quando conta, igualmente ao professor Crítica, sobre sua relação limitadora com os esportes como conteúdo hegemônico, e o momento que, já “encharcado” pela cultura da escola em que constrói suas experiências na Educação Física escolar, pode questionar o sentido pedagógico assumido nas aulas, também sendo mobilizado ao reconhecimento:

*“E aí chegou um ponto que eu pensei assim: “Por que que eu tenho que ensinar essas pessoas a chutar uma bola? O que isso aí vai mudar na vida delas? Porque que ela tem que aprender a formação no vôlei e tal”. Comecei a pensar assim: “Por que que eu preciso ensinar tática pra elas? Tem pessoas aqui com 50 anos, 60, 40, as pessoas passam fome na rua, elas apanham*

*na rua, seja entre elas, de polícia, no tráfico”. Eu disse assim: “Porque que ela tem que saber que a rotação é em tal sentido no vôlei e tal”. E daí eu comecei a construir coisas com elas, assim. Comecei a instigar o que que elas aprendiam, o que que elas tinham vivenciado na educação física, se todas já tinham estudado. Porque que muitas não conseguiram estudar, e aí é muito rico: muitos não tiveram acesso, muitos tiveram que parar de estudar. E tudo isso é educação física também. Elas tiveram que parar de estudar pra trabalhar, pra ajudar a família, pra ajudar na renda. Porque que eu não posso abordar isso nas práticas corporais, também? Alguém tem que dizer isso pra elas, né. É difícil tu falar da tua vida, falar disso, falar dessas questões: “Bah, beleza, agora vamos aquecer aqui e vamos jogar um futebolzinho”. Eu disse: “Não”. Mas eu posso usar as práticas esportivas, as práticas corporais pra fomentar o debate e tirar questões dali como os direitos sociais que as pessoas deveriam ter acesso, né. Muitas não têm. Então, isso é muito legal, sabe. E se não é aquele espaço ali, muitas não têm essa escuta em outro lugar, né. Então, tu tem que ir aos poucos, tu tem que entender que não é fácil pra eles. E tudo é uma construção, né. Então, por isso que eu acho que o caminho ali, eu falo pela aquela cultura ali daquela escola, eu to falando da cultura escolar que eu vivo, né, naquele ambiente ali tu não pode querer trazer as coisas prontas, a famosa educação bancária, né. Eu chego com conteúdo aqui e vocês vão só receber. Não, é justamente essa mediação pedagógica, né, a gente vai construir junto, vai dialogar, vai aprender junto, vai ensinar um ao outro e vai indo.” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).*

Os questionamentos compartilhados pelo professor Histórias de Vida (“Por que que eu tenho que ensinar essas pessoas a chutar uma bola? O que isso aí vai mudar na vida delas? [...] Por que que eu preciso ensinar tática pra elas?”) inauguram o momento em que começa a perceber criticamente a realidade vivida na escola, deslocando a objetivação acrítica e reificada que vinha realizando sobre o ensino em benefício do reconhecimento sobre a Educação Física escolar pela interpretação crítica sobre a realidade vivida (“Tem pessoas aqui com 50 anos, 60, 40, as pessoas passam fome na rua, elas apanham na rua, seja entre elas, de polícia, no tráfico”). Da mesma forma que o professor Crítica, é pela realidade viva, nesse caso as histórias de vida dos estudantes, que o professor Histórias de Vida é provocado a assumir essa atitude crítica, cuja consequência encontra no diálogo (“E daí eu comecei a construir coisas com elas, assim.”) e na problematização (“Porque que muitas não conseguiram estudar [?] [...]”) o necessário encontro das experiências existenciais que findou na descoberta de que: “E tudo isso é educação física também.” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).

Ademais, percebo que tá na afirmação reconhecida, conscientemente crítica, da própria vocação histórica, (“Porque que eu não posso abordar isso nas práticas corporais, também?”), gerada pelo reconhecimento crítico sobre os condicionamentos limitantes outrora mediados por uma formação colonizadora, o ponto de partida do qual pode inaugurar a busca por redescobrir a Educação Física escolar, encontrando na experiência viva da comunicação (FREIRE, 2020) o caminho para a construção de uma outra estrutura pedagógica, radicalmente humanizadora, e que vem o levando a descolonizar o próprio pensamento junto a experiência áulica da Educação

Física escolar, localizando no movimento de “construir junto” o reposicionamento da mediação pedagógica pela qual se “[...] vai ensinar um ao outro e vai indo.” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).

Em última análise, destaco que a reciprocidade formativa, transformadora, do processo pedagógico reposicionado pelo professor Histórias de Vida permite que ambos, professor e estudantes, tenham suas vozes favorecidas, o que me leva a estabelecer algumas interpretações sobre a escuta como elemento humanizador determinante a esse processo de reposicionamento em benefício da comunicação humanizadora:

*“Então, acho que da minha história eu aprendi que eu não posso simplesmente trazer as questões, assim, pra eles, eu tenho que construir junto. E muitos, muitas delas quem traz são eles, parte deles... e é incrível como eles tem uma necessidade de falar eu acho, assim, sabe. Na rua eles não são ouvidos, assim, e lá [na escola] eles têm um espaço de escuta, sabe? E isso é muito bacana, é muito rico. E é por isso que eu falo, eu acho que nesse tempo que eu to lá eu aprendi muito mais do que eu ensinei pra eles. Eu sou outra pessoa, hoje em dia, assim, muito mais humana, muito mais engajada, muito mais crítica com desigualdades, enfim. E acho que isso que me faz ter vontade de continuar, sabe. Frente a todo esse sucateamento, essa desvalorização que ta vindo assim que todo ano tem alguma coisa assim, todo ano a carreira no magistério ela sofre uma perda, ela é acusada de uma coisa mais grave, ela é responsável pelo fracasso da educação pública, toda aquela culpabilização do indivíduo, né. Mas são [...] histórias de vida como essas que me fazem ter vontade de seguir, sabe. De seguir lutando, não baixar a cabeça. As vezes tonteia bastante, mas a gente ta lá, dando a cara a tapa.” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).*

Entendo que a humanização reconhecida pelo professor Histórias de Vida teve na via de mão dupla da escuta uma contribuição importante à mediação crítica que o levou a repensar criticamente as experiências pedagógicas vividas com os estudantes, e prezar pela necessidade de repensar esses processos com eles. O reconhecimento gerado pela identificação de que hoje em dia vê-se outra pessoa, “[...] mais humana, muito mais engajada, muito mais crítica com desigualdades [...]”, me permite interpretar que a tomada de consciência que falta com uma consciência de oprimido não gera a mobilização necessária à intencionalidade em favorecer, no processo de reposicionamento e redescoberta da Educação Física escolar, condições pedagógicas que favoreçam a libertação, precisamente porque a intencionalidade de “construir junto”, como narra o professor Histórias de Vida, é antecedido pela identificação crítica de uma formação condicionadamente opressora, porque colonizadora, cujo enfrentamento vem tomando corpo na comunicação como pedagogia do oprimido e processo mútuo de descolonização curricular (ARAÚJO, 2021) – ou seja, tomando corpo na *práxis* da redescoberta e reposicionamento da Educação Física escolar, localizando a mediação pedagógica libertadora

em que professor e estudantes rompem com a estrutura pedagógica dominante, antidialógica, construindo uma outra, humanizadora, mediada pela comunicação em que é favorecido o movimento de “construir junto” como processo de conscientização e por isto de busca da co-intencionalidade sobre a realidade (FREIRE, 2005).

Retornando ao ponto da escuta, a via de mão dupla estabelecida pela escuta (que se complementa pelo diálogo e se totaliza na comunicação) ainda parece favorecer o protagonismo das vozes de estudantes e professor/a uma vez que permite o reconhecimento intersubjetivo pelo qual as próprias identidades podem ser objetivadas – daí que reside na comunicação a mediação pedagógica pela qual a experiência viva do diálogo pode se juntar ao conhecimento crítico, fazendo-se *práxis* libertadora, como quando o professor Histórias de Vida observa o seguinte:

*“Então, a questão de gênero, eu uso muito o futebol pra trabalhar a questão de gênero, porque isso tem muito neles, assim, sabe. Esse público da escola, eles já são marginalizados, silenciados, e as mulheres em situação de rua a questão é mais complicada ainda, sabe. Porque elas são silenciadas pelos homens em situação de rua, e as vezes pelas próprias mulheres em situação de rua, por não saber refletir criticamente sobre isso, assim, sabe. Então, muitas aulas rolam boas conversas assim.” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).*

Na direção dessa reciprocidade transformadora, a professora Escuta me permite mais algumas interpretações quando conta que foi pela iniciativa de escutar os estudantes que foi tomando consciência sobre os processos pedagógicos vividos na Educação Física escolar, revisitando sua formação docente e experiência na condição de estudante:

*“Mas no princípio, eu já escrevi algumas coisas sobre isso, a minha ideia era que, assim, eu tinha que dar uma aula onde eu ocupasse aqueles alunos ali que tavam sob minha responsabilidade, com atividades, atividades e atividades. E não pensava muito, assim, qual era o objetivo da atividade, né. Claro, eu fazia muitos cursos assim, desses de recreação. Então, assim, no início eu tinha um repertório muito grande de atividades, até porque eu trabalhava com anos iniciais e os anos iniciais sempre foram meu xodó, meu chão, assim, e eu tinha um repertório grande de atividades porque eles me traziam muito isso, né. Então, eu comecei a me dar conta que ouvi-los também era parte da minha formação docente, né. Mas ainda assim eu me questionava muito, e sempre fui muito autocrítica, sempre. Pensava: “Será que o que eu to fazendo é legal? É certo? É errado?”. Eu sempre fui muito rígida em relação a certo e errado. [...] E aí eu ficava me questionando por que a realidade deles era tão diferente daquela que eu tinha tido enquanto aluna, né. E aí eu pensava: “Bah, será que isso faz sentido pra eles?”. Mas enfim, era o jeito que eu sabia dar aula, que eu vinha aprendendo a dar aula.” (Narrativa professora Escuta. 17/03/2022).*

Embora a professora Escuta conte que continuou a se questionar sobre se tinha tomado decisões acertadas ou não, se os estudantes haviam gostado ou não das atividades propostas, entendo que a percepção crítica sobre a escuta como parte faltante de sua formação pode favorecer a objetivação crítica de sua própria identidade e das experiências até então promovidas na Educação Física escolar, inaugurando o processo de tomada de consciência em que a consciência do inacabamento (FREIRE, 1996) já revelava a opressão vivida em sua formação acadêmica, marcada pela antialogicidade em que a mantinha no centro do processo pedagógico, tendo como tarefa a ocupação acrítica dos estudantes com atividades que não requeriam de suas experiências existenciais a articulação comunicativa em que o tempo fosse tomado como de possibilidades transformadoras (FREIRE, 2005; 1996).

Em última análise, entendo que a descoberta da escuta, que a levou a perceber mais conscientemente a situação comunicativa, também pode tê-la inscrita ao exercício de uma dialogicidade mais amorosa e menos orientada por um assistencialismo bancário, haja vista sua preocupação permanente com a reação dos estudantes ante às atividades propostas, e de cuja experiência pode tê-la aproximado – pela situação comunicativa na qual é possível compreender não só a linguagem, mas sua articulação com uma estrutura de pensamento referida à realidade (FREIRE, 2005) – do “mundo vivido” dos estudantes (KUNZ, 2010).

Ainda sobre a potência humanizadora da situação pedagógica da comunicação, cuja experiência contribuiu à mediação crítica que levou os professores Crítica, Histórias de Vida e a professora Escuta a objetivarem mais criticamente os processos pedagógicos na Educação Física escolar, a professora Sentidos conta sobre o momento em que pode perceber criticamente sua formação acadêmica, atitude que a permitiu pôr em questionamento a diretividade pedagógica do trabalho que vinha construindo:

*“E depois que eu pedi remanejo da escola, porque a Restinga é outra cidade, né, viajava todos os dias, a escola me botou lá na educação infantil. Me puxou pra educação infantil e primeiros anos e eu me lembro que quando eu cheguei eu pensei: “Pronto, antes eu queria trabalhar com o ensino médio pra trabalhar numa perspectiva crítica, agora aqui com a educação infantil o que que eu vou fazer aqui, né”. E o que que eu aprendi na faculdade, né, a gente acaba levando o que a gente aprende e a vivência que eu tinha era desenvolvimento motor. Quando eu fiz fundamentos da educação infantil, na ESEF, a gente aprendia a dividir por habilidade, né. Por habilidade ou por valência: “Ah, vou fazer uma unidade de equilíbrio, uma unidade de força...”, né. Assim que eram os nossos planejamentos no estágio. E aí eu comecei a fazer aquilo e pensei: “Mas que coisa inútil, o que que eu to fazendo aqui?” E aquelas crianças pulando, não andam no circuito, mas que coisa mais chata. E eu não aguentava e aquelas crianças não aguentavam. E aí um dia eu pensei assim: “Tá, vamos sentar e vamos conversar”. E aí eu fiz o mesmo processo que eu fazia, claro que com as suas adaptações, que eu fazia com os mais velhos eu fiz com eles. Me dei conta um dia, assim, que alguém disse: “Ah, prof, sabe*

*o que que eu brinquei...”, aquela coisa, né, criança sempre traz o cotidiano dela pra escola, “...ah, eu brinquei de tal coisa esse final de semana”. Aí me deu um estalo assim: “Tá aí, eles vêm com bagagem também, eles têm uma história, por mais que eles sejam mais novos”. E a partir daí, a gente sentou, começou a conversar e comecei a ter esse padrão de dialogicidade com eles também, pra o nosso planejamento. De conhecer eles, de eles contarem como é a casa deles, a família, o que que eles gostavam de fazer, com quem que eles moravam, qual era a rotina e a gente começou a se conhecer. E aquela coisa assim de romper com a ideia que a criança é um sujeito a ser, né... a ser preenchido com experiências, com vivências, enfim.” (Narrativa professora Sentidos. 22/03/2022).*

O “dar-se conta” narrado pela professora Sentidos se aproxima da forma humanizadora pela qual a professora Escuta, ouvindo os estudantes, pode descobrir que sua formação não havia terminado, ou seja, reconhecendo não só que os estudantes tinham uma história (“Tá aí, eles vêm com bagagem também, eles têm uma história, por mais que eles sejam mais novos”), mas que a sua própria história não estava sentenciada pela colonização curricular vivida em sua formação acadêmica (“E a partir daí, a gente sentou, começou a conversar e comecei a ter esse padrão de dialogicidade com eles também, pra o nosso planejamento”). Isto é, a percepção crítica sobre a historicidade dos estudantes a levou ao reconhecimento da sua própria condição de autobiografar-se, reencontrando-se com sua própria história (FREIRE, 1983).

Nessa direção, o entendimento sobre a necessidade de romper com uma estrutura pedagógica bancária, quando comenta sobre superar “[...] a ideia que a criança é um sujeito a ser, né... a ser preenchido com experiências, com vivências [...]”, expressa o entendimento crítico de quem pode identificar a opressão. Também manifestando uma compreensão convergente com uma consciência de oprimida que parece ter contribuído determinantemente ao reposicionamento da mediação pedagógica como vinha compreendendo, em benefício da dialogicidade, levando ela à intencionalidade de redescobrir a Educação Física escolar, e cujo ponto de partida consistiu no reconhecimento intersubjetivo como mediação ao reencontro das histórias nos processos aprender e ensinar, nos quais “[...] a gente começou a se conhecer”. (Narrativa professora Sentidos. 22/03/2022).

Em outra passagem de sua narrativa, a professora Sentidos comenta sobre a importância da afetividade nos processos pedagógicos na Educação Física escolar, contando sobre uma situação na qual a despertou sobre isso, e que trago na sequência:

*“Então, tinha um aluno dessa turma que eu acompanhei, ele entrou no segundo ano da turma, era um aluno homossexual, o Eder, que ele tinha jeitos femininos, assim, ele tinha gestos, a forma de falar, mas ele ainda tava num processo de descoberta, mas ele se definia como a Eder, né. E aí a gente conversando, só que ele sempre tinha embates muito fortes assim comigo, e eu não entendia da onde é que vinha aquilo. Da gente tá conversando e ele dizer: “Ah, não,*

*não quero fazer isso”. Do nada, assim e ele vinha, era o cara que quebrava, assim, né, sempre. E aí um dia eu me dei conta assim, a gente tinha falado de padrões de beleza, de questões de o que que era bonito, feito, pra que, o lugar do homem, o lugar da mulher, enfim. E aí eu saí e tinha um professor, quando entrou novo na escola, que aí era a sensação, porque a gente brinca que lá na Restinga só ia os... os professores brincavam que só iam os refugos, que todos os professores velhos, os professores que não atendiam às necessidades das professoras solteiras eram jogados lá (risos). Daí chegou esse professor, o Marlon, que era a sensação da escola, dos colegas e dos estudantes. E aí tinha ele na turma e tinha eu que era a professora mais nova da escola. E aí ele saiu e daí eu acho que tinha as gurias comentando alguma coisa do professor, assim, aquela troca de professores e sala, ele saiu e eu ouvi alguém falando, dando alguma letra assim: “Ah, o professor Marlon e a professora [Sentidos], não sei o que”. E aí eu só pesquei ele [a Eder] falando assim: “Ah não sei o que vocês ficam falando tanto dela, ela nem tem bunda”. E eu entrei bem na hora e aí eu olhei assim: agora eu entendi, né, caiu a minha ficha assim. E aí eu entrei e fiquei parada, né, eu tive vontade de rir na hora que eu ouvi ele falando isso, mas eu quis me fazer de desentendida pra não constranger ele, né. Eu entrei e aquele silêncio assim: “E aí pessoal?”. E aí ele olhou assim pra mim: “Ah, professora, mas não te preocupa porque os teus peitos são lindos” (risos). Aí foi, aí todo mundo começou a rir. Daí sim caiu a minha ficha, a incomodação dele, era com essa questão de padrão estético, de beleza, ele tinha ciúmes de algumas coisas que ele entendia que ele queria ter e que talvez ele não se sentia tão aberto a falar a isso, né. E aí eu vi os meus embates que eu não achava que eu era assim, né. Então, como tu te desconstrói e consegue fazer com que eles se desconstruam também, né. E foi um processo assim que eu vi que ele ficou constrangido e eu fiquei constrangida e aí como é que a gente, né, fala sobre isso. E foi ele quem puxou. Porque eu ia me fazer de desentendida. Eu entrei e fiz de conta que eu não ouvi, sabe. As coisas vão acontecendo conforme tu te coloca nas situações. É exatamente isso. [...] Eu acho que quando tu te coloca... tem muito daquilo, né, quando a gente não gosta da pessoa, tudo que a pessoa traz, a gente vai arranjar algum defeito... né. Tudo faz sentido mas, se aquilo não faz, tu desconstrói toda a ideia. Então, eu sempre tive muito claro isso, tenho que ter um certo nível de afetividade, né. É aquilo, tu ensina com o afeto, né. Tu aprende com o afeto, Paulo Freire fala muito disso. Então, se a gente não tiver essa troca, nada vai ser mediado. Vai mediar o que? Vai mediar uma situação conflito, né. Então, é muito baseado nisso, no que tu pode dar, no que tu ta aberto a dar e no que que tu ta aberto a receber.” (Narrativa professora Sentidos. 22/03/2022).*

Nessa passagem de sua narrativa, a professora Sentidos conta sobre o momento em que pode entender o motivo pelo qual percebia dificuldades no relacionamento com uma estudante, enfatizando a forma como colocou-se na situação narrada e pela qual a permitiu conscientizar-se sobre a importância do afeto. Afetividade essa que, porque vivida objetivada criticamente, a permitiu não só a revisitar suas experiências, mas, nesse processo de reconhecimento, enxergar-se na opressão vivida pelo outro (“E aí eu vi os meus embates que eu não achava que eu era assim, né.”).

Trago esse trecho sobretudo para discutir que, conforme estabelecido nas interpretações da seção anterior, entendo que é pelo exercício desafiador de “colocar-se”, conscientemente, nas situações, como afirma a professora Sentidos, ou “dispor-se”, como coloca Paulo Freire (1996), que se pode romper com os condicionamentos opressores de nossa formação emocional,

precisamente porque essa tarefa humanizadora é realizada pela experiência de pensar com os outros. Na situação vivida pela professora Sentidos, o afeto a permitiu “sentir-pensar”. Daí o sentido de sua afirmação quando coloca que: “É aquilo, tu ensina com o afeto, né. Tu aprende com o afeto [...]”, complementando que, “[...] se a gente não tiver essa troca, nada vai ser mediado.” (Narrativa professora Sentidos. 22/03/2022).

O que seria a comunicação senão uma *práxis* afetuosa?

O que seria a disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 1996) senão a disposição amorosa, afetiva com a qual nos “colocamos”, como afirma a professora Sentidos, conscientemente ante o outro e a realidade ao exercício da humanização?

No sentido desses questionamentos, Freire (1996) coloca o seguinte:

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. (FREIRE, 1996, pag. 129-131).

Concordo com Paulo Freire que a abertura ao outro, de quando em vez, deve ser tomado como objeto de reflexão crítica, sob o risco de que não seja possível a compreensão sobre a prática educativa, deixando-se levar pelo ativismo em que a diretividade pedagógica se perde (SHOR; FREIRE, 2021). Reflexão crítica essa, contudo, que não é realizada como algo fragmentado da consciência de perceber-se “disposto” ou “aberto” no momento mesmo desse exercício da *práxis*.

Nessa direção, o professor Conflito relata o seguinte:

*“Como a gente colonializa todo o ambiente, né? Perceba, assim, né, eu sou militante de uma pedagogia crítica, freireana, de uma educação libertadora, tu me procura por isso, né (risos). E perceba quantas vezes eu me paro, né, tanto na minha linguagem, na minha forma de expressar “meus estudantes”, “meus alunos”, né, reconhecimento que “eu trato” que “eu opero”, né. E não só na linguagem mas no cotidiano mesmo me vejo colonizando todo o processo, né. Só que assim, né Ziel, ao promover a reflexão, se tu não promover a autorreflexão ela não vale nada. Ou seja, se eu quero promover a reflexão, eu tenho que gerar um processo autorreflexivo, né. Eu tenho que parar e refletir. E ao fazer isso eu começo a se deparar com as nossas contradições que são inúmeras.”* (Narrativa professor Conflito. 16/03/2022).

Concordando com o professor Conflito, complemento apontando que a reflexão crítica representa um momento determinante não só à consolidação das aprendizagens, sobretudo as que trato nesta subseção, geradas pelas mudanças de atitudes após distintas experiências de conflitos emergentes das experiências comunicativas na Educação Física escolar, mas, sobretudo, ao “retorno” à ação de comunicar-se, em que a reflexão pode já não mais se separar da comunicação, constituindo-se *práxis* libertadora em que reflexão crítica e diálogo articulam-se na consciência crítica da ação, isto é, na ação-reflexão (FREIRE, 2005). Portanto, incorporando na prática educativa de quem, reconhecendo-se oprimido, busca reaprender a aprender, tendo na reflexão crítica, ou autorreflexão, como coloca o professor Conflito, o momento decisivo, o “parto”, como coloca Freire (2005), em que a aprendizagem com o corpo inteiro vai se efetivando pela expulsão do opressor, em benefício da conscientização, ou descoberta, pelo oprimido, do que a sua própria história pode ser: história essa não mais contada pelo opressor, mas pela experiência fundada pela vocação história, humanizadora e conscientizadora de autobiografar-se.

As interpretações construídas até o momento buscaram estabelecer relações entre os distintos conflitos vividos pelos participantes do estudo nas experiências comunicativas vividas na Educação Física escolar, e que levaram eles e elas a perceber criticamente a realidade e, nesse processo de descobertas inaugurado pelas mudanças de atitudes ante a realidade, a identificar as opressões que condicionaram suas histórias de vida e o pensamento pedagógico assumido em suas trajetória na condição de professores e professoras. Processo esse que permitiu a eles e elas a realização de leituras críticas pelas quais não só suas histórias de vida se tornaram objetos de reflexão crítica, mas, também, suas experiências didáticas, levando-os a redescobrir a Educação Física escolar e reposicionar a mediação pedagógica em benefício da intencionalidade da *práxis* libertadora.

Dando sequência nas interpretações, a professora Sentidos conta sobre a razão pela qual entende aproximar-se de uma prática “mais freireana”:

*“De se entender nesse sistema, né? Como parte, seja como opressor ou como oprimido, porque em algum momento, tu também vai ser opressor, né. É muito flutuante, não é algo que seja estanque. Por mais oprimido que tu seja dentro de uma escala hierárquica, social, se tu for uma pessoa da periferia, mulher, negra, ainda vai ter algum momento que tu vai ser opressor em relação a outra pessoa que talvez esteja na tua mesma escala, enfim. Então, é de enxergar esse movimento de oprimido e opressor. É exatamente isso. Exatamente. E eu acho que é isso que a gente coloca. E eu acho que quem consegue enxergar isso, as vezes eu tenho a impressão, agora com essa tua fala, de que a gente... bom, eu só posso falar de mim, né, eu não sei se é assim com as pessoas, eu identifiquei muitas questões nas quais eu fui oprimida ao longo da vida que eu não quero que as pessoas passem. E não que eu vou dizer pra elas isso, mas que*

*elas se dêem conta exatamente desse sistema que elas vivenciam, que as vezes quem oprimiu não sabia também que tava te oprimindo. Mas que quando tu entende o contexto, tu entende o que que aconteceu e porque que aconteceu, né. É isso que eu entendo por tomada de consciência. Só que talvez os nossos colegas não tenham chegado nesse entendimento. É aquela questão que a gente fala do privilégio: se tu tá numa situação de privilégio, é muito confortável pra ti ficar ali. Então, tu vai lá, tu só dá a tua aula, tu faz lá eles correrem, eles se exercitarem e é isso, né. O meu papel é esse, e tá aqui. Entendo que esse desconforto é gerado geralmente por alguém que vivenciou e conseguiu enxergar, né. Pra tu conseguir ter essa prática mais freireana, essa transição de lugares.” (Narrativa professora Sentidos. 22/03/2022).*

Ao entender que reside no processo “flutuante” – representado pela ambivalência (FREIRE, 2005) em que ora nos percebemos agindo por uma consciência opressora, ora reconhecemo-nos como oprimidos – a atitude e autorreconhecimento crítico necessário à reescrita permanente da própria história, e que se confirma no reposicionamento da Educação Física escolar, a professora Sentidos me permite interpretar que a educação libertadora freireana é assumida, estudada e vivida por quem não só identificou a opressão, mas que vem reconhecendo-se pela consciência de oprimido, tendo na perspectiva freireana uma inspiração potente aos processos de libertação inaugurados pela pedagogia do oprimido (FREIRE, 2005), ou, melhor dizendo, pelas pedagogias dos oprimidos. É nesse sentido, também, que o professor Problematização questiona: “Então, talvez porque ao longo do processo a gente sofreu tudo isso, né? Nosso processo de formação, nosso processo de pessoa na comunidade. Então, por isso a busca de libertação, né?” (Narrativa professor problematização. 09/03/2022).

Posto isso, é importante colocar que a urgência do reposicionamento da Educação Física escolar em benefício da libertação, conforme narrativa dos professores e professoras participantes, não é sugerida como um tipo de “alternativa” didático-pedagógica cuja apropriação, ou simples escolha, remeteria a um processo pragmático, técnico-instrumental, mas sim como processo de conscientização, pelo qual o conhecimento crítico e a ação articulam-se na situação comunicativa da *práxis* libertadora pela qual é possível perceber-se agindo e visualizar cada vez mais claramente a tarefa desafiadora de saber agir (FREIRE, 2005). Saber agir que transborda a Educação Física e a própria escola<sup>31</sup>.

Nessa direção, o professor Crítica, em trecho de sua narrativa em que comenta sobre a sua experiência na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), me convida a pensar sobre a percepção da opressão e a materialidade da educação libertadora:

*“Mas daí eu venho pra prefeitura de Porto Alegre e vou direto pra Restinga. E aí eu consigo enxergar, fazer esse link que: cara, a educação libertadora de Paulo Freire ela não é pra*

---

<sup>31</sup> Buscarei esclarecer melhor essa importante interpretação mais à frente neste trabalho.

*libertar o meu estudante. Eu não vou tá trabalhando a problematização das temáticas pra libertar o cara, é pra me libertar (risos). Pra nos libertarmos em comunhão. Eu me liberto das amarras que o currículo me colocou pra fazer uma reprodução daquilo que ele entende que é um projeto de sociedade partindo da educação, pra que o cara, pra que o estudante seja aquilo que se espera que ele seja, né. O cara da Restinga, ele vai ser o cara que vai trabalhar no Zaffari, que vai trabalhar num subemprego. Ele não é o cara que ele vai procurar uma formação, né. Uma formação de ensino médio, uma formação universitária. Porque ele tem o lugar dele na sociedade, está dado. Isso é o fatalismo que o Paulo Freire diz, né. Tá dado o teu lugar, não existe possibilidade de tu ser mais, né. E eu to entendendo que a Educação libertadora é tu te desvencilhar dessa amarra que o teu destino tá dado, fatalisticamente, pré definido, mesmo que tu tenhas como intervir nele, entende? Olha, tu pode fazer a intervenção que tu quiser fazer, mas o teu lugar é esse, tu não vai sair disso, e tu pode tentar o que tu quiser, tá pré definido que a tua posição desse contexto que a gente chama de sociedade é essa. E eu to entendendo que pensar a educação libertadora, que a gente pode pensar em possibilidades e essas possibilidades nos libertam eu e os estudantes ao mesmo tempo, ao mesmo tempo.”* (Narrativa professor Crítica. 11/03/2022).

Daí que a identificação da opressão, pela consciência de oprimido, localize o sujeito na história enquanto tempo de possibilidades de transformações, e não na docência como dimensão isolada da realidade e vida que se vivem. Por isso, também, que a localização do sujeito na história remeta à sua história de vida e a percepção crítica dos condicionantes da opressão como mediações históricas e estruturantes da realidade que compartilhamos.

Entendo que a crítica do professor Crítica sobre a fatalidade não se sustenta na compreensão pejorativa sobre o trabalho no supermercado, conforme exemplo utilizado, entendendo-o como trabalho importante que se junta a outros que, embora estejam intencionalmente precarizados na condição de “subempregos”, como coloca o professor Crítica, “dão vida” a serviços fundamentais que favorecem nosso pertencimento reconhecido como humanidade e, desse modo, à educação na cidade (FREIRE, 2001), mas sim à alienação que os acompanham pela historicidade marginalizada e de exploração desses trabalhos, intencionalmente subalternizados para naturalizar a estratificação social e manter a opressão a um nível no qual seja possível mediar a necessidade de aderir ao *status quo* dominante, como “superação”, reproduzindo as condições estruturais pelas quais se mantém a consciência oprimida e, assim, as relações de poder e dominação no capitalismo.

Em última análise, é por isso tudo que a opressão vivida pelo outro não somente o envolve, como identifica o professor Crítica, implicando a ambos, professor e estudantes, no exercício do tempo histórico, cultural compartilhado, no qual a transformação possa ser encarada como pedagogia a ser politicamente exercida como ato de inserção crítica e descoberta do que a vida pode ser – descoberta pelos oprimidos, já como processo de libertação, pela

ruptura estrutural, como narra a professora Escuta em trecho de sua narrativa quando conta sobre a inspiração freireana em seus processos de descobertas e resistência:

*“Então, quando eu comecei a identificar Paulo Freire como marco teórico da minha pesquisa, eu pensava muito assim, eu me identificava muito nas leituras com essa questão de reconhecer o estudante como parte dessa construção pedagógica, né. E de entender que a gente tá aprendendo juntos, entender que eles são partes do meu processo de construção docente. Mas até eu entender que a gente tava numa condição de oprimidos não foi assim... isso vem numa caminhada. Mas eu acho que, sobretudo, conseguir identificar que a gente vive num sistema de educação bancária, eu acho que já foi um ponto de partida, assim. E o que me motiva a estudar Paulo Freire e tentar dialogar com ele na minha prática pedagógica é romper com esse sistema tradicional que tá em mim e tá neles também. Porque eles esperam uma postura de professora, de aula muito semelhante a uma educação bancária: eu vou dizer pra eles o que eles têm que fazer, eu vou dizer como eles tem que fazer, em que momento eles tem que fazer e [...] eu vivi isso por muito tempo, sabe? Mas, ao mesmo tempo, eu comecei a identificar pontos de divergência com essa educação bancária, eu pensei: “Opa!”, de alguma forma eu tento resistir a isso e eu acho que tem pontos que são fundamentais, que é a escuta: tu entender que a escuta, o diálogo, é parte da educação, é parte do processo de aprendizagem.” (Narrativa professora Escuta. 17/03/2022).*

Entendo que a identificação percebida pela professora Escuta (“Mas, ao mesmo tempo, eu comecei a identificar pontos de divergência com essa educação bancária [...]”), referindo-se à comportamentos não correspondentes com a ação antidialógica, localiza o que Freire (2005) chama de nossa vocação histórica de ser mais, que, no caso da situação narrada pela professora Escuta, foi percebida na forma de “manha” (SHOR; FREIRE, 2021) – com o exemplo da escuta – cuja expressão localizava a resistência humanizadora do oprimido (“[...] eu pensei: “Opa!”, de alguma forma eu tento resistir a isso [...]”) ante a estrutura opressora de uma educação bancária que, passando a ser objetivada criticamente, passou a ser desvelada, já como processo de libertação e ruptura intencionada cuja continuidade, pela inauguração da conscientização que a exigiu o reposicionamento da Educação Física escolar, a levou a perceber que “[...] a escuta, o diálogo, é parte da educação, é parte do processo de aprendizagem.” (Narrativa professora Escuta. 17/03/2022).

Contudo, a professora Escuta conta que esses conflitos que a levaram a percepções mais críticas, e que se estenderam em mudanças de atitudes sob a inspiração da educação libertadora freireana, não a conduziram a um alcance tal que a permitiu desgarrar-se da realidade em que vive, como quem passasse a compreender-se “libertado” pela identificação da opressão – o que Freire (2005) chama de uma ingênua “libertação subjetiva” –, mas sim a continuar a viver o cotidiano. Porém, cotidiano agora conscientemente percebido na *práxis* do reposicionamento

da Educação Física escolar em favor de uma mediação humanizadora, inscrita pela pedagogia do oprimido (FREIRE, 2005):

*“[...] eu não vou te dizer que “ah, a minha prática depois que eu comecei a ler Paulo Freire mudou, então eu levo brincadeiras extraordinárias!”, não. A gente continua fazer aquilo que a gente fazia mas com uma escuta mais atenta. Por exemplo, eu ia te citar um exemplo, as vezes numa brincadeira de cabo de guerra que eu to fazendo com um primeiro ano, um segundo ano, e aí a gente começa a brincar de cabo de guerra e aí eu vou alternando ali quem que vai jogar com quem e dali a pouco alguém diz: “Ah, não, mas nós meninos somos mais fortes!”. E aí eu já começo: “Opa!”. Aí eu já começo a propor ali formações que vão questionar essa questão de “meninos são mais fortes que meninas”: “Mas e se eu botar o time das meninas que vai ganhar dos meninos?”, aí eles ficam enlouquecidos: “Mas porque? Porque que as meninas...”. Aí a gente começa a sentar e a se perguntar: “Mas porque que as meninas não podem ganhar dos meninos?”. “Ah, mas é porque os meninos são mais fortes”. Daí eu faço uma formação lá e as meninas ganham. “Mas porque as meninas ganharam agora? Vocês não são mais fortes?”. “Ah, mas tem mulher que é forte também”. E assim, na linguagem deles, a gente vai propondo diálogos que vão surgindo deles mesmo. E as vezes umas coisas que eu não sei o que vai dar, sabe. Do tipo: “Ah, mas os meninos quando eles tão maiores eles são mais fortes que as mulheres e eles não podem bater nas mulheres, mas o meu pai bate na minha mãe”. E aí começa, sabe, vai pra lugares que eu nem imagino”. Eu não comecei a usar atividades extraordinárias, espetaculares, não. A gente continua no nosso dia a dia mas tentando conversar sobre aquilo que a gente ta fazendo, pensar naquilo que a gente ta fazendo. É nesse sentido que eu noto que essa questão da escuta tem me proporcionado pensar mais com eles sobre uma leitura de mundo. Sobre outras formas de ler o mundo, né.” (Narrativa professora Escuta. 17/03/2022).*

A aprendizagem favorecida pela experiência da *práxis* libertadora é percebida em sua linguagem, cuja potência transformadora é explícita quando assume que a “[...] escuta tem me proporcionado pensar mais *com* eles sobre uma leitura de mundo. Sobre outras formas de ler o mundo”. (Grifo meu). Potência essa que se estrutura pela disponibilidade consciente à “abertura ao outro”, voltando-se à relação “eu-tu” mediada pela realidade cuja problematização tende a representar um convite à exteriorização do pensamento-linguagem referido a ela (“E assim, na linguagem deles, a gente vai propondo diálogos que vão surgindo deles mesmo [...]”), de modo que seja possível admirar a própria leitura de mundo e experiência existencial (“Ah, mas os meninos quando eles tão maiores eles são mais fortes que as mulheres e eles não podem bater nas mulheres, mas o meu pai bate na minha mãe”) – daí a centralidade da mediação pelo conhecimento crítico, conduzindo ambos, estudantes e professora, ao processo comunicativo da libertação, pela conscientização (“E aí começa, sabe, vai pra lugares que eu nem imagino”).

Em outro trecho de sua narrativa, a professora Escuta conta um pouco sobre esse processo, quando teve que “desaprender” a ensinar para reaprender a aprender, ensinando:

*“Então, Ziel, como a maior parte das minhas turmas sempre foi nos anos iniciais, educação infantil e anos iniciais tem uma característica muito deles, muito peculiar, que é o brincar, a linguagem da criança é o brincar, né, a linguagem dela tá muito voltada pro corpo, naturalmente. E muitas vezes eu pensei que eu tinha que ensinar eles a brincar e, na verdade, não é assim. Quando eu comecei a escutar eles, eu via que não é assim, eu via que a gente aprendia junto o que era brincar. Então, em algumas propostas que eu comecei a fazer, assim, de trabalhar as brincadeiras da cultura popular, eu comecei a ver a riqueza que eles me traziam. [...] E então eu comecei a pensar o meu planejamento muito a partir das coisas que eles me traziam, desde as brincadeiras, desde formas diferentes de brincar. E é curioso, assim, porque as vezes, quando eu observo eles brincando, um monte de coisa se revela, né. Como eu te falei, a linguagem da criança é a brincadeira, então, as vezes eles tão brincando e ali eles revelam preconceito de gênero, eles revelam preconceito de raça, eles revelam uma série de coisas que na escuta a gente consegue perceber e aí: “Vamos sentar aqui e vamos conversar. Mas é assim mesmo? Porque que é assim? Só pode ser assim?”. Coisas bem... como é que eu vou te dizer [...] coisas muito, assim, do cotidiano.” (Narrativa professora Escuta. 17/03/2022).*

Nessa direção, entendo que os conflitos e processos pedagógicos de descobertas inaugurados pelos professores e pelas professoras participantes, apontam para o reposicionamento da Educação Física escolar em benefício de uma mediação que, sob inspiração da educação libertadora de Paulo Freire, é realizada pela pedagogia do oprimido, como *práxis* libertadora (FREIRE, 1983; 2005).

Algo extremamente relevante a ser considerado nesse sentido é o fato de que a busca pela pós-graduação por eles e elas é mobilizada pelas inquietações emergentes dos conflitos e descobertas que os permitiram problematizar a própria realidade, ou seja, como decisão engajada pela consciência do inacabamento alcançada na interpretação crítica de suas histórias de vida e experiências didáticas.

Na sequência, trago algumas narrativas que apontam nessa direção:

*“Eu não pensava em fazer o doutorado. Mas aí o tempo foi passando, eu fui sentido essa mesma necessidade de voltar a estudar, sempre me questionando, sempre fazendo a autocrítica. Hoje eu vejo, hoje eu sei nome disso, né, que é a nossa noção de inacabamento de incompletude. [...] Então, eu vou te dizer assim, foi um desafio que eu me permiti, fazer um doutorado estudando Paulo Freire. Sobretudo fazendo uma autoetnografia. Porque eu vejo a minha prática ainda muito enraizada na pedagogia tradicional que eu fui formada. Mas eu quero muito estudar Paulo Freire porque eu acho que faz muito sentido. E meu objetivo no doutorado não é mostrar que eu posso fazer uma prática pedagógica libertadora mas é tentar identificar o quanto a gente é oprimido, tanto eu como professora, formada numa educação bancária, quanto os meus alunos lá naquela realidade. (vídeo trancou). E assim, entender o quanto nós somos oprimidos, tanto eu quanto professora, que oscilo naquilo que o Paulo Freire fala de opressor e oprimida, quanto os alunos que compartilham aquele contexto lá, comigo, na realidade que eles vivem, né. Como que a gente vê isso, como que a gente lida com isso. Então, eu não quero fazer uma tese que seja um modelo de educação libertadora, mas entender a educação libertadora no contexto em que eu compartilho lá com os meus alunos, né. Acho que, mais ou menos isso.” (Narrativa professora Escuta. 17/03/2022).*

“E aí em 2011, quando eu venho aqui pra Rede de Porto Alegre, pra Rede municipal, isso parece que amplia sabe [tomada de consciência]. Isso parece que eu tava assim com uma perspectiva muito limitada, e aí quando esse guri fez isso [situação do conflito vivido pelo diálogo com o estudante] eu comecei a me libertar assim e ampliei. E quando eu chego em Porto Alegre amplia todos, todos os horizontes são ampliados, né. Com relação a entender como problematizar a tematização, né. Como problematizar tudo que tu consegue, e contextualizar isso com as experiências da gurizada, com as experiências existenciais, né. E aí, Ziel, eu sinto a necessidade, num dado momento, ali depois um pouquinho de ter vindo pra prefeitura, eu sinto a necessidade de aprofundar isso, esse contato com Paulo Freire, com essa educação progressista, problematizadora. De voltar pra academia. Porque eu entendia que cara, eu já dei com a cabeça no teto, assim, com a minha capacidade de ver as leituras, né. Então, eu preciso ampliar essas leituras, mas eu preciso de densidade. E densidade eu só vou ter se voltar pra academia, se eu frequentar um Grupo de pesquisa, se eu me propor a fazer um mestrado mais na frente. E isso eu pensava, de fazer um mestrado, muito pra frente assim, sabe. E as coisas aconteceram muito rápido.” (Narrativa professor Crítica. 11/03/2022).

“E aí eu comecei a trabalhar com a EJA. Daí cara, daí foi outra virada de chave, assim, absurda. Porque daí eu me deparo com uma realidade que eu até conheci por causa daquele experiência do ensino médio de ter vinculado à minha trajetória no Ensino médio, né. Mas eu não tinha ideia do que fazer em Educação Física com os estudantes da EJA (risos). Tu chega, daí tem uma senhora de 75 anos, um moleque de 15, repetente do dia que tava com 15 anos no sexto ano ainda, um adulto de 30 que chegou do trabalho e não guenta o moleque de 15 e também não guenta a senhora de 70, que tá querendo largar tudo, ele não sabe porque tá ali também. E tu faz o que cara, com essa galera (risos). Aí eu digo: “Pô, preciso estudar mais, né”. Eu to sempre procurando entender o que eu to fazendo, né. E, pouquíssima coisa produzida pra Educação Física na EJA, sabe. Não tinha artigo, não tinha nada. [...]. Daí eu entrei no DIMEEF. Aí comecei a participar das reuniões, comecei a pensar o que eu queria pesquisar. E cara, ali eu comecei a realmente pensar na minha prática, assim. Comecei a estabelecer uma relação entre a teoria e o que eu tava propondo e fazendo na escola.” (Narrativa professor Estudo. 10/03/2022).

“Então eu coordenava uma equipe de professores, fazia essa gestão ligada a gestão de professores nessa área. E na área da recreação e lazer eu promovia eventos de recreação, formação de professores, tentando abordar a questão da recreação. E aí nesse processo de formação, principalmente nessa questão ligada à formação no SESC, me incomodava muito a questão do lazer, de como é que os profissionais de lazer atuavam lá em Criciúma. Então, muito ligada a uma questão de, como é que eu vou dizer, de... depreciação do sujeito, a recreação e o lazer operando numa lógica utilitarista, mas além disso, numa lógica também de piada, de entretenimento, mas de um entretenimento vulgar, digamos assim. Um entretenimento sem uma conotação educativa, ou sem uma perspectiva, né, emancipatória, num cenário mais ideal ainda, mais utópico, digamos. E sempre me incomodou porque eram professores. Então, eu comecei a me intrigar, né cara, o cara é professor, se forma professor, vai operar no lazer daí faz piada, né, depreciativa, enfim. Ou se não, simplesmente são atividades de cunho pragmático, utilitarista, alí, né, enfim, com um fim em si mesmo. E aí eu fui estudar, eu me propus a estudar, a fazer um mestrado em educação. Eu fui entender, então, como é que se dá a formação desses caras que operam no lazer. Então, eu fui identificar lá quais são os conhecimentos que eles mobilizam, de onde vem o conhecimento que eles operam, e enfim, tentar entender a formação desse sujeito que operava no lazer. E que na sua grande

*maioria, não exclusivamente, mas na sua grande maioria, aqueles que eu encontrei em Criciúma eram professores de educação física.” (Narrativa professor Conflito. 16/03/2022).*

A busca pela pós-graduação como espaço para aprofundar o conhecimento sobre a própria realidade me permite algumas interpretações. A primeira é sobre a potência descolonizadora desse conhecimento, tanto sobre a própria realidade quanto da ciência dominante (SANTOS, 2009), cujo “império cognitivo” (SANTOS, 2019), ancorado pelas ciências naturais, tende a desarticular o ato de conhecimento da experiência existencial de quem o constrói, dispensando o caráter gnosiológico do conhecimento (FREIRE, 2005) pela ocultação dos condicionamentos sociais e históricos que mobilizam o processo de construção do conhecimento. Daí que esse conhecimento mobilizado pela pedagogia do oprimido seja “perigoso” à estrutura hegemônica de poder (KINCHELOE; MCLAREN, 2006).

A segunda interpretação é precisamente sobre o “perigo” do aprofundamento propriamente dito desse conhecimento quando “toma corpo” na humanização como política cultural favorecida na prática educativa vivida nos processos de conscientização inaugurados pelos professores e pelas professoras que se reconhecem pela pedagogia do oprimido. Por política cultural, me refiro à eticidade fundamentalmente humanizadora da prática educativa (FREIRE, 1996) que, como adverte Freire (1996), não é exercida somente na individualidade subjetiva, mas, sobretudo, pelo diálogo, pela comunicação humanizadora – sendo o “perigo” representado pela ruptura estrutural favorecida pela ação dialógica (FREIRE, 2005).

Daí a potência, também, das autoetnografias críticas (BOSSLE *et al*, 2020) – e de outros desenhos teórico-metodológicos que buscam articular as histórias de vida com os processos de pesquisa –, como caminhos a formas transformadoras de conhecimento, porque críticas, precisamente porque remetem à experiências sociais coletivas e experiências existenciais de professoras e professores que enxergam no ensino, na pesquisa e na busca pela libertação facetas de um mesmo processo compartilhado com o outro, com o exemplo inspirador dos trabalhos de Bossle (2008), Cruz (2016), Rocha (2019) e Araújo (2021), além das pesquisas em andamento de Nunes (2022)<sup>32</sup> e Coelho (2021)<sup>33</sup>.

Narrativas e exemplos que me permitem compreender a articulação necessária entre a teoria e a prática, indissociáveis conforme Freire (2005), de modo que teoria e prática se confundam no corpo da *práxis* transformadora, como expressa muito bem o professor Conflito

---

<sup>32</sup> Colega de quem pego emprestado o termo “encontro das experiências existenciais”, cuja citação lhe faço menção na nota de número 30, e que em sua pesquisa de doutorado, uma autoetnografia crítica, em construção, vem dialogando com Paulo Freire.

<sup>33</sup> Colega que vem realizando uma autoetnografia crítica sobre a negritude e a Educação Física Escolar, também estabelecendo diálogo com a educação libertadora de Paulo Freire.

no cuidado generoso, e não ingênuo, quando busca esclarecer sua comunicação comentando o seguinte: “Ziel, eu to falando da minha tese, mas a minha tese é o relato da minha prática pedagógica, né cara (risos). Eu não to falando da minha tese, eu to falando da minha prática pedagógica (risos).” (Narrativa professor Conflito. 16/03/2022).

Também cabe destacar que a pesquisa de doutoramento do professor Problematização, inspirada na educação libertadora de Paulo Freire, parte de sua história de vida: “[...] eu tive uma reunião [...], no início do doutorado, lá em 2017, e a ideia era construir um objetivo pro projeto, um caminho pra construção. E eu fui contar a minha história [...]” (Narrativa professor Problematização. 09/03/2022).

Tentei me debruçar nesta subseção em alguns aspectos das narrativas dos professores e professoras participantes para buscar articular a compreensão sobre que a mediação pedagógica sob inspiração freireana não emerge de metodologias prontas ou referenciais curriculares cuja apropriação reduziria os processos pedagógicos inscritos na educação escolar como acontecimentos isolados da realidade, ou, pior ainda, como processos pedagógicos dos estudantes e não de ambos, professor/a e estudantes, como compromisso com a mudança social.

Para isso, busquei iluminar as experiências que mobilizaram os professores e as professoras participantes ao reposicionamento da Educação Física escolar, interpretando que a mediação pedagógica inspirada na educação libertadora de Paulo Freire parece acontecer pelo retorno consciente à *práxis* da comunicação enquanto mediação crítica ao exercício da pedagogia do oprimido que, desse modo, busca inscrever ambos, professores/a e estudantes, ao desafio da ação-reflexão em que podem descobrir-se, pela experiência do conhecimento crítico, como autobiógrafos da própria existência. Desafio gerado por quem pode reconhecer-se oprimido, lançando-se ao compromisso ético e libertador de redescobrir a Educação Física escolar com os oprimidos e suas experiências existenciais.

Portanto, na próxima subseção, dou seguimento nas análises com as narrativas em que os professores e as professoras contam sobre suas experiências na Educação Física escolar, inscrevendo a mediação pedagógica pela *práxis* libertadora e a pedagogia do oprimido como inédito viável.

### **5.2.2 Inscrevendo a mediação pedagógica pela práxis libertadora e a pedagogia do oprimido como inédito viável: enfrentando a opressão e reescrevendo as histórias**

*“Era uma manhã, né, do dia 31 do 3 de 2014 que eu ia ser o meu primeiro dia como professor efetivo da escola. Já tinha ido conhecer ela, e tal, me explicaram, a diretora, vice diretora me explicaram que que era, que público que atendia, só que tu não tem noção até tu tá de fato lá,*

*né, com eles, assim. Então, eu lembro que fui de carro, na época, pra escola. Estacionei, não estacionei tão perto da escola, né, cheguei cedo. Primeiro dia cheguei meia, 20 minutos antes, meia hora antes. Tá, comecei a me aproximar... E as escolas municipais de Porto Alegre tem aqueles, são uma cerca de postes (risos), não sei se esse é o termo correto, mas tu já viu né, é um muro vazado assim, né, tudo vazadinho. E a nossa é bem cumprida até chegar no portão principal, né. E aí eu indo caminhando por ali e daqui a um pouco tu começa a ver colchões no chão, assim, né. Colchões, pessoas dormindo em cima, pessoas escoradas nesse muro, assim, dormindo. E eu vou passando, e várias pessoas paradas no portão, assim, sabe. Ela é uma escola pequena. Tem uma turma de cada totalidade, né, é uma escola prevista pra 90 estudantes. A gente sempre matricula... “a gente”, né, me sinto parte da escola (risos). A secretaria sempre matricula, mas é em acordo com o corpo docente, mais de 90 estudantes pelas particularidades deles, da própria EJA, mas principalmente deles, porque eles são bem itinerantes, né. As vezes eles tão com algum trabalho temporário, as vezes eles somem por alguma questão de dívida, do tráfico que é horrível de dizer, mas existe. As vezes ficam doentes, enfim, eles somem. Então, se matricular só 90 as vezes tem menos estudantes, né. Então, se abre pra cento e poucos, cento e poucas matrículas, enfim. Então, mas tudo isso só pra te dizer que circulam na escola mais ou menos umas 40, 50 pessoas por dia, assim. Mais ou menos umas 40. Mais ou menos pra tu visualizar o público que tinha ali na frente. Então tinha umas 20 pessoas de manhã ali, mais ou menos isso, um pouco mais, um pouco menos. E eu começo a me aproximar do portão, eles vão abrindo e olhando assim, né: “Quem é esse cara?”. Né. Essa pessoa diferente chegando ali, né. E aí: “Quem tu é? Quem tu é?”. Daí eu já fiquei nervoso né, tento mostrar que tá tudo bem, né. Daí: “Ah, sou professor de educação física, novo professor de vocês”. Aí já começa: “Ah, futebol, não sei o que, futebol isso, vai ter futebol”. Daí eu disse: “Não, calma, tal tal tal...”. Aí aguardei, eles já gritaram no portão que eu tinha chegado, né. Daí veio a pessoa responsável, abriu e aí me apresentou pros outros professores, aí disse: “Ah, tu vai começar agora no primeiro período, que é às 8 da manhã”. E era um bloco inteiro, né. Agora já mudou tantas vezes a função do período e blocos, mas era das 8 da manhã até 10 pras 10, se eu não me engano. Era 1 hora e 50min, assim. E eu só tinha um plano de aula, né. Eu planejei uma coisa e vou implementar isso. Eu só sabia que não ia dar futebol, né (risos). Não, eu não vou ser o professor que rola a bola, né. Daí, foi uma atividade que eu tinha elaborado que era handebol. Mas era aquela coisa do esporte, né (risos): “Ah, mas era o esporte, né. Tem que ser, tem que ter uma bola”. Aí tá, aí junto com a minha aula, ocorria uma oficina de capoeira, com umicineiro da época que fiquei muito amigo dele, depois, inclusive. Aí, simplesmente, bah, a coordenadora pedagógica vai me apresentar, enfim, tudo, simplesmente ela vai, ela foi até o pátio, gritou pra todo mundo, assim: “Reúne aqui, tal tal tal... Esse aqui é o novo professor de educação física de vocês, professor [Histórias de Vida]”. Ela falou isso, fui olhar pro lado ela já não tava mais lá, e eu tentando chamar todo mundo, ser simpático ali e tal. Quando vi, a minha aula tinha 2 pessoas só, né, 2 pessoas... E essas duas não queria fazer, né. Eu falando e eles sentados. Daí eu levei eles pra quadra que a gente utilizava na época. E assim, 2 pessoas, sabe? O que tu vai fazer com 2 pessoas com 1 hora e 50? Nem conversar direito eu sabia, daí eu tava nervoso e tal. Bom, moral da história, consegui fazer ali eles realizarem acho que uns 20 minutos da minha aula, agora não lembro quanto tempo durou, assim, mas a aula era pra ter 1 hora e 50 e ela não chegou a 1 hora, sabe? Acabou que eu fiquei sentado no pátio ali até a hora do recreio ali, arrasado, né... Aí depois disso teve uma reunião pedagógica: me disseram que era assim mesmo, que eles precisavam ganhar confiança, que eu ainda era uma pessoa estranha pra eles, enfim. E aí tinha todo o turno da tarde, ainda. E o turno da tarde foi pior. O turno da tarde lotou de gente numa quadra e cada um correndo pra um lado e me intimidando que ia ser futebol: “Vai ser futebol”. E botando música e eu queria falar, pedia pra baixar a música, daí já começavam a pegar no meu pé que eu ia incomodar eles. Daí eu consegui negociar que seria*

*uma parte da aula que eu tinha elaborado, outra parte seria futebol, e aí concordaram. Aí a parte da minha aula acho que durou 10 minutos (risos). Depois começaram a jogar bola, futebol, até que 2 se bateram, uma guria da manhã – que nem era pra tá ali no momento, né, que tava jogando com o pessoal da tarde – bateu de cabeça com um aluno da tarde, os dois cortaram a cabeça e acabou minha aula. Então, meu primeiro dia de aula foi esse na prefeitura de Porto Alegre (risos). Então, de lá pra cá, assim, durante muito tempo, eu ficava nervoso quando eu ia dar aula, né. Eu ficava pensando: “O que que eu vou fazer? O que que é isso?”. Foi nesse momento que eu procurei o Grupo de pesquisa, né. [...] Mas aí, então, a história que eu conto, assim, de lá pra cá, eu aprendi que eu tenho que conversar com eles, eles querem ser ouvidos. Muitos deles mesmos falam que eles são invisíveis, sabe? Então, muito das minhas aulas são de diálogo com os estudantes. A gente começa com uma conversa que parte deles, das histórias de vida deles, do que que eles já fizeram nas aulas de educação física, em outros momentos, do que que eles esperam, do que que eles entendem e aí vai, vai indo a aula.” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).*

Entendo que a densidade narrativa da cena “tragicômica” generosamente narrada pelo professor Histórias de Vida expressa muito bem a disposição de quem não só concordou em contribuir com esta pesquisa, mas, também, de quem hoje enxerga na dialogicidade o caminho necessário ao reencontro de si, com os outros e à busca de uma pedagogia libertadora na Educação Física escolar. Além disso, me sugere que, como afirma Freire (2005), reside na abertura consciente ao outro e na experiência cultural compartilhada os “recursos narrativos” (SMITH; SPARKES, 2014) que vão o permitindo reconhecer-se, aprender e ensinar na Educação Física escolar como experiência de vida. Daí que diga, conforme trecho já citado: “É uma troca muito boa e eu me sinto, não sei é o melhor termo (risos), mas eu me sinto vivo de tá lá, sabe?” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).

Talvez o fato de que Paulo Freire seja pouco estudado pela comunidade científica da Educação Física, conforme estudo de Nogueira *et al* (2018), seja também porque, conforme comunicação realizada em recente artigo publicado na Revista Motrivivência (BOLDORI *et al*, 2022), Paulo Freire nunca tenha prescrito modelos a serem seguidos, mas sim agido em favor da transformação e refletido criticamente sobre suas experiências sempre reafirmadas como acontecimento em processo, e nunca como produto já finalizado (FREIRE, 2011). Ou seja, inspirando e convidando a outros e outras que, enfrentando a opressão desumanizadora de nossa condição inacabada e, por isso mesmo, em favor da humanização, se disponham a agir pela mediação crítica em que a mudança social seja viabilizada, favorecendo o que recentemente Santos (2019) denominou de a necessária emergência das “epistemologias do sul”, “suleada” pela pedagogia do oprimido (FREIRE, 2005; 2021).

Nesse sentido, a sustentação sobre que as experiências existenciais de professores e estudantes não devem ser separadas das experiências de conhecimento na Educação Física

escolar, compreende, no meu entendimento, uma das principais contribuições da educação libertadora de Paulo Freire e que foi possível compreender pelas experiências narradas pelos professores e pelas professoras participantes, ou seja, no que diz respeito à experiência cultural vivida nos processos de ensinar e aprender como *práxis* libertadora.

Posto isso, introduzo esta subseção tratando da crítica da pedagogia crítica, em diálogo com o professor Conflito, para estabelecer algumas interpretações sobre a pedagogia do oprimido:

*“Cara, lembra da ideia do senso comum? O senso comum ele opera dentro da ideia de natural, de naturalização. Ou seja, somos sujeitos que nascemos e nos constituímos enquanto, a partir do que somos biologicamente, né. E não do que somos social e sócio historicamente constituídos, né. O senso comum opera naturalizando a constituição do ser humano e desconsiderando a historicidade da construção social, conformando uma ideia de que a sociedade é assim, será sempre assim e ponto final. A pedagogia do oprimido entra em cena ao considerar que somos sujeitos condicionados historicamente e que essa história é carregada de opressões, que subalternizam pessoas, classe, raças, credos, etnias, formas de ser e estar no mundo que não condizem com o olhar hegemônico - bem pelo contrário, querem e precisam subverter a lógica pela manutenção de sua existência. Compreender a lógica da opressão que historicamente é inscrita na cultura corporal e as possibilidades de subverter essa lógica, é pensar uma pedagogia do oprimido. Então (risos), é isso, né. Ou seja, quando tu vira a chave e tu começa a compreender esse condicionamento, essas múltiplas determinações que te fazem sujeito e que tu chegou aqui em um lugar em que já tinha uma história e que essa história, também, de alguma forma, vai ser impregnada em ti, e que tu vai te constituir a partir dela também, né. Fica mais, como tu falou, a palavra não é mais fácil, fica mais plausível talvez, mais concreto pra entender, palatável, ou seja, tu consegue articular melhor a ideia, né.”* (Narrativa professor conflito. 16/03/2022).

A advertência do professor Conflito aponta à diretividade pedagógica da educação libertadora assumida por uma Educação Física escolar crítico-libertadora, ou seja, orientada pela denúncia dos condicionamentos opressores que colocam “arestas” em nossa historicidade, apesar de não a impedir. E digo isso pela simples razão de que considerar as pessoas como “sujeitos a ser”, ou, como colocou a professora Sentidos, “a ser preenchido de experiências” (Narrativa professora Sentidos. 22/03/2022), seria negar suas experiências existenciais e os significados gerados em suas histórias de vida. Em síntese, o que busco frisar, em diálogo com o trecho supracitado, é que não pretenderíamos a libertação se não vivêssemos numa realidade que historicamente vem oprimindo nossa vocação histórica de “ser mais” além do que a estrutura histórica de poder espera que sejamos, e cuja opressão, em suas “múltiplas determinações”, como também coloca o professor Conflito (Narrativa professor Conflito. 16/03/2022), engendra não só a cultura corporal dos estudantes em suas experiências de vida,

mas a nossa própria experiência existencial, pela consciência oprimida, como busquei comunicar na seção que introduz as análises desta pesquisa.

Nesse sentido é que a educação libertadora é inscrita na experiência de uma outra estrutura pedagógica, que não está dada, e que por isso mesmo deve ser vivida já no corpo da pedagogia do oprimido que se confirma pela intencionalidade da *práxis* libertadora, como é possível compreender quando o professor Problematização comenta sobre colocar a criança, o jovem e, complementarmente, os adultos, no processo:

*“Essa organização que cai na escola, desse formato, é uma organização da sociedade, né. Dessa sociedade, e que de certo modo busca ajustar as pessoas ao modo que elas querem. Tanto que a educação coloca um grupo de professores da escola do bairro lá, por exemplo, que não tem uma relação nenhuma com o bairro, né. São aquelas pessoas que vem com a história: “Nós viemos aqui pra colocar vocês no caminho certo”. O caminho de vocês tá todo errado (risos). Então, eu acho que nessa lógica, Gabriel, a educação libertadora busca agir, né, problematizando, criando uma outra estrutura pedagógica, um outro currículo com os estudantes. Dando voz pros estudantes, pelo menos ali na aula que os caras tenham voz na aula, porque nos outros espaços eles não tem voz. Eles não têm voz, na sociedade eles não tem voz, na comunidade eles não tem voz. Na escola eles não tem voz. Então, quando tu passa a colocar eles no processo, né, a colocar a criança, o jovem a decidir, escolher, muda todo o jogo, né. Então, a criança se sente importante, ela sente que ela está sendo valorizada, aí talvez por isso é que as pessoas dizem: “Ah, mas contigo eles não fazem”. E aí alguns alegam que é porque eu moro aqui né, eles me conhecem. Não sei se é por isso, mas, eu acho que a forma de tratar as pessoas é muito importante, né. Talvez a forma de tratar os caras é básico, né.”* (Narrativa professor Problematização. 09/03/2022).

Afirmo que essa outra estrutura pedagógica deve ser vivida, ou descoberta, tendo como sustentação as análises já realizadas, sobretudo na subseção anterior, quando interpreto que não se inaugura uma pedagogia libertadora sem a consciência de oprimido. Nesse sentido é que, como coloca o professor Problematização, “dar voz” aos estudantes, colocando-os a decidir e escolher muda “todo o jogo” precisamente porque se rompe com as relações de poder e dominação vigentes, inscrevendo na experiência cultural compartilhada a intencionalidade libertadora pela qual é inaugurada tendo como ponto de partida o encontro necessário das experiências existenciais ao exercício consciente da ação, como expressa muito bem a professora Escuta no trecho que segue:

*“Eu não sei se é uma característica minha, ou se é uma característica muito presente nos anos iniciais, mas, me toca muito a questão da amorosidade, dessa relação da afetividade, de... como é que eu posso te dizer, do professor ter autoridade mas não ser um autoritário... Então, eu acho assim, que tem palavras, conceitos chaves de Paulo Freire que eu já consigo reconhecer como parte da nossa história do dia a dia, minha e deles, do nosso encontro naquela realidade que eu compartilho com eles. Que é essa questão da amorosidade, do diálogo, de valorizar a*

*experiência que eles trazem, de escuta e de inacabamento tanto da minha parte quanto da parte deles. Mas eu vou te confessar que não é um exercício fácil... porque... como eu te falei, a minha formação foi muito tradicional, as vezes eu me pego sendo muito tradicional, sendo muito diretiva, e... [...] eu acho que essa questão do diálogo, da escuta, de romper com essa relação... tão verticalizada que eu fui formada, eu acho que isso é fundamental pra o que eu venho tentando fazer com eles, pra o que eu venho tentando aprender, de uma educação libertadora. Mais ou menos isso.” (Narrativa professora Escuta. 17/03/2022).*

O exercício do rompimento com uma relação pedagógica bancária, porque verticalizada e reificante, constitui a mediação em que professora e estudantes encontram-se para o exercício de saber agir, reposicionando a história pela experiência compartilhada na “nossa história do dia a dia”, como coloca a professora Escuta, e a experiência de conhecimento pela comunicação libertadora pela qual o ensino é inscrito nesse exercício crítico permanente de reaprender a aprender com o outro.

Nessa aprendizagem, entendo que um dos principais desafios talvez seja enxergar-se aberto a aprender com o corpo inteiro, deslocando a centralidade cognoscitiva que parece estruturar a formação tradicional da professora Escuta e que parece representar a “diretividade” referida por ela em sua narrativa. Ou seja, aprender com o corpo inteiro como exercício de descolonização da direção autoritária do processo pedagógico que tende a ocorrer pela colonização da consciência (FREIRE, 2020), na qual as experiências existenciais são reduzidas à razão como produto sobre o qual deve-se “intervir”.

A educação e psicologia, diálogo já explorado por Paulo Freire, e cuja articulação é explícita na discussão que estabeleço entre nossas histórias de vida e as distintas histórias de opressão que carregamos, porque mediados pela estrutura opressora dominante, em nossa experiência existencial, não são coisas dissociadas. Ou seja, o exercício de aprender e ensinar não é puramente cognoscitivo, mas corporal, emocional, sentimental. Daí que a problematização não deve dirigir-se à palavra enquanto abstração subjetiva, mas ao corpo enquanto experiência existencial.

Nessa direção, trago um extenso trecho do diálogo construído com o professor Existência, quando este narra sobre a conversa que teve com um estudante e que o permitiu aprender pelo reconhecimento das emoções, permitindo-me algumas considerações sobre a diretividade pedagógica de uma estrutura pedagógica humanizadora, e que tem no encontro das experiências existenciais o seu ponto de partida:

*“Eu te comentei que esses dias eu tava dando aula, choveu e não podia dar aula na quadra de baixo nem no ginásio de cima. E aí eu precisava fazer algumas coisas com os guris. Eu disse: “Não, vou colocar um game ali, vou organizar alguma atividade com os guris e eras isso”. E*

*aí um guri veio muito incomodado, do bret lá. E aí os guris chamam ele de colono, ele é do interior e tal, trabalhava pra fora e tal. E aí o Renan veio na minha e disse: “Aí seu, eu não vou jogar, eu não vou fazer nada!”. Tava exaltado, e isso é muito normal lá, os caras daqui um pouco eles vem assim, do nada eles vem rachando contigo. E aí ele veio rachando e disse assim: “Isso aí nem é aula de educação física!”. Eu disse: “Ó, legal, velho, legal, bacana... Eu acho que é isso mesmo. Tu tem que questionar o sistema e questionar o que que é e o que que não é”. Aquilo me impactou, mas ao mesmo tempo eu disse: “Tá e aí, é aula de educação física ou não é aula de educação física?”. E aí depois eu fui lá falar com ele e disse: “E aí meu, a gente já se conhece há anos, qual é que é, que que tá rolando?”. “Ah, sor, não to legal, to com problema em casa, com a família”. Eu disse: “Beleza, cara, respeito o teu momento, não quer fazer hoje. Agora tu sabe, semana que vem não tem arrego né. Eu vou te respeitar hoje, mas tu sabe que semana que vem a gente tem que tá junto e é isso. Tu entende? Então, vamos fazer o seguinte, tu ta aqui mais afastado. Então, fica aqui, respira, né, dá o teu tempo e depois tu vai pra lá com todo mundo. Tu sabe porque que tu tem que tá lá? Porque se tu não tiver lá, todo mundo vai querer tá aqui. E aí os caras vão me cobrar ‘bah seu, tu tá deixando o cara lá e eu não posso tá lá’. Tu entende meu lado? Eu entendo o teu, mas tu entende o meu lado?”. “É, eu entendo ‘seu’”. “Então, beleza”. Aí eu fui e deixei ele e voltei. E aí cara, não deu 5 minutos ele já tava sentado com a galera lá. Aí na outra semana, na quadra, ele veio e disse assim, depois da aula: “Ó seu, não te falei que eu ia fazer essa semana?”. “Cara, é isso cara”. E aí eu perguntei pra ele: “E aí, foi aula de educação física ou não foi aula de educação física pra ti?”. Aí ele ficou me olhando assim, sabe (risos). Mas eu acho que é isso, sabe? É tensionar o sistema, sabe? Não é aceitar. Até porque, um cara que tá preso, e que vai ficar aceitando que nem cordeirinho tudo que acontece, tudo que fazem contigo não dá né meu. Então, eu acho que o processo é mais ou menos esse assim, de tá tensionando, de tá problematizando. [...] É que se eu olho pro cara só enquanto um corpo que tá ali na minha frente e que apresenta uma “saúde”, “hegemônica”: ele não tem restrição nenhuma pra participar da minha aula. Eu poderia dizer pra ele assim: “Tu vai lá e tu vai sentar lá. Tu vai fazer. Tu vai participar”. Mas eu não estaria respeitando o sentimento do cara, a emoção do cara, a afetividade do cara que naquele momento ele não tá legal. E eu não sei o que é tá preso. Tu não sabe o que é tá preso. Entendeu? Mas eu sempre comento com eles: “Gurizada, eu não sei o que é tá preso. Mas eu tento me colocar no lugar de vocês. Mas vocês também precisam tentar se colocar no meu lugar. Porque vocês precisam vir pra cá, vocês precisam participar e fazer aula de educação física porque senão eu vou ser cobrado. ‘Ó o professor [Existência] não tá dando aula, o cara não tá fazendo nada’. Então, eu preciso de vocês e vocês precisam de mim”. Aí o que que eu faço, eu respeito o momento do cara: “Tá meu, tu não tá legal hoje, eu vou respeitar hoje. Mas tu sabe que semana que vem tu precisa tá comigo”. Eu preciso respeitar o todo desse cara, entendeu? O todo é inclusive o que ele tá sentindo. E o que ele tá sentido ali é raiva meu. Ele tá com raiva, porque ele tem 16 anos e ele tá preso. O corpo dele tá se desenvolvendo e ele tá preso. Ele tá preso, ele tá longe da família, ele tá longe dos amigos, ele tá longe da namorada, ele tá longe do filho, da filha, ele tá longe da cidade, nem a cidade dele não é a mesma, entendeu? E ele tá lá 1 ano, 2 anos. Porque? Porque ele cometeu um homicídio. Porque ele matou. E a banalização da vida, entendeu? E aí eu vou chegar lá no cara e vou dar uma de facão sem cabo? E dizer: “Não, tu tem que ta lá!”? Sabe? Não, não é dessa forma que eu costumo construir a minha prática pedagógica. Ela é muito dialógica, mas ao mesmo tempo talvez ela seja muito colonizadora.” (Narrativa professor Existência. 25/03/2022).*

Entendo que o respeito ao “todo” do estudante, que, inclusive, como frisa o professor Existência, é também o que ele estava sentindo no momento, não ocorreu desamparado do

conhecimento de si também como totalidade a que, conforme exemplo dado ao estudante como prática educativa, demonstrou querer reafirmar.

Nesse sentido, a reflexão mediada pelo professor Existência, cujo objeto consistiu na reação emocional do estudante, me permite compreender que a instituição de uma estrutura pedagógica humanizadora passa também pelo conhecimento crítico das emoções e sentimentos como exercício pedagógico importante à objetivação da história, uma vez que tal conhecimento na Educação Física escolar não ocorre fora do encontro dialógico, ou seja, fazendo do diálogo experiência de reconhecimento e, ao mesmo tempo, ruptura com o silenciamento cultural do corpo promovido pela experiência social da opressão, pela individualização do sofrimento.

É preciso frisar que tal conhecimento não é encontrado em currículos cujos conteúdos reuniram listas com “passos”, ou códigos, sobre como construir “habilidades socioemocionais” – conforme termo utilizado na BNCC –, residindo na *práxis* da humanização a construção pedagógica compartilhada em que o ato de “abrir-se” e sua objetivação crítica vão se tornando tarefas da dialogicidade exercida já na condição de comunicação entre os oprimidos no processo de conscientização. Daí que interpreto que a diretividade pedagógica de uma estrutura pedagógica humanizadora represente o exercício da pedagogia do oprimido como reconhecimento da vida, ou seja, como inédito viável (FREIRE, 2005).

Talvez o desejo de conter uma suposta “romantização narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2011) tenha impedido o professor Existência de reconhecer que o próprio diálogo exercido com o estudante, motivado pela preocupação com sua reação emocional, tenha mediado a objetivação crítica da situação, superando a banalização da vida pela afeição da experiência de “sentir-pensar” como ato gnosiológico (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, Paulo Freire comenta que essa sensibilidade, demonstrada no exemplo dado pelo professor Existência, consiste numa virtude a que um bom professor deve construir, relatando o seguinte:

Acho que temos que criar em nós mesmos, através da análise crítica de nossa prática, algumas qualidades, algumas virtudes como educadores. Uma delas, por exemplo, é a qualidade de se tornar cada vez mais aberto para sentir o sentimento dos outros, para se tornar tão sensível que possamos adivinhar o que o grupo, ou uma pessoa, está pensando naquele momento. Essas coisas têm que ser aprendidas através do exemplo de um bom professor. (FREIRE; HORTON, 2011, pág. 159-160)

Ainda em diálogo com o professor Existência, estendendo-me sobre a diretividade pedagógica de uma estrutura pedagógica humanizadora, entendo que o acolhimento favorecido

pelo diálogo afetuoso proposto pelo professor Existência, que permitiu ao estudante abrir-se na situação dialógica remetendo à sua situação familiar, me leva a reafirmar algumas afirmações sugeridas no capítulo 5.1 deste trabalho, e que aponta à compreensão sobre que a intencionalidade do encontro das experiências existenciais que não recorra às histórias de vida, na Educação Física escolar, pode prejudicar a objetivação crítica das *práxis*, em prejuízo da transformação.

Posto isso, as histórias de vida têm um papel importante na instituição dessa estrutura pedagógica humanizadora, o que me permite algumas afirmações, ainda em diálogo com o professor Existência, prosseguindo com um trecho de sua narrativa em que conta sobre a importância de reconhecer as histórias dos estudantes para pensar no trabalho pedagógico a ser construído:

*“[...] lembra da história da PFF2 que eu te falei? Que a gente voltou sem ser vacinado e tu disse: “Bota uma PFF2”. Beleza, eu botei na primeira semana, mas eu já vi que não ia dar. Porque? Porque eu falava com PFF2 e eu preciso tá sempre falando, sempre intervindo e os caras não me escutavam. E se eles não me escutam, 1 segundinho o pau tá pegando. E não é qualquer briguinha, é pau de verdade, é briga homérica, é briga de quem tá acostumado a brigar. É briga de quem tá acostumado a apanhar. É briga de quem tá acostumado a bater. Entendeu? Porque? Porque a sociedade formou o sujeito ali. Ele não tá por ali por acaso. Ele tá ali porque existe todo um estado opressor que faz com que ele, com que aquele subalternizado esteja lá. E ele nunca foi escutado, ninguém nunca quis escutar ele. Que é o que eu digo pra eles, eu digo: “Gurizada, eu to aqui pra dar aula pra vocês. E vocês sabem qual é que é o posicionamento de quem tá fora? Qual é a visão que esses caras têm de vocês? Pra mim vocês não são isso. Pra mim vocês não são isso, nós tamo junto nessa caminhada. E o que eu puder ajudar eu vou ajudar, mas é interessante que vocês saibam como a sociedade olha pra quem tá privado de liberdade”. É vagabundo, é tudo vagabundo. Tu tá lá porque quer. Tá lá porque não quis trabalhar, porque não quis estudar. E aí quando tu vai ver o cara é do abrigo, ele não tem pai, ele não tem mãe, ele não tem tio, ele não tem tia, ele não tem ninguém, meu. Ele foi jogado. A vida dele é um... pra tu ter uma noção assim, semana passada a gente fez uma festinha lá com um guri que tava de aniversário. Daí chegou no final lá, cantamos parabéns e tudo e ele disse assim: “Bah, que legal, é a primeira festa de aniversário que eu tenho”. Cara, se é a primeira festa de aniversário que o guri tem, como é que esse guri foi criado? Eu acho que quando eu vou trabalhar num espaço de privação de liberdade eu preciso reconhecer a narrativa, a história de vida desses caras. Eu não dou aula pra ninguém sem saber: “Ô meu, e aí, tu é da onde?”. “Sou lá da Tuca”. “E tu meu, tu é da onde?” “Sou da Bonja”. “E tu?” “Sou lá da zona norte, sou lá do Sarandi”. Então, minimamente, eles já me relatam ali: to aqui por isso, por aquilo. Eu preciso reconhecer a história desse sujeito pra conseguir minimamente pensar num trabalho pedagógico. Pensar uma educação física dentro de um espaço de privação de liberdade.” (Narrativa professor Existência. 25/03/2022).*

Entendo que a particularidade da escola na qual o professor Existência trabalha, cujo projeto é voltado ao trabalho com jovens privados de liberdade, não faz da intencionalidade do reconhecimento das histórias de vida como um tipo de “didática específica” para essa escola,

como se existissem formas homogêneas de construir as relações pedagógicas considerando também de forma homogênea os níveis de ensino, etapas e modalidades da educação básica. Porém, isso não significa dizer que o contexto não o mobiliza a reorganizar-se didaticamente em sua experiência docente, mas sim que o trabalho pedagógico de uma escola que atende jovens em privação de liberdade não é pré-determinado.

No trecho compartilhado, entendo que o professor Existência aponta à importância das histórias de vida como princípio orientador da Educação Física escolar. Princípio que, mediado pelo diálogo, remeta à experiência social dos estudantes como forma de objetivação crítica da realidade, proporcionando que distintas experiências possam contribuir na contextualização do trabalho pedagógico, compartilhando-o como desafio a que ambos possam responder tendo o alcance da co-intencionalidade como inédito viável.

Isso fica visível, também, em trecho da narrativa do professor Histórias de Vida, quando comenta sobre o desafio da “exposição”:

*“E eu acho que, pelo menos a minha formação, não que eu seja tão mais velho que tu né (risos), a minha formação toda, como aluno da educação básica como aluno da graduação foi isso, né. A maioria dos professores que eu tive, salvo algumas exceções, que eu já consigo olhar assim: “Bah, talvez eles quisessem fazer isso, assim”, eram conteúdos prontos, né. Eles traziam e a gente tentava aprender o máximo que dava ali, né, absorver o máximo que dava ali e reproduzir igual, né. Era isso. E a partir do momento que tu traz esse outro olhar, tu tá entrando numa zona que não é tão confortável pra ti, tu tá te expondo muito mais como professor, né. E muitas vezes quem olha de fora acha que tu nem tá dando aula: “Ah, o professor tá só de papo lá com os alunos”. Nessa semana mesmo teve uma turma lá que eu passei a aula inteira conversando com eles, sabe. Mas eram de temas relevantes, da vida deles assim, sabe. Histórias do mundo do trabalho, de como é que foram parar na rua, sabe. Só que tem pessoas que vão achar que isso não é uma aula, né. “Porque que esse cara tá fazendo isso aí?”. “Olha, tô construindo junto com eles aqui”. Mas é difícil, assim, sabe. É difícil até o próprio professor aceitar as vezes isso né. Eu fui meio reticente: “Bah, se eu não usar uma bola na aula eu não vou tá dando aula de educação física”, né.” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).*

Entendo que o desconforto narrado pelo professor Histórias de Vida, gerado pela “exposição” de quem se dispõe a “construir junto”, representa a consequência emocional da descolonização processada por quem decidiu pelo reposicionamento da Educação Física escolar em benefício do conhecimento solidário. Ou seja, desconforto de quem decidiu por encharcar-se da cultura compartilhada, sendo preciso frisar que, sobretudo, por reconhecer não apenas histórias como lembranças, mas sim vidas em processo, experiências.

Daí que dar importância às histórias de vida pode lançar a comunicação a uma instância em que seja possível viver a articulação entre a teoria e a prática, ou seja, já na experiência de

uma pedagogia crítica, rompendo com uma educação bancária que remete ao conhecimento como ato de preparação para uma vida já dada, isto é, como ato de ajustamento (FREIRE, 2020; 2005), e não como o exercício da própria vida (DEWEY, 1978). Em última análise, então, importância que sublinha a pluralidade de histórias a partir das quais possa ser possível a objetivação crítica da realidade e a programação da superação daquilo que nos desumaniza. Não de forma idealizada, mas viável ao que a relação educador/a-educando possa permitir e inaugurar pelo conhecimento crítico. Considerando a comunicação já parte desse processo crítico-libertador.

Por outro lado, o professor Histórias de Vida também adverte sobre a necessidade de não individualizar as histórias de vida. Conforme compartilhado na seção em que apresento os participantes, e conforme as interpretações estabelecidas até o momento, o professor Histórias de Vida trabalha em uma escola que matricula exclusivamente pessoas em situação de rua. Portanto, pessoas marcadas pela marginalidade e em situações diversas de vulnerabilidade (GOLDSCHMIDT FILHO, 2016). Por isso, comenta que:

*“Eu ficava tão envolvido com a vida daquela pessoa que me consumia assim, sabe. Aí conversando com os colegas mais antigos assim, eles: “Tu não pode individualizar, assim, ficar pensando no indivíduo. Tem que pensar o coletivo, no que tu pode agregar no coletivo. O que tu pode construir com o coletivo”. Se tu for pensar caso a caso, tu vai entrar em parafuso assim, sabe. É muita história de vida triste, revoltante, muitas histórias negligenciadas. Olha, não vou começar a pensar aqui senão vou começar a individualizar de novo, mas tu pensar uma por uma. [...] tu não pode pensar em individualizar a vida e a situação e as condições de vida de cada um deles. Mas, ao mesmo tempo, é muito bonito quando alguém dá a volta por cima [...].” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).*

Apesar da particularidade da instituição na qual trabalha, entendo que o conselho recebido por seus colegas serve como advertência aos riscos de uma postura reduzidamente assistencialista que, por mais bem intencionada que fosse, poderia não favorecer a consciência da intencionalidade pedagógica em “construir junto”, como hoje entende o professor Histórias de Vida, ou seja, beirando a intervenção sobre os estudantes e não com eles. O que me leva a enxergar a co-intencionalidade como ação cultural mediadora e que desafia ambos, professor/a e estudantes, à coragem da prova consciente da liberdade responsável – pela “exposição” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).

Ademais, também cabe destacar que a importância atribuída às histórias de vida ao estabelecimento da comunicação parece não ocorrer como procedimento técnico-instrumental a fim de identificar mecanicamente o que os estudantes sabem ou não. Ou, tampouco, como um tipo de resgate abstrato, ocorrido ao acaso, sem diretividade pedagógica, perdendo-se num

diálogo acríptico e desarticulado da realidade vivida pelos estudantes. Tal reconhecimento, portanto, parece buscar a conexão substantiva com as *práxis* dos estudantes, de modo que seja possível visualizar os limites que engendram a “experiência feito” (FREIRE, 2005) e, como dito, programar a superação que corresponda à ação crítica viável, aos contextos de intervenção dos estudantes, pela co-intencionalidade.

Nesse sentido é que o reconhecimento das histórias de vida dos estudantes parece não ocorrer sem a compreensão sobre suas estruturas de pensamento referidas à realidade, e que orientam suas *práxis* no e com o mundo. No trecho que trago na sequência, o professor Histórias de Vida conta sobre um episódio que aponta nessa direção, quando narra sobre um dos momentos que o levou a questionar sobre o engessamento da Educação Física escolar que buscava construir:

*“[...] teve uma vez, nos meus primeiros anos, eu não vou saber qual, que eu tava propondo uma atividade na quadra, eu não lembro exatamente qual era, mas eu lembro a reclamação, né – hoje eu acho que poderia ter cedido porque fazia até sentido o que o aluno tava falando, né –, porque, ele queria jogar futebol. Porque naquele dia tinha alunos suficientes pra fazer dois times, né, na turma. Mas aí, hoje eu teria cedido: “Já que tem, vamos jogar então”. Mas naquela época eu disse “Não, não é só futebol”, tentei organizar. E ele foi, saiu indignado, é um estudante mais velho que eu, foi até a direção e pediu que alguém, “superior àquele professor”, no caso eu, fosse lá e viesse porque ele não sabia dar aula de educação física, ele não estava dando aula de educação física. E a direção me deu total respaldo, assim, explicou pra ele. [...] Mas, fazendo a meia culpa, talvez, naquele momento eu pudesse: “Bah, vamos jogar um futebolzinho, então, já que tem 5 pessoas pra cada lado, né”. Mas ainda era aquele professor que tinha que fazer as coisas todas certinhas, né (risos). Então, tudo é uma construção. Hoje em dia se me falam isso e eu vejo que tem, vamo lá, e jogo junto com eles, assim, sabe. Mas tudo é aprendizado, né, tudo a gente vai tirando, e isso eu levei um bom tempo pra perceber. Durante um bom tempo eu achei que eu tava certo, assim, sabe. Mas na função de ir conhecendo mais, vivenciando mais, aprendendo mais a gente vai: “Não, porque que não, né? Porque que não podia?”. Podia né, só que na época eu não fiz, né. Mas pelo menos hoje eu sei que poderia ter feito. Hoje eu tento ser assim, nada tão “engessado”, “rígido” que “tem que seguir igual o planejado”, né.” E a gente tá em constante aprendizado, em constante transformação. E de repente o que eu to te dizendo aqui, daqui há algum tempo eu já posso tá pensando diferente e é assim. Muita coisa do que eu pensei eu já mudei. Coisas que eu achei que eram as mais corretas talvez hoje eu fizesse um pouco diferente e daqui a pouco posso mudar totalmente de opinião, né. Então eu acho tudo muito volátil assim, a gente tem que tá aberto e saber aceitar que não existem verdade absolutas, né. Mas é um exercício difícil, é difícil. Só que tem que ter essa grandeza de reconhecer, né.” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).*

Concordo com o professor Histórias de Vida que não é fácil o reconhecimento do erro, sobretudo quando pensamos que o erro não foi nosso, mas do outro que não se enquadrou ao que esperávamos, que não seguiu fielmente a estrutura de pensamento prescrita

autoritariamente nas experiências de aprendizagem na Educação Física escolar. Não é fácil porque exige criticidade. E reconhecer-se, por vezes, criticamente, pode ser doloroso, sobretudo quando um tipo de sentimento de autonegação chega a um determinado ponto que perde de vista a história como tempo de possibilidade. Perdendo de vista o próprio processo histórico que porque o levou ao erro, pode também levar ao acerto.

No exemplo do episódio narrado pelo professor Histórias de Vida, eu afirmaria com certeza de que o acerto está em algum lugar na experiência do encontro conscientemente crítico com o outro. E somente no encontro com o outro, já na edição de uma estrutura pedagógica humanizadora, pois, como sugere Freire (2005, pág. 74): “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação”.

Ademais, entendo que nesse trecho o professor Histórias de Vida sugere que reside no processo de conhecimento crítico da própria cultura, na experiência com os outros pelas quais são geradas aprendizagens que se pode superar, pouco a pouco, a colonização das mentes (FREIRE; FAUNDEZ, 2011). Mais à frente discutirei precisamente sobre isso, sobre a necessidade da compreensão crítica sobre a própria cultura como exercício de permanente criticidade de uma prática educativa que se pretende libertadora.

Posto isso, entendo que o reconhecimento das histórias de vida deve se fazer acompanhado do esforço em “pisar no chão dos estudantes”, de modo que o encontro das experiências existenciais, como sugere Nunes (2022), possa ocorrer, determinadamente, pelo conhecimento das condições estruturais em que o pensamento e a linguagem dos estudantes se constituem (FREIRE, 2005).

É nesse sentido que a mediação pelo conhecimento crítico é determinante à instituição da experiência histórica da *práxis* libertadora. Logo, tendo na problematização a ação articuladora que convida ambos, professores/a e estudantes, ao ingresso na “zona de desconforto”, como sugere o professor Histórias de Vida, que representa já a escrita de uma outra história, alcançada pela conexão pedagógica entre as vidas em processo e a intervenção na realidade concreta. Intervenção que não é do professor sobre os estudantes, mas de ambos, como inédito viável tornando-se “ação editanda” (FREIRE, 2005).

Para aprofundar um pouco mais sobre o sentido dessa mediação pelo conhecimento crítico, compartilho um trecho do diálogo construído com o professor Problematização, quando este trata da importância da problematização ao trabalho que vem construindo na Educação Física escolar junto aos estudantes, numa comunidade marcada pela opressão:

*“Então, quando você problematiza a cultura corporal que as crianças vivem nas suas comunidades, ao invés de vivenciar as práticas corporais que são sistematizadas, que são os esportes, enfim, essa problematização permite com que eles não problematizem somente a cultura corporal, mas eles passam a problematizar tudo o que eles vivem. Então, a gente vive em um contexto muito forte de colonização, né. Um dia se tu tiver a oportunidade de vir a Guarani tu vai ver que a cidade é toda polonesa. Tudo gira em torno da poloneidade, né. Então, o que não é polonês, não tem significado. E aí nós temos pretas, indígenas, quilombolas, que tem a sua cultura apagada na cidade, né. Então, a gente tem problematizado nas escolas, né. Problematizar a cultura que transita na comunidade. É óbvio que, inclusive alunos não gostam muito disso, né. Os professores também não gostam muito disso, porque há sempre aquela ideia de quando você fala em relações étnico-raciais na escola, por exemplo, de que você está se vitimizando, vitimando uma situação. Que “não é assim”, “não existe racismo”, né. Então, a gente vê as situações de racismo acontecendo ao lado da gente e a gente acha que não existe racismo. E isso é muito forte, na sala de aula, nas relações com as pessoas, na relação com o trabalho. [...] Me parece que a aula de Educação Física é o ponto inicial pra ti tensionar outras questões que estão transitando na comunidade, e que de certo modo a escola não tem questionado. [...] Então, a gente vê isso muito nas escolas aqui da cidade, principalmente. E a ideia com a perspectiva libertadora é tentar problematizar tudo isso, e tentar modificar essa realidade, né. Formar pessoas que possam também problematizar. Daí quando você tem uma comunidade que problematiza, que consegue pensar e atuar criticamente em cima daquilo que vive, eu acho que essa é a grande função nossa, enquanto uma educação de fato libertadora, né. Acho que esses são alguns dos caminhos.” (Narrativa professor Problematização. 09/03/2022).*

O professor Problematização deixa bem claro que o acesso à cultura compartilhada na comunidade não tem fim em si mesmo, mas sim, representa o caminho pelo qual se busca objetivar a realidade e a vida que se vive de modo que a problematização da cultura corporal que circula na comunidade possa mediar o questionamento das experiências existenciais, inaugurando as possibilidades de superação das sentenças culturais que constituem as situações-limites (FREIRE, 2005) impostas por uma cultura fatalista com a experiência história da região, com a experiência histórica das pessoas.

Nesse mesmo sentido, o professor Existência narra sobre um episódio que viveu com seus estudantes em uma das escolas que trabalhou, e que me permite mais algumas interpretações sobre a problematização:

*“E daí eu vou pra escola, ali pra cidade baixa. Eu vou pra Escola Cidade Baixa<sup>34</sup>. E ali eu pego uma diretora que tava se aposentando já, tava com 30 anos de direção. E um ambiente extremamente conservador, nossa. Uma escola que era um antro. Não sei como é que ta hoje, mas era um antro, assim. E aí que foi o lance de que é uma escola então que um dia eu to dando aula pra um sétimo ano e a diretora chama uma aluna minha, né, pra fora da sala. E eu: “Não, pode ir, não tem problema”. E ela não volta. E eu perguntei pra ela: “E aí, porque que tu não voltou?”. Ela disse: “Não, não, a diretora disse que eu não podia participar da aula com uma*

---

<sup>34</sup> Nome fictício, para preservar a identidade do participante e a escola referida.

*blusa que ta aparecendo meu abdômen”. Aí eu disse: “Mas não tem cabimento”. Aí eu pirei o cabeção, né. “Mas a senhora não tem a autonomia, o direito de fazer isso”. E aí eu percebi que naquela escola era uma escola que a gente deveria problematizar, né, esse patriarcado da sociedade. Deveríamos problematizar o gênero, que aquela escola precisava de diálogo, né. Menos violência e mais diálogo, mais problematização. E ali, então, eu compro uma briga com a equipe diretiva, compro uma briga com Deus e o mundo lá, me incomodei um monte. E aí pego uma turma de sétimo ano pra fazer aquele trabalho que te mandei a foto lá, que a gurizada faz os cartazes e tal, né. Que, de novo, era uma turma que era estigmatizada. Um dia eu entrei, sabe aquela coisa do professor tá saindo e tu tá entrando pra dar aula? Aí a professora olhou pra turma e disse assim: “Bei, mas essa turma aqui não tem como dar aula! Tá um fedor aqui dentro! Olha o fedorão que tá aqui dentro!”. Aí eu pensei assim: “Porra, como é que tu vai dar aula, né meu? Tu quer dar aula pra adolescente como? Desse jeito? Tu não vai dar aula nunca”. Não vai dar aula nunca, né. Então, sempre procurei medir muito o que é ter autoridade e o que é ter autoritarismo. Que são duas coisas diferentes, né. Ter autoridade é uma coisa e ter autoritarismo é outra. E eu sempre pautei isso muito nas minhas mediações pedagógicas, né. Principalmente agora na socioeducação, tu tem que tá sempre botando limite. Sempre pautando até onde a gente pode ir, até onde a gente não pode ir, o que que é uma brincadeira, o que que não é brincadeira, o momento de falar sério, o momento de falar brincando, né.” (Narrativa professor Existência. 25/03/2022).*

Nesse trecho, o professor Existência mostra que a Educação Física não é uma dimensão ou acontecimento a parte da cultura escolar, tendo a cultura da escola um papel importante na instituição de uma estrutura pedagógica humanizadora, embora não dependa dela para sua realização, como mostra a partir do trabalho realizado com os estudantes e que mostro na foto compartilhada pelo professor:

**Figura 1:** Trabalho sobre gênero construído pelo professor Existência e estudantes do sétimo ano na Educação Física escolar.



**Fonte:** Foto compartilhada pelo professor Existência.

Ainda, entendo que a iniciativa do professor Existência em propor um trabalho que problematizasse o gênero, articulando ou não com a situação ocorrida e que narra em trecho supracitado, como um desafio perigoso, sobretudo porque narra que a cultura da escola era “extremamente conservadora”. E digo isso em razão tanto de que o pensamento crítico é perigoso à estrutura de poder quanto, também, perigoso pode ser o próprio desafio de problematizar, perigoso a quem ousa problematizar<sup>35</sup>. Ante a essa ambiguidade da problematização como exercício da criticidade é que Paulo Freire, em diálogo com Ira Shor (2021), comenta sobre a importância de ter clareza sobre as “estratégias” e “táticas” articuladas nos processos pedagógicos a fim de saber o momento certo de problematizar, em prejuízo, diria, de uma ansiedade colonizadora que mobilizaria a uma imposição do pensamento crítico em detrimento da intercomunicação co-laborativa (FREIRE, 2005). Em razão disso, também, o próprio Paulo Freire, em diálogo com Myles Horton (2011), conta sobre que agir a partir de alguns aspectos que favorecem a estrutura dominante pode ser importante, no processo, para aproximar-se das condições estruturais em que o pensamento dos estudantes se constitui, de modo que a linguagem da problematização não rompa, quando muito cedo, a conexão necessária com a linguagem dos estudantes na instituição processual de uma pedagogia crítica.

Nesse sentido, entendo que o professor Existência sugere que a mediação crítica seja articulada pela problematização das distintas experiências dos estudantes, haja vista à situação opressiva narrada em episódio com uma estudante sua, situando na *práxis* de ser mais a possibilidade de inaugurar pedagogias críticas que rompam com estruturas desumanizadoras, favorecendo a consciência crítica pela qual os oprimidos poderão inserir-se na conscientização permanente sobre suas próprias realidades.

Digo que a instituição de uma estrutura pedagógica humanizadora não depende determinadamente da cultura escolar por entender que se localiza nas relações compartilhadas nos processos pedagógicos as “brechas”, como coloca o professor Crítica em trecho de sua narrativa, pelas quais outras formas de ler o mundo circulam, são reconhecidas e podem ser problematizadas enquanto experiências existenciais de importância humanizadora.

Nessa direção, compartilho trecho da narrativa construída em diálogo com o professor Crítica, quando este conta sobre a experiência de um trabalho sobre o carnaval construído com seus estudantes:

---

<sup>35</sup> Mais à frente desenvolvo mais sobre esse “perigo”, quando trato, precisamente, sobre a necessidade da compreensão crítica sobre a própria cultura e contexto ao esclarecimento sobre os limites e possibilidades dessa luta contra a opressão.

*“Te contar uma passagem recente interessante. Agora por esses tempos, na minha escola, a gente tava fazendo o primeiro projeto agora desse ano: o projeto carnaval. Só que o carnaval foi trabalhado como uma festa de origem greco-romana, e que tem todo um simbolismo religioso, foi trabalhado através de marchinhas, né. Uma visão de um elemento da cultura. E nesse projeto não se trabalhou a cultura popular, a cultura negra, que tá vinculada no Brasil a essa tradição de carnaval, né. E aí eu junto com os meus estudantes nós sentimos essa falta, e junto com outros professores negros da escola. E a gente foi e trabalhamos com os estudantes, e isso eu vou relatar no meu estudo. E aí eles trazem contribuições ricas, eles dizem: “Ó, aqui na escola a gente tem um bloco de carnaval. O bloco é lá, dum pessoal que mora lá no fim da rua, eles saem toda sexta feira pra ensaiar, e quando eles saem sai todo mundo pra rua pra sambar”. Em nenhum momento isso foi abordado no projeto de carnaval, ninguém perguntou pra eles isso. Porque aquela experiência existencial não interessa. Interessa a concepção pronta de carnaval. “Carnaval pra mim é isso aqui”. É o carnaval da marchinha do “alalaô”, do salão, das máscaras, parece o carnaval de Veneza. Mas não é o que o estudante vivencia lá na comunidade. Do bloco saindo, do samba, do pessoal tocando samba, dançando samba. O carnaval, eles trouxeram, nós mostramos pra eles um carnaval que pra eles não faz sentido nenhum (risos). Eles nunca foram num baile de carnaval. Carnaval pra eles é um outro carnaval. E este carnaval, em dois momentos da minha aula eu mostrei. Quando eu trouxe o samba pra gente ouvir e dançar, depois da marchinha. E pra eles fez sentido. Pra mim a educação libertadora de Paulo Freire é isso. Quando a gente junto se liberta daquilo que dizem pra nós que “o mundo é isso aqui, ó”. “Carnaval é isso aqui”. Só que pra mim não era, nem pra eles. E aí a gente se libertou.” (Narrativa professor Crítica. 11/03/2022).*

A narrativa dessa experiência mexeu comigo de uma forma inspiradora. Entendo que a grande comunicação aqui deixada pelo professor Crítica é a necessidade de contemplar conscientemente o que é nosso enquanto cultura genuína, autêntica, sem qualquer filtro justificatório que nos mobilize a um contemplar arredo, acanhado pelo que somos e mostramos ser publicamente. Contemplação que seja inspirada e ritmada ao som da canção Sarará Miolo, de Gilberto Gil<sup>36</sup>.

Ademais, entendo que nessa experiência o professor Crítica aponta à necessidade do reconhecimento das experiências existenciais como demonstração de respeito aos estudantes e suas histórias, isto é, como exemplo educativo, em detrimento da reprodução cultural do silenciamento, da negação histórica do oprimido e sua cultura. Portanto, apontando que reside na investigação crítica com os estudantes sobre suas próprias culturas a mediação pedagógica necessária ao alcance da comunicação co-intencionada à realidade. Comunicação antecedida pelo reconhecimento dos conhecimentos de “corpo inteiro” dos estudantes, humanizando suas experiências pela prática consciente da admiração (FREIRE, 2005).

---

<sup>36</sup> Música disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9XzeW3m63S0>> Acessado em Setembro de 2022.

Em outro exemplo, a professora Sentidos conta sobre a experiência que teve com uma “turma de inclusão”, e que a iluminou, pelo trabalho desenvolvido, sobre o currículo na Educação Física escolar:

*“E eu tinha essa perspectiva que assim: a gente tem um currículo formal, né, regimentado, assim. Não é regimentado: rigoroso! Do que que tu tem que dar no primeiro ano, do que que tu tem que dar no segundo, tu tem possibilidades que tu adequa. E eu sempre pensava assim: “Ah, se eu pegar a turma no sétimo eu não quero pegar de novo no oitavo, de novo no nono, se não eu não vou ter mais o que dar para elas”. Eu tinha essa visão assim, de a gente não ter um currículo e eu vou repetir o que eu já vi. E aí teve um ano que eu peguei uma turma que eles fizeram uma turma que eles chamavam de “turma de inclusão”. Eles colocaram todos os estudantes de inclusão naquela turma pra fazer uma perspectiva diferenciada, assim, de trabalho coletivo. Os planejamentos tinham sempre um eixo temático, e nenhum professor queria aquela turma, né. Então, a professora de educação física “escolhida” pela escola tinha sido eu: “Ah, porque eu tem perfil!”. Tu sempre tem perfil! Tudo bem, né, vamo lá. E aquela turma os professores acompanharam no sétimo, oitavo e nono. No nono só que eu me retirei e fui pra coordenação de turno e eles me escolheram como paraninfa da formatura deles. E aí tu percebe isso de quanto mais próximo deles, mais possibilidades te dá de trabalho de contextualizar coisas para além do conteúdo em si da educação física, sabe? De tu fazer um trabalho de expansão de consciência, de noção da realidade, de contextualizar questões de gênero, de classe, de raça, como é que isso se reflete no esporte, nas atividades de lazer, nos padrões de beleza, nas doenças, né, ocasionadas. Então, essas eram as temáticas desenvolvidas na aula. E, claro que tinha a parte esportiva, a parte física, a parte de lazer, porque também era um momento que eles tinham pra isso, né. Mas nunca foi um embate, nunca foi uma aula assim: “Ah, que saco, hoje tem aula teórica...”. Não, era uma construção que eles entendiam muito bem e que eles conseguiram se constituir enquanto turma. E no final das contas, no primeiro ano nenhum professor queria pegar aquela turma, e nos outros anos todos queriam aquela turma. Porque era uma turma que era muito boa de trabalhar. Era uma turma muito autônoma, muito protagonista, muito crítica, que gerava muito embates com os professores deles se colocarem, assim: “Tá, mas porque que a gente vai fazer assim?”. Então eles conseguiram alcançar, sabe? Isso é muito legal. E aí eu me dei conta de como deve ser legal pras professores referências no antigo ciclo que se tinha no município – qual é a perspectiva né, que nem sempre acontecia, que a professora acompanhasse o primeiro, segundo e terceiro ano daquela turma no primeiro ciclo. No segundo ciclo, primeiro e segundo ano também fosse a mesma professora, pra também conseguir desenvolver isso. Aí eu falei: “Olha só que legal que é, né”. Porque, geralmente professor de área é jogado pra fechar horário de turma. Tentam não repetir o mesmo professor pra eles terem uma rotatividade, “perspectiva diferentes”, mas no final das contas tu não consegue engatar nenhum trabalho, tu acaba sempre ficando superficial porque tu te dá conta que 1 ano não é suficiente pra tu desenvolver plenamente a consciência daquele estudante, sabe?” (Narrativa professora Sentidos. 22/03/2022).*

Considerando essa experiência, sublinho a descoberta da professora Sentidos quando comenta que foi pela aproximação aos estudantes que percebeu outras possibilidades aos processos pedagógicos na Educação Física escolar. Aproximação que me permite afirmar que não ocorreu sem o diálogo, reafirmando o perigo da dialogicidade à estrutura hegemônica de poder, sobretudo considerando as consequências da experiência narrada pela professora Escuta

em sua compreensão acerca do currículo, percebido criticamente em sua potência conscientizadora quando preservado a centralidade da relação.

Nessa direção, o professor Crítica narra sobre a libertação do controle curricular pela dialogicidade e o exercício da problematização, cujas práticas vem realizando com seus alunos e suas alunas:

*“Eu acho que a educação libertadora já vem no momento que tu consegue desenvolver, através do diálogo, relações com eles que fogem da alçada do currículo, tu entende. Relações que vão ir além, que vão avançar na discussão, né. Essa própria questão dessa temática que a gente trabalhou [trabalho sobre o carnaval] a gente foi além, né. Pedem pra eu trabalhar de acordo com a BNCC. Tem gente com a titulação maior que a minha que acredita que a BNCC é a salvação pra educação brasileira, né. Que diminui a disparidade entre a escola pública e a privada. E aí eu vou olhar lá na BNCC do ensino fundamental e aí eu vejo lá que eu tenho que trabalhar no 9º ano esportes de invasão, esportes de marca, rede e parede: “Ah, tem que trabalhar isso aí? Tá, beleza”. E aí quando eu vou trabalhar esportes de invasão, eu vou trabalhar o Rugby. É esporte de invasão? É, beleza. E aí eu começo trabalhando com o filme “Invictus”, e eu faço toda uma relação do contexto social da África do Sul no Apartheid, no contexto do filme, pra problematizar com eles as relações raciais, e como o esporte como fenômeno social ele consegue pra além de tensionar, ele consegue transitar nessa relação. Mas eu to trabalhando esporte de invasão, Rugby é esporte de invasão. Eles não dizem pra mim o que eu preciso trabalhar. É um esporte de invasão, eu to trabalhando, é Rugby, a temática é essa. Agora, o que que eu faço lá, aí é comigo. Eles vivenciam o movimento? Vivenciam. Eles vivenciam a prática esportiva? Vivenciam. Mas não é só isso. E eu acho que a educação libertadora se dá no momento que tu consegue fazer [...] esse movimento de te desvencilhar do currículo. Tu te aproveita das temáticas que ele te impõe, te desvencilha dele e tu consegue propor uma mediação problematizadora daquela temática. Que os caras conseguem perceber as relações, que existem dentro daquele tema que tu tá trabalhando. Mesma coisa é o Tênis, né. Eu trabalho o Tênis, né: o esporte de “rede e parede” (risos), né. Mas aí eu vou discutir com os caras, perguntar pra eles: “Por que vocês não veem pessoas jogando Tênis na rua? Qualquer lugar que a gente passa a gente vê o pessoal jogando bola no meio da rua, goleirinha de tijolo, goleirinha de chinelo, mas o pessoal tá lá. E porque que com o tênis não ocorre?”. “Ah, sor, quanto é que tu acha que é uma raquete? Quanto é que tu acha que é uma bolinha? Uma bola é mais barato que isso, tijolo a gente pega do resto da obra, chinelo a gente põe os nossos”. Mas e aí? Aí tu já consegue fazer outra discussão mostrando pros caras: “Olha, essa relação que tu ta fazendo aí é sensacional e é intencional, cara. Não é pra tu jogar Tênis, entende? Eles não querem que o Tênis seja pra ti. A gente ta fazendo aqui porque a gente é resistência. Mas eles não querem que tu, que o Tênis seja pra ti, Tênis não é pra ti. O que é pra ti é o Futebol, o Tênis não é pra ti. Dentro de uma concepção de sociedade que os caras criaram”. E aí tu consegue desenvolver todas essas relações dialogicamente com os caras, e os caras começam a entender. E eu acho que a educação libertadora de Paulo Freire ela se dá nesse momento, em que eu me liberto do jugo que o currículo quer me impor e os caras começam a ter a realidade desvelada, começam um processo de conscientização, né. Vamos sair da consciência ingênua, da consciência transitiva e vamos pra uma consciência crítica, né. Em busca de uma consciência que vá levar a uma educação libertadora. Eu entendo, Ziel, que esses movimentos que começam com a problematização, elas vão, eu não sei te dizer se a gente vai alcançar a educação libertadora, numa intensidade que a gente consiga desenvolver a educação como a gente pensa que ela tem que ser, mas eu acho que é um início, sabe? Porque*

*os caras tão no ensino fundamental, e esse tipo de discussão ele vai se desenvolver no ensino médio. Agora com esse novo ensino médio eu não sei, sabe, porque tudo é intencional, né. Esse novo ensino médio ele tirou todo o componente crítico e reflexivo que se tinha no ensino médio, né, pra mim começar essa discussão e a gurizada ter 3 anos mais ainda pra desenvolver no ensino médio. Hoje eu tenho alunos, Ziel, que os caras foram meus estudantes no ensino fundamental e médio, e eles tão lá na ESEFID fazendo educação física. E aí esses caras, eles conseguiram fazer isso, eu comecei no fundamental, e também com alguns do médio, e esses caras seguiram a discussão no médio, e esses caras tão lá na ESEFID, né. Fazendo, participando do DAEF, ir lá, né, construindo lá o coletivo, pensando a educação física numa perspectiva crítica. E aí os caras viram: “Opa, vamos ter que implementar uma função tecnicista pro ensino médio, pra esses caras parar de pensar” (Narrativa professor Crítica. 11/03/2022).*

Entendo que o professor Crítica comunica que a educação libertadora de Paulo Freire o vem permitindo entender a construção do currículo pela dialogicidade, tendo na *práxis* da comunicação a mediação crítica pela qual as consciências podem ser exteriorizadas pelas linguagens e, assim, admiradas no exercício da criticidade no ato de conhecimento. Nessa direção, vale frisar que essa prática de se desvencilhar do jugo curricular não está dada, representando uma ação-consciente de ruptura intencionada pela compreensão crítica da importância do firmamento de relações humanizadoras, como coloca o professor Crítica ao dizer que reside nas relações a “conexão” (MYLES; FREIRE, 2011) determinante ao avanço das discussões. Relações essas que representam o alcance pedagógico do que a experiência da mediação crítica da intercomunicação entre educador-educando e educando-educador possa permitir, tendo como exemplo inspirador o trabalho realizado sobre o carnaval, pelo professor Crítica e seus estudantes.

Em outro trecho, o professor Crítica desenvolve um pouco mais sobre sua afirmação a respeito da centralidade das relações:

*“A gente acha, muitas vezes, que os estudantes, principalmente do ensino fundamental 2 ali, né, eles ainda não desenvolveram uma consciência crítica que tu consiga mostrar e junto com eles desvelar essas relações, mas não, cara. Eles já conseguem fazer essas relações, né. Essas relações de gênero, de raça, de classe, né. Quando eu digo pro cara porque que não tem ninguém jogando Tênis na rua ele entende que é uma relação de classe, né. Que o Tênis é um esporte elitista, né. Que é uma prática corporal, cara. Que é distante da classe trabalhadora. Os caras conseguem, eles te dão o feedback interessante, sabe. Eles conseguem desenvolver percepções da complexidade dessa conjuntura, que cara, eu fico assim, as vezes, abismado com as coisas que eles dizem, né. Com a leitura de mundo que eles fazem. Eu to entendendo que o principal aspecto dessa forma de agir nas brechas é tu ver na leitura de mundo que os caras desenvolvem a partir das práticas corporais. To entendendo que esse é o pulo do gato, é a grande sacada da parada, sabe. É tu, pô, olha a relação que o cara conseguiu fazer. E claro, tu não pensa isso agora 9h30 da noite pra fazer amanhã 9h30 da manhã. É uma caminhada, é percurso. Tu entende? Tu não pode pensar que “ah, agora eu vou ser dialético, eu vou ser*

*progressista, eu vou ser crítico, amanhã eu começo”. Não, não, velho. Não. Este ano, os meus estudantes do 9º ano eles são meus alunos desde que eles são do primeiro. Todos eles, salvo alunos que são novos na escola. Mas 95% deles, e velho, e isso começou lá, não começou ontem. E aí tu só consegue desenvolver porque os caras confiam em ti pra trazer esse tipo de relato. Pra estabelecer este tipo de diálogo, entende. Porque, senão, não teria, eu entendo que não teria. Tu não criaria um vínculo pra estabelecer esse tipo de relação.” (Narrativa professor Crítica. 11/03/2022).*

Considerando o reposicionamento do currículo em benefício do que a construção de relações humanizadoras possa permitir, entendo que o professor Crítica também aponta à necessidade do “desconforto” da exposição – conforme termo empregado pelo professor Histórias de Vida – ao reconhecimento das vidas em processo, das experiências existenciais. Nesse sentido, entendo ainda que o professor Crítica localiza o processo de ensino e aprendizagens no âmbito da pedagogia do oprimido, considerando a libertação do controle curricular, ou seja, do que o currículo aponta sobre o que é e como deve ser o conhecimento, uma tarefa que convida ambos a responderem.

Daí que não existiria mais um conteúdo já pronto de significado a ser depositado nos estudantes, mas sim um objeto mediador do conhecimento cujo processo haveria de alcançar a pedagogia do oprimido como inédito viável.

No diálogo estabelecido com a professora Escuta, ela conta sobre que esse alcance a tem tirado o sono, o que me permite mais algumas interpretações sobre a mediação pedagógica sob inspiração da educação libertadora de Paulo Freire:

*“É, eu tenho vivido esse dilema, eu vivi esse dilema essa semana. De como eu posso lidar com isso? Por exemplo, eu comecei a trabalhar agora com eles, com dança. Mas eles são muito resistentes ainda e daí eu comecei a fazer umas brincadeiras, como brincadeira de estátua. Daí eu boto música, músicas assim que eu sei que tem uma batida legal que eles gostam pra eles já irem se soltando: “Ah, quando eu parar a música a gente faz uma estátua”. Daí eu to indo por essa abordagem pra ver se eles se soltam mais e ficam menos resistentes, né. E aí eu disse assim, botei umas músicas assim, numa batida de funk, que eu sei que eles gostam muito, que eles curtem muito, e claro, com letras mais infantis assim, e eu disse assim: “Bom, agora vocês podem começar a me trazer músicas que vocês gostam, ou vão me dizendo um pedacinho da musica pra eu anotar e procurar depois pra trazer pra vocês”. E aí eles se empolgaram assim, acho que era um terceiro ano, e aí eles começaram a me dizer assim, eu fui anotando parte das músicas. E quando eu cheguei em casa que eu fui procurar as músicas e eram uns funks pesadíssimos assim, né. E aí eu levei pros meus colegas assim na escola e falei: “Bah, gurias e agora?”. Eu não posso ignorar que eles escutam esse tipo de música, como é que eu vou trabalhar com eles? Porque tipo, eu vou ignorar que eles me trouxeram essas músicas? Eu vou dizer: “Ah, não achei”. Não, eu achei a música, eu disse: “Como é que eu vou propor esse diálogo com uma criança do terceiro ano?”. Né, porque muitas vezes eles cantam o que eles não tem noção. Como é que eu vou trabalhar numa coisa que eles ainda tem muita inocência? Eu não tenho a resposta ainda, tá, Ziel (risos). Mas são coisas que dia a dia a gente fica se*

*questionando, né. Tipo, eu não posso ignorar a realidade deles, mas de que forma eu posso contribuir pra que eles façam uma leitura melhor disso que eles vivem sem quebrar essa inocência que é característica da infância, sabe? Isso é um desafio que as vezes eu perco o sono, literalmente (risos).” (Narrativa professora Escuta. 17/03/2022).*

É admiravelmente provocante a inquietação compartilhada pela professora Escuta. Inquietação que busca no questionamento, na problematização a inauguração de um desafio (FREIRE, 1996). A única certeza nesse trecho do diálogo é a de que não há outro caminho à busca de respostas aos desafios gerados pela dialogicidade fora do próprio diálogo, fora da busca pela comunicação co-intencionada à realidade. O que me permite interpretar que, se foi pelo diálogo que a professora Escuta identificou a situação-limite que entende engendrar as experiências existenciais dos estudantes, não é fora do diálogo que se construirão as respostas que satisfaçam o problema identificado. Portanto, sendo o currículo construído pela experiência da *práxis* libertadora na forma de busca consciente pelas respostas aos desafios colocados por ambos, professores/a e estudantes, tendo na circulação das múltiplas respostas e na sua admiração a possibilidade de retomada da palavra na experiência mesma de anunciá-las, ou seja, pela conscientização. Cabe repetir insistentemente que o conteúdo é mediador da mediação determinante representada pelo exercício da pedagogia do oprimido, pelo exercício de se “expor” com os outros pelo conhecimento crítico.

É por isso tudo que a professora Escuta também frisa que o conhecimento é construído como processo, tendo na mediação do conhecimento crítico – que, vale repetir, é um desafio de ambos –, uma “contribuição” às leituras de mundo dos estudantes, às suas experiências existenciais em processo de ser.

Em outra passagem, ela narra um pouco mais sobre essa “contribuição”:

*“[...] eu vi que existia e existe uma angústia muito grande nos anos iniciais, pelo processo de alfabetização, e muitas vezes eu entendia, e ainda entendo, que a gente, como professor de educação física, a gente também faz parte desse processo. E, por vezes, eu fui por um caminho muito tecnicista da psicomotricidade. Hoje eu entendo que, dada as defasagens que os alunos que a gente tem apresentam, porque eles chegam na escola muito crus, eles não têm um estímulo que uma criança de escola particular já chega na escola com conhecimento muito grande de várias coisas. A gente pega uns alunos assim que muitas vezes a gente tem que ensinar eles a segurar um lápis, uma caneta. Eles não sabem sentar no refeitório e segurar um garfo e uma faca pra comer. Então, eles têm muitas defasagens, e eu entendendo que questões de psicomotricidade também são importantes de eu trabalhar na educação física e eu sigo trabalhando com muita convicção, mas agora com um olhar diferente, percebendo essas coisas que eles me trazem pra fazer um diálogo, pra pensar aquilo que eu te falei, né, uma leitura de mundo diferente. E a partir dessas atividades, poder questionar padrões, se desafiar a novas possibilidades, enfim.” (Narrativa professora Escuta. 17/03/2022).*

Nesse trecho, a professora Escuta também me convida a pensar que a contribuição referida às leituras de mundo dos estudantes é mobilizada, fundamentalmente, pelo amor à vida. Amorosidade essa que, porque comprometida com a vida enquanto tempo de ser mais, não adia a denúncia do que nos empurra a ser menos, reafirmando-a como situação existencial em processo e a cuja mediação, no ato de conhecimento na Educação Física escolar, remeteria à experiência em que o tempo é vivido conscientemente como de possibilidades e não de forma determinada. Sendo, inclusive, essa experiência de vida que a permitiu o reposicionamento da crítica sobre alguns conhecimentos que, outrora, talvez, ensaiava críticas que não comportavam a compreensão do tempo como possibilidade compartilhada, vivida como inédito viável (FREIRE, 2005).

Além disso, a professora Escuta me ilumina sobre que o reposicionamento do processo pedagógico em benefício da libertação, praqueles e praquelas que se reconhecem oprimidos, não é um processo ausente de dor, de sofrimento. Tampouco ausente de riscos, com o exemplo das situações vividas pelo professor Problematização em sua experiência de doutoramento.

As narrativas das professoras e dos professores com os quais dialoguei reafirmam o alerta de que, por vezes, vale lembrar com o fervor emocional de nossas próprias vidas oprimidas que a luta diária pela libertação não tem hora nem lugar, e sim é vivida em todo o instante do tempo. Em razão disso, entendo que a mediação crítica inscrita sob inspiração da educação libertadora de Paulo Freire não se restringe à escola ou ao conhecimento enquanto ato intelectual, mas sim busca na ação-reflexão a experiência mobilizadora pela qual a prática da liberdade possa resultar na compreensão da história enquanto tempo de possibilidades, ou seja, necessariamente transbordando a Educação Física escolar e a própria escola, sendo a Educação Física escolar “[...] o ponto inicial pra ti tensionar outras questões que estão transitando na comunidade, e que de certo modo a escola não tem questionado. (Narrativa professor Problematização. 09/03/2022).

Para aprofundar sobre isso, trago trecho do diálogo construído com o professor Problematização, quando este narra sobre o momento em que percebeu o alcance do trabalho de conscientização construído na Educação Física escolar, o que me permite algumas interpretações sobre a natureza fundamentalmente ética da prática educativa, e que vai de encontro com a divisão social gerada pela compreensão fatalista sobre a história, ou seja, pela mediação cultural da estrutura social dominante:

*“Então essas relações de opressão elas tão transitando diariamente, na minha aula de educação física, no recreio da escola, e são naturalizadas diariamente também. As pessoas*

*naturalizam ela e vida que segue, né. Você vive no bairro, vive na vila, você vai ser isso aí, deu. Então, aquilo que eu vivi quando era jovem, eu vejo as crianças e jovens vivendo hoje. Então, é lamentável isso, né. E por isso Paulo Freire é muito importante. Por mais que hoje os caras tentam desconstruir Paulo Freire, né (risos). É uma babaquice... Mas, tem gente que acha que pode falar o que quer, sem pelo menos entender. E ao passo que você vai pra uma escola e você consegue fazer uma leitura de Paulo Freire, e tentar colocar as crianças no centro do processo, fazer com que eles se sintam parte da escola, aí é um movimento bacana. Eu acho que aí tá o processo da educação libertadora, né. Porque ela não é dada, né. “Eu to fazendo isso, isso é libertador!”. São várias peças que vão se encaixando, né. É o diálogo, a problematização, é a vivência na comunidade, é o enfrentamento, é o embate, é a resistência. Então, eu acho que não dá pra definir como: “Bah, isso aqui é libertador”. Eu acho que toda a ação de dentro da escola, de fora da escola ela é, ela contribui pra libertação. Eu não tinha noção da prática educativa antes, dava minha aula e achava que ela morria ali na aula, até que em um dado momento eu fui chamado na direção da escola porque a secretária da educação mandou a diretora da escola dizer pra mim que eu tinha que ensinar as crianças a jogar. E não falar de outras coisas na aula. E aí eu disse: “Opa! Tá chegando em algum lugar, do que que ela tá falando?”. Eu dei aula no Ensino Médio, na quarta feira, e na sexta eu fui na escola municipal e a diretora é da escola municipal, e a minha aula de ensino médio, lá primeiro é no ensino médio, correu na comunidade o que nós falamos na aula. E a secretária da educação me intimou na escola, né: “Você tem que ensinar as crianças a jogarem, não tem que tá falando outras coisas”. Eu disse: “Negativo! A aula é minha e eu vou problematizar o que eu quiser na minha aula. Se do jogo a gente vai falar de política, a gente vai falar de política. Nós vamos partir de uma prática corporal pra falar de como o bairro tá desorganizado, como as pessoas jogam lixo no bairro, nós vamos falar. Nós vamos fazer uma trilha e vamos chegar no bairro e vamos ver isso aqui nós vamos falar. Então, a minha aula quem manda sou eu”. Aí que eu comecei a ter noção, isso foi em 2017. Lá quando eu comecei o doutorado. Então, anterior até, porque foi no começo, logo no começo do ano. Aí que eu comecei a: “Para aí! Se chegou no ouvido dela de quarta pra sexta, as pessoas devem conversar sobre isso”. Aí de fato eu comecei a prestar mais atenção. Daí vinha pais falar sobre a temática: “Bah, tu fez isso na aula com meu filho? Bah, foi espetacular, foi legal. Bah, ele chegou falando disso a gente nem pensava nisso!”. E aí eu: “Peraí, ela tem um caráter mais político, esse ato pedagógico, essa prática educativa. Então, ela é mais do que aquele momento da aula ali”. Então, aí a gente começa a se fortalecer, né Gabriel. Porque aí eu começo a ver que outras pessoas tão dando atenção praquilo que sai da minha aula e transita na cultura local, né. Que os estudantes, que os pais começam. Então, o estudante acha importante e conversa com o pai, e aí um pai conversa com outro e quando vê o troço se multiplica. E isso é perigoso, né, é muito perigoso. Porque quem tem poder historicamente pode acabar perdendo esse poder, né. As pessoas acabam perdendo o controle. Eles acabam perdendo o controle. “Bah, não temos mais o controle, agora como é que vamos fazer?” (Narrativa professor Problematização. 09/03/2022).*

A tentativa de censura sofrida pelo professor Problematização reafirma suas interpretações sobre que a experiência dialógica, humanizadora, é perigosa à estrutura de poder. Talvez por invocar a natureza humanizadora do tempo, em que a aprendizagem surge da cultura compartilhada entre o educador mostrando-se educando, e o educando sendo afirmado como educador também, isto é, convidado a participar do processo pedagógico como sujeito, como já comentado pelo professor Problematização quando narra que “[...] quando tu passa a colocar

eles no processo, né, a colocar a criança, o jovem a decidir, escolher, muda todo o jogo, né” (Narrativa professor Problematização. 09/03/2022).

Nesse sentido, penso que a descoberta do professor Problematização o inscreveu ao desafio de exercer a prática educativa também fora da escola, reafirmando a *práxis* libertadora vivida com seus estudantes como projeto de humanização que transborda a instituição escolar, justamente porque trata da vida em sua inclinação à emancipação que é inaugurada pela conscientização, pelas pessoas, de que podem ser mais.

Daí o caráter político que reafirma a potência da prática educativa, verificada, conforme narra o professor Problematização, pela capilaridade cultural da experiência humanizadora em que se derrubam as fronteiras entre as experiências existenciais em processo de ser, reafirmando, sobretudo, a ética humana como o exercício consciente da vida em solidariedade.

Estendendo-me nesse sentido, o professor Crítica complementa comentando sobre o aspecto coletivo da prática educativa, ajudando-me a localizá-la e reafirmá-la no âmbito da cultura compartilhada:

*“Olha, Ziel, a prática educativa ela é uma coisa, como é que eu vou te dizer, ela é um aspecto que é construído no coletivo, né. Eu entendo que ela só se materializa no momento que tu convence quem tá contigo, de estabelecer uma forma coletiva de fazer o negócio. Tu não faz educação libertadora sozinho. Quem diz que faz é mentiroso, né. Eu to numa escola há 8 anos, em que eu tenho todo o suporte que eu preciso pra fazer isso. Eu converso com todas as pessoas e digo: “Ó, to fazendo isso, por isso, por isso, por isso e por isso”. A gente consegue pensar junto: “Eu posso fazer?” “Vai, faz... a gente te dá o suporte na medida do possível”. A gente dialoga, coletivamente, e no que a gente consegue se inserir a gente se insere. Mas aquela coisa, se alguém não entendesse essa forma não tinha como fazer. Entende? Se eu tivesse uma direção, um grupo, um professorado colega que não partilhasse dessas concepções, tu pode até tentar, tu até pode querer dar uma de lobo solitário, mas não acontece, não acontece. Então, eu to entendendo que a prática educativa, ela se materializa nesse movimento. Nesse movimento coletivo, nesse movimento intersubjetivo, né. Nesse movimento em que tu ta buscando sempre o todo, sem fragmentar, né. Eu entendo que se dá dessa forma, eu entendo que se dá dessa forma. Didaticamente, como isso pode acontecer? De diversas formas. Projeto é uma delas, né, por projetos de trabalho. Lá na minha escola a gente tem muitas. Ao longo do ano se constroem muitos projetos, e ali tu consegue visualizar uma prática educativa pautada na coletividade, né, tu consegue visualizar isso, né. Tu consegue dar materialidade ao negócio, mas, assim, se não tem coletividade, não acontece.” (Narrativa professor Crítica. 11/03/2022).*

Embora num primeiro momento o professor Crítica pareça divergir e negar a experiência e as interpretações articuladas pelo professor Problematização, penso que o que ele coloca, e o faz de forma cuidadosa, é que a prática educativa é sempre intencionalmente compartilhada, isto é, é sempre intencionalidade da *práxis*, em prejuízo de uma ação individual de quem, jogando-se liberto, libertaria quem julgasse não libertado. Daí que se materializa “[...]”

nesse movimento coletivo, nesse movimento intersubjetivo” (Narrativa professor Crítica. 11/03/2022), ou seja, no encontro das experiências existenciais ao exercício consciente de saber agir, de saber ser mais. Ou, como coloca o professor Histórias de Vida, com a insistência da repetição, no desafio de se “expor”.

Em última análise, o professor Conflito me permite mais algumas interpretações sobre a amplitude da prática educativa e sua substantividade no âmbito da “relação”, seguindo com um trecho de sua narrativa em que conta sobre o alcance das experiências promovidas na Educação Física escolar para além da escola:

*“Mas no [Instituto Federal] eu posso dizer que a prática pedagógica constituída dentro da sala de aula, ela tem levado a uma instância de prática educativa, ou seja, para além da prática pedagógica, das relações mediadas dentro de sala de aula, professor-estudante, tem se construído, na minha experiência tem acontecido, e eu te dei o exemplo da foto com os estudantes, a participação deles na minha tese, né. Eu pego ônibus, eu tenho meus alunos aqui [...], eu encontro eles na praia. Então, a prática pedagógica tem levado e, talvez, acho que sim, bem provavelmente, a relação que eu provoço, né, ou tento provocar, e que os estudantes me provocam, no sentido de conflitar mesmo, a ideia de conflito, das relações da cultura corporal, enfim, tem me levado a ter uma relação pra além da sala de aula, né. E ter construído com eles uma relação bacana, assim, e que eu entendo que vai pra além e que vai entrar numa perspectiva de uma prática educativa, de fato, né. Na constituição mesmo nossa como sujeito, via de mão dupla, não tenho dúvida nenhuma, de forma dialógica. Mas acho que isso vem acontecendo comigo, né, enfim. Eu acho que isso é importante relatar porque isso deriva da prática pedagógica, porque não necessariamente isso só ocorre com os pares, com meus colegas, com os professores, isso não necessariamente ocorre, com alguns também ocorre, né. E que eu vou remeter à uma prática dialógica (risos), então, eu acho que pode sim, a prática pedagógica talvez transcenda nesse sentido também, tá, Ziel.”* (Narrativa professor Conflito. 16/03/2022).

Nessa passagem, o professor Conflito comenta sobre a centralidade do conflito como experiência mobilizadora na Educação Física escolar, pela problematização da cultura corporal, problematização do corpo enquanto experiência existencial. Ou seja, conflito que mobilizaria o reconhecimento. Em vista disso, interpretaria que o reconhecimento não levaria a uma instância de prática educativa – como se esta estivesse descolada da experiência do próprio conflito –, mas prolongaria a prática educativa do conhecimento crítico-libertador como mediação cultural já vivida como política cultural estruturante de um projeto de humanização, pelo estudante, pela substantividade da pedagogia do oprimido inscrita no exercício da história, inscrita no exercício da conscientização.

Posto isso, interpreto que, se a prática educativa é intencionalidade da *práxis* libertadora, ela é a própria pedagogia do oprimido, sendo justamente a vida em seu permanente estado de “exposição” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022) à descoberta do que podemos,

solidariamente, ser mais. Daí que, permitindo-me a repetição, o professor Problematização coloque sobre a educação libertadora que: “[...] ela não é dada, né. [...] São várias peças que vão se encaixando, né. É o diálogo, a problematização, é a vivência na comunidade, é o enfrentamento, é o embate, é a resistência.”, complementando que: “Então, eu [...] acho que toda a ação de dentro da escola, de fora da escola ela é, ela contribui pra libertação.” (Narrativa professor Problematização. 09/03/2022).

Considerar a prática educativa como a vida em permanente estado de “exposição” à solidariedade crítico-libertadora é considerar o momento áulico da Educação Física escolar como tempo de amor à vida (FREIRE, 1996). Como tempo em que o processo pedagógico é vivido pelo exercício de sentir-pensar a vida como instituição autobiográfica em que professor/a e estudantes (re)escrevem suas histórias na substantividade da conscientização humanizadora. E por substantividade, entendo desde o mais simples ato de *escuta à problematização* do conhecimento; ao exercício da *crítica* pela circulação reconhecida dos conhecimentos de experiência feito; à experiência do reconhecimento pela importância dada ao compartilhamento das *histórias de vida* e seus *sentidos*; aos *estudos* co-intencionados; à experiência do *conflito* em que se pode compreender *existência*; ou seja, à substantividade da mediação pedagógica da *práxis* libertadora.

Daí que os processos pedagógicos inaugurados sob inspiração da educação libertadora de Paulo Freire na Educação Física escolar, como apenas mais um espaço em que se pode contribuir à libertação, como sugere o professor Problematização, representam esforços para fazer do conhecimento mediação gnosiológica (FREIRE, 2005), de modo a promover a percepção de si como existência a cujo destino não está dado.

Nessa direção, trago trecho da narrativa construída em diálogo com o professor Existência, no qual entendo que ele sugere a Educação Física escolar como tempo de “resgate” do sujeito como um todo, pela conexão das existências em processo de ser:

*[...] e aí quando eu tinha ali os meus 23, 24 foi a minha última cirurgia. Eu passei por um processo bem difícil, eu tava malhando, tava forte e daqui um pouco eu tive um problema e tive que fazer uma cirurgia, emagreci e aí eu entro no curso de educação física e aí começo a minha trajetória no campo acadêmico, no D.A, né. Começo a trabalhar em escola pública. Começo a trabalhar, começo a trabalhar na periferia. Me encontro hoje trabalhando com a socioeducação. Me pego hoje tentando entender o que é que a ancestralidade kaingang tem pra nos dizer, assim. E eu percebo que hoje, aquela perguntava que eu fazia lá atrás, de qual o meu sentido nessa existência, e aí eu to resgatando o sujeito como um todo, e não só a razão. O meu lugar na educação libertadora, a minha existência é tá com esses caras. Entendeu? Ajudando na forma que eu consigo. Me engajando. Problematizando. Refletindo. Praticando. Aprendendo. Então, tem uma frase lá que o Freire usa, né, que é: “Não existe como tu entender*

*uma lógica dos subalternizados ou dos oprimidos sem se enxercar com eles, sem estar com eles”. E eu acho que o sentido daquela pergunta que eu fazia é esse. É tentar fazer da minha existência, por mais que seja pequeno, mas que eu consiga fazer, problematizar um lugar mais justo, mais humano, mais... é pensar a justiça social a partir da minha existência como um todo. Então, eu acho que é isso, sabe? Aquela pergunta que eu fazia lá no início é: cara, eu sei hoje o que é que eu faço aqui. Eu sei qual é o meu papel qual é a minha função. E isso não me exime de dores, de angústias, de problemas. Mas, eu sei hoje porque que eu to aqui ainda, entendeu? (Narrativa professor Existência. 25/03/2022).*

Entendo que o professor Existência comunica que reside na descoberta do que a vida pode ser a mediação pela qual professor/a e estudantes podem se (re)encontrarem em suas próprias histórias, no próprio ato de vivê-las na “solidariedade dos existires” (FREIRE, 2005). Entendendo o resgate do sujeito como um todo como pedagogia do oprimido necessária ao enfrentamento do que historicamente vem incentivando a nossa fragmentação e divisão na condição de produtos de uma história de opressão. Isto é, resgate que só ocorre na plenitude do ato de amor à vida, afirmado na experiência da aprendizagem com o corpo inteiro (FREIRE, 2021), pela mediação radical da solidariedade (FREIRE, 2005).

Para isso, o diálogo com os participantes me alertou ainda mais sobre a importância da interpretação crítica da própria cultura e contexto de ação como exercício de planejamento da luta contra a opressão. Principalmente à preservação da própria vida e engajamento à luta pela libertação.

Para estender-me nessa direção, trago trecho do diálogo construído com o professor Problematização, quando este conta sobre o “perigo” do conhecimento crítico:

*“As escolas aqui elas vão todo ano, o quinto ano do fundamental vai todo ano pra São Miguel e quando eu posso eu vou junto com eles. E aí eu mando algum aluno perguntar: “Tá, e aí, quem era mais importante, Sepé Tiaraju ou os padres Jesuítas?”. E aí os caras remetem aos padres jesuítas: “Porque tudo isso aqui foram os padres que fizeram...”, e não sei o que. Sim, foram os padres que colocam todas aquelas pedras uma em cima da outra, né? (risos). Então, parece que a história sedutora é a história de quem venceu, e esses caras tão ainda atuando, né Gabriel? Com muita força, acho que agora, 2018 pra cá, com muito mais força, sem se esconder agora. Os caras não estão mais se escondendo pra fazer isso, tão fazendo abertamente. E naturalizado isso, né? E aí de quem questionar. Aí de quem questionar. Se você questionar você sofre sanções. Eu sofri sanções durante o doutorado todo, né? Já vinha sofrendo antes, de colocar, por exemplo, em um turno em uma escola que tu vai 20km de estrada de chão e no outro turno na outra escola que fica no outro lado da cidade que tu pega mais 20km de estrada de chão. Então, pra tu fazer 80km por dia de estrada de chão. Né. Eu saio de casa, pego 20 pra ir, 20 pra voltar, depois vou de meio dia pro outro lado, também 20 pra ir, 20 pra voltar. Então, o que que os caras fazem: no mínimo eu vou detonar esse cara, né. A minha esposa aconteceu isso esse ano. Então, eles colocaram ela numa escola lá na outra ponta. Aí, como era com um contrato emergencial, ela foi uma semana e abandonou. Ela disse “Não, não é pra mim”. Então, os caras fazem essas jogadas. Que são jogadas que o jogo*

*político permite, né? O jogo que as pessoas vivem no dia a dia permite. “Ah, vou castigar ali ninguém vai saber, chamei o cara no contrato, boto pra lá, se ele não aguentar, coloco outro. De preferência que não seja meu parceiro”. Então, dessa forma que o jogo é jogado. E problematizar isso, Gabriel, questionar isso, tensionar isso, é perigoso. De certo modo é perigoso, tu sofre ameaças, eu sofri algumas ameaças, lá em 2017, 2018, quando eu questionei o prefeito. Então, eu ia em jogo de futebol e me cuidava. Me cuidava porque tinha pessoas que iam e um dia me disseram: “Fulano vai vir, fulano ta armado e vai falar contigo”. Coisa que eu nunca imaginava, Gabriel. E aí, de fato, tem pessoas na volta que é coisa que eu nunca imaginava. [...] Não, os caras são perigosos, e são mesmo. Eles não fazem, né, eles mandam fazer. E quando vê acontece alguma coisa e tu nem se dá conta. Por isso eu falo que é perigoso, né. É doloroso tu viver essas coisas todas e tu não poder mudar, né. Mudar, assim, radicalmente: a mudança vai aos pouquinhos, né. Educando 1, educando outro. Fazendo o menininho que é polonês lá entender que ele não, ele não é racista, ele tem que ser antirracista, né.” (Narrativa professor Problematização. 09/03/2022).*

A leitura crítica da dinâmica cultural da região em que vive e trabalha reafirma com o ímpeto de quem se sabe resistindo nos meandros de uma cultura que o tem como alvo, que a educação libertadora é instituição substantivamente comunicativa. Mas para isso, o conhecimento crítico do contexto é importante, sobretudo ao controle do próprio medo. Entendo que o professor Problematização sugere que a segurança no processo pedagógico vivido emerge do controle da própria insegurança que se instala seja pela cultura vivida em sua região, tratando-se de uma insegurança vital mesmo, seja por situações outras como, por exemplo, o risco de perder o emprego por incentivar o conhecimento crítico em uma escola que presta serviço ao conservadorismo e não à transformação, com o exemplo concreto do trabalho sobre gênero, desenvolvido pelo professor Existência conforme foto já compartilhada.

Cabe frisar que o conhecimento crítico do contexto cultural compreende, sobretudo, a localização dos limites e possibilidades da educação libertadora (SHOR; FREIRE, 2021), o exercício da solidariedade autêntica (FREIRE, 2005). Ou seja, como exercício vivido “dentro” da cultura, com os outros, como narra o professor Existência:

*“Quando eu começo a ler Paulo Freire, eu começo a entender que a minha prática tem que partir dali pra cá e não o contrário, e não de mim pra eles, como uma imposição. Ou uma imposição cultural, curricular, conteudista, não é. E eu começo a entender isso. [...] aí começo a tentar entender o que é que eu posso fazer aqui, como é que eu posso mudar um pouco essa lógica cultural do futebol, do futebol só rachando, só se quebrando, sabe. E aí, que que eu faço, eu começo a tentar entender o que é que tem lá dentro da sócioeducação de prática corporal. Que prática corporal que tem lá dentro. Aí eu começo a identificar o que? É o futebol, é o vôlei, o tênis de mesa, alguns jogos de cartas, alguma coisa de tabuleiro. Então, o que eu posso pensar aqui? Os jogos de raquete, tênis de mesa. Pô, comecei a trabalhar com eles, mas o que eu posso buscar mais? Daí eu vou lá, a partir da minha dissertação, da peteca, daí eu peço material pra começar a trabalhar o badminton com eles, como eu to te trazendo. Por quê? Porque é um elemento da cultura daquele espaço. Então, a partir daqueles elementos ali, eu*

*começo a pensar alternativas pedagógicas pra pensar o trabalho. Então, eu começo a levar o badminton, queria diminuir um pouco essa lógica do... competir do se bater, do brigar. Então, eu começo a levar o slackline, né, algo mais individual que trabalham outras questões, enfim. Começo a pensar o vôlei, de uma outra forma, trabalhando até o futevôlei com eles, sabe. Elementos dali mesmo sabe. E dali começa a emergir, a surgir coisas assim, né. E o futebol eu consegui mudar, cara. Não é eu conseguir... Mas com o tempo eu fui conseguindo, por exemplo, eu entrava na quadra e jogava junto. Dizia: “ó, gurizada (eu percebi que eles me escutavam quando eu tava dentro, quando eu tava fora não), o seguinte, pra não ter essas discussão, ninguém é mais homem que ninguém aqui, é o seguinte, pediu parou. Em qualquer outro time, pediu parou e não tem choro”. E no início: “ah mas não sei o que”. “Não tem, pediu, parou!”. E isso foi se implementando aos poucos.” (Narrativa professor Existência. 17/02/2022).*

Entendo que a iniciativa de “jogar junto” exemplifica a concretude da intencionalidade em compreender a dialeticidade da cultura compartilhada. Compreender de dentro. Pisar no chão dos estudantes. Os professores Problematização e Existência me despertam sobre que a mediação pedagógica sob inspiração da educação libertadora de Paulo Freire só ocorre dentro da cultura. Só é vivida por quem se compreende compartilhando. Só ocorre por quem se “expõe” à articulação conscientizadora das linguagens à busca pela co-intencionalidade. Só ocorre por quem decide “jogar junto”, e não por quem decide por apitar de fora como se fosse proprietário do tempo, e não apenas parte de um tempo compartilhado.

Essa advertência também me mobiliza a sugerir mais algumas interpretações sobre a mediação pedagógica e sua relação com a consciência do inacabamento (FREIRE, 1996). Para isso, trago trecho da narrativa construída em diálogo com o professor Histórias de Vida, quando este conta sobre a complexidade das questões trazidas pelos estudantes com os quais trabalha e a partir das quais o levam a alguns esclarecimentos:

*“A gente tem um projeto lá na escola muito bacana que são projetos temáticos, assim, que uma vez por semana todos os professores se reúnem pra ministrar aula sobre um tema, e esse mês a gente tava falando sobre a questão da mulher, né. E aí falando, eu abordei a questão da participação feminina nas práticas corporais, aí a gente entrou na questão da remuneração, enfim, do porquê da diferença. Muitos acham que determinado gênero pode participar de tal modalidade e de outra não, de tal prática. E aí a gente começou a falar de direitos, né. E aí se entrou na questão a democracia, se entrou na questão do voto, olha só. E alguns tem muita sede de conhecimento, né. E nisso que nesse momento um estudante fala assim que: “Ele não teve os direitos dele”, como é que ele falou, foi bem, bem impactante, assim, “ele não teve os direitos dele negados, ele foi sabotado pelo governo”, assim. “Tiraram o direito dele estudar”. É um rapaz que, segundo ele, história de vida dele, ele ficou 20 anos sem ter acesso à educação por tá na rua, né. E daí ele descobriu aquela escola e ta tentando concluir o ensino fundamental dele. Então, são bastante, são coisas que mexem assim contigo. Mesmo eu estando há 8 anos lá, são questões, desde essas mais complexas, até questões mais simples assim que está enraizado culturalmente, né. De um estudante falar que uma mulher não pode jogar futebol porque ela vai ficar masculinizada, né. Daí já é uma questão cultural, né, que tu vê que neles se apresenta também, até questões mais complexas como a desse estudante, né. Então, e tudo*

*isso tu vai... como é que eu posso dizer, assim, tu vai aprendendo com eles também, né. Tu não tem todas as respostas, são questões complexas, assim, tu te indigna, junto com eles, sabe.” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022).*

Nesse trecho, entendo que o professor Histórias de Vida corrobora a interpretação sobre que a mediação pedagógica só ocorre dentro da cultura, precisamente porque ela tem a ver com a visualização do “acabamento” do inacabamento, que é subjetivo, porque substantivamente cultural. Ou seja, exige a “exposição” para “enxarcar-se” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011) da cultura vivida, compreendendo a indignação, com o exemplo do professor Histórias de Vida, na sua razão de ser que não é a do/a professor/a.

Daí também a impossibilidade de sistematizar a educação libertadora, o que difere da sistematização do conhecimento enquanto planejamento necessário. Nesse sentido, o professor Crítica comenta sobre que tentar sistematizar a educação libertadora seria como “cortar a vida”:

*“Eu acho que a armadilha maior, Ziel, a casca de banana mais perigosa, é tu tentar sistematizar isso, ano após ano tu entender que isso é uma prática, que tu possa sistematizar. Não, velho, não. Tu pode, ano após ano, e é o que eu venho fazendo, pensar essas temáticas com o mesmo princípio, eu acho que isso tu pode fazer, tá. Tu pensar em princípios que guiam essa forma de ver o negócio é uma coisa, mas sistematizar o negócio não, cara. Porque ano após ano os estudantes são outros, né. O teu inacabamento te mostra limitações que tu precisa superar, né. E eles te ensinam aspectos que te fazem avançar. E no momento que tu sistematiza isso, tu tira toda a possibilidade de avanço. Tu não avança, porque tu vai estar sempre fazendo a mesma coisa, né. Tu vai estar passando o mesmo filme, tu vai estar fazendo a mesma fala, tu vai estar fazendo a mesma prática, tu vai tá usando o mesmo texto. Tu vai tá pensando que tu consegue replicar a mesma aula, né. E aí o legal da parada que é a dinamicidade da vida tu tá cortando ela toda, né. Daí tu já não tá te libertando, aí tu já virou prisioneiro de novo, de ti mesmo, né. A educação libertadora já foi pro espaço, ela já acabou, né. Então eu acho que esse é o maior risco, é tu não entender que a educação libertadora ela se constrói e ela avança e ela se modifica todos os dias. Ela é impossível de ser sistematizada. Eu acho que o perigo maior tá aí.” (Narrativa professor Crítica. 11/03/2022).*

Daí que a mediação pedagógica é processo de articulação da co-intencionalidade transformadora. É substantivamente processo pedagógico em que os oprimidos vão aprendendo a intervir para transformar. É processo permanente de descoberta da incompletude formativa pela comunicação conscientizadora, pela qual vamos “resgatando o sujeito como um todo” (Narrativa professor Existência. 25/03/2022) no exercício da história como possibilidade de transformações (FREIRE, 1996), porque de encontro das experiências existenciais (NUNES, 2022)!

Encontro dos oprimidos ao exercício da pedagogia libertadora como inédito viável (FREIRE, 2005).

Em última análise, entendo que a *práxis* libertadora assume um papel determinante ao alcance da pedagogia do oprimido como inédito viável, sendo o grande desafio a quem ousa se “expor” em busca de uma mediação crítica que permita a reconstrução das aprendizagens e possa endereçar a vida permanentemente pela conscientização e a busca pela transformação social.

Por fim, gostaria de compartilhar as respostas dos participantes à pergunta geradora que deu início ao diálogo que construímos, como forma de “fechamento” com os inacabamentos deles e delas.

Então, que história a educação libertadora de Paulo Freire vem engajando os/a participantes a contarem na Educação Física escolar?

Professor Problematização:

*“É esse sonho de superar essa sentença que nos é dada, né. Então, quando você problematiza a cultura corporal que as crianças vivem nas suas comunidades, ao invés de vivenciar as práticas corporais que são sistematizadas, que são os esportes, enfim, essa problematização permite com que eles não problematizem somente a cultura corporal, mas eles passam a problematizar tudo o que eles vivem. Então, a gente vive em um contexto muito forte de colonização, né. Um dia se tu tiver a oportunidade de vir a Guarani tu vai ver que a cidade é toda polonesa. Tudo gira em torno da poloneidade, né. Então, o que não é polonês, não tem significado. E aí nós temos pretas, indígenas, quilombolas, que tem a sua cultura apagada na cidade, né. Então, a gente tem problematizado nas escolas, né. Problematizar a cultura que transita na comunidade. É obvio que, inclusive alunos não gostam muito disso, né. Os professores também não gostam muito disso, porque há sempre aquela ideia de quando você fala em relações étnico-raciais na escola, por exemplo, de que você está se vitimizando, vitimando uma situação. Que “não é assim”, “não existe racismo”, né. Então, a gente vê as situações de racismo acontecendo ao lado da gente e a gente acha que não existe racismo. E isso é muito forte, na sala de aula, nas relações com as pessoas, na relação com o trabalho. Na tese eu dialogo um trechinho que eu coloco que o mercado de trabalho é branco. Porque, a gente só vê as pessoas pretas, as pessoas da Vila trabalhando em trabalhos braçais. Não que elas não tenham condições de fazer um trabalho, mas o que é passado pra elas é esse tipo de trabalho, né. Então, aos filhos dos colonizadores está dado já, o mercado de trabalho está os esperando já. Não sei se eu não to saindo fora, Ziel, mas eu não consigo ver somente na aula de Educação Física, assim, sabe. Me parece que a aula de Educação Física é o ponto inicial pra ti tensionar outras questões que estão transitando na comunidade, e que de certo modo a escola não tem questionado. Quando você fala com o jovem que diz: “Vou ter que ir embora porque não tem trabalho aqui, a não ser a obra”. E eu queria fazer uma faculdade, mas não vou ter condições de fazer aqui. Aí você vê outras pessoas terminando o Ensino Médio e já tem os locais prontos, né. Eu vivi isso quando era jovem, né. Dizia: “Cara, como é que aquele cara tá lá, e eu to o tempo todo e não consigo? Como é que ele tá lá?”. Então, me parece que esse viés de preconceito colonizador ele é muito forte na região, naturalizado por todos, né, tanto que ao tensionar a colonização, as pessoas que historicamente tem poder na cidade, eu não raramente sou lembrado: “Ó, esses caras são perigosos, não mexe com eles que tu não vai mudar nada”. Por todo mundo entender que tá dado. Então, “não tem como mudar”. Pra mim, Gabriel, o que me engaja em defender uma Educação Física Libertadora é essa possibilidade*

*de fazer com que as pessoas possam mudar o seu mundo, né. Tentar mudar o seu mundo, né. Bastante utópico, né, mas é algo que a gente tenta construir com as crianças nas escolas, desde o Ensino Fundamental, nos anos iniciais, essa ideia de não se contentar com isso que tu vive, né. Não preciso aceitar essa fatalidade, né. Porque a escola ensina de certo modo a aceitar as fatalidades, né. A tratar as pessoas com certo desprezo, ou com aquela ajuda que você vê que é pra “vou ajudar o Joãozinho pra mostrar que eu tenho um bom coração, que eu sou bom, mas o Joãozinho que se vire”. Então, a gente vê isso muito nas escolas aqui da cidade, principalmente. E a ideia com a perspectiva libertadora é tentar problematizar tudo isso, e tentar modificar essa realidade, né. Formar pessoas que possam também problematizar. Daí quando você tem uma comunidade que problematiza, que consegue pensar e atuar criticamente em cima daquilo que vive, eu acho que essa é a grande função nossa, enquanto uma educação de fato libertadora, né. Acho que esses são alguns dos caminhos.” (Narrativa professor Problematização. 09/03/2022).*

#### Professor Estudo:

*“Cara, ela me engaja a pensar que espaços a gente tem pro corpo nesses processos todos de libertação pelos quais a gente luta, sabe? Porque a gente fala tanto de uma dinâmica de opressão e de luta por consciência e conscientização no processo, e a gente sempre luta por algo que parece muito mais vinculado a uma consciência cognitiva só, uma consciência de estar no mundo do que a experiência integral de estar no mundo, sabe. De corpo e mente. E quando eu vinculo isso com a Educação Física eu percebo o quanto é importante vincular essas lutas que passam pelo corpo também, sabe. De reconhecer que aquele sujeito que tá ali numa situação de desigualdade, numa situação redução da sua humanidade, o quanto ele tem um corpo que, mesmo por quem luta pela libertação dele não reconhece. Porque a gente acha que essa luta é uma luta simplesmente pela consciência... consciência da mente, né, assim, a ideia de que ele precisa ter clareza das lutas pra ele se engajar na luta e tal. Mas a gente não entende que essa luta, ela passa por uma repressão do corpo que vem desde o processo de escolarização desse sujeito até o vínculo dele com o trabalho, de um corpo que trabalha pra caramba, de um corpo que sofre das mazelas de um trabalho precarizado, da ausência. E que mesmo no momento de descanso e de lazer não é reconhecido, sabe. Então, eu acho que a nossa luta e a história que a Educação Física me impulsiona a querer contar, seria uma história de consciência integral desses sujeitos, né. De ver a potência que é uma idosa pela primeira vez na vida ter a oportunidade de dançar sem tá preocupada com o que o outro tá pensando do corpo dela, sabe? E quando eu promovia esses espaços dentro da aula de educação física da EJA, eu não tinha consciência disso, mas, era libertador pra mim também como professor ver essa pessoa nessa condição, de não se deixar prender por algo que a vida inteira disseram pra ela que ela não podia fazer, sabe? Então, eu tive algumas experiências, principalmente com alunos idosos, eu acho que essas talvez seriam as que mais marcam porque são pessoas que carregam esse... esse peso de uma escolarização muito doutrinadora, escolarização de um período militar, de um espaço-tempo que não se podia falar, e de um silenciamento também, né. E de pessoas que sofreram na pele, sofreram até tortura, né. E quando falo tortura eu não penso só na tortura institucionalizada, do DOI/COD lá de amarrar numa cadeira, penso numa tortura também do peso do trabalho que não é mediado, sabe, pra uma pessoa fazer. Que aquele sujeito é pensado como um burro de carga, é pensado como alguém que simplesmente tem que tá ali pra produzir, produzir, produzir até morrer, assim. Até que ele não aguarde mais produzir ou substituem ele por outro. É, então, pra mim na Educação Física trabalhar com esse grupo de pessoas, principalmente com esses idosos, que chegavam e depois dessa vida de cansaço e entendiam que movimentar o corpo ali não era motivo de cansaço mas motivo de reconhecer que existia um corpo, sabe? Isso eu acho que é libertador, e é o que me motiva a*

*pensar ainda a Educação Física nesses lugares da EJA, nessas brechas, né.” (Narrativa professor Estudo. 10/03/2022).*

Professor Crítica:

*“Eu acho que a história que ela me engaja, me leva, e praticamente me obriga a contar (risos), é a história dos subalternizados, né, daqueles que não tem voz, daqueles que já tem o seu lugar pré determinado, né. Daqueles que cotidianamente eles precisam provar, né. E eu to entendendo que eu parto dessa história. Porque a educação libertadora pra mim fez sentido quando eu me vi como oprimido, né. No momento que eu me vi como oprimido, a educação libertadora fez todo o sentido. No momento em que eu me enxerguei como aquele que cotidianamente sofre opressão por questão racial, por questão profissional e por outras “n” razões. A educação libertadora de Paulo freire ela me engaja, ela me convoca na realidade pra marchar do lado dela. Pra estar com ela e com os estudantes num diálogo permanente na condição de oprimidos, né. Na condição de oprimidos, buscando libertação. A gente não quer hegemonia, a gente quer libertação. Buscando cotidianamente libertação, juntos. Nesse momento, a gente tá cada um no seu... eu não diria na sua posição, eu diria cada um na sua função, né, porque também a gente tá junto, mas cada um tem uma função ali, né. A gente tá junto buscando, nas suas diferentes funções, buscando libertação, né. Mas isso só acontece no momento em que a gente se reconhece como oprimido e intersubjetivamente a gente busca, a gente descobre que tá buscando a mesma coisa. Eu entendo que é isso, Ziel. Eu entendo que essa busca, ela se dá, nesse meu caso, o meu engajamento ele se dá dessa forma.” (Narrativa professor Crítica. 11/03/2022).*

Narrativa professor Conflito:

*“Então, Ziel, assim, cara, eu pensei bastante na pergunta orientadora aí, vi vários caminhos assim, pra construir contigo aí, enfim. Mas eu acho cara, que o mais significativo né, e pra mim, eu acho em relação à mediação pedagógica, enquanto interação professor e estudante, né, no processo de ensinar e aprender, nesse processo mútuo de ensinar e aprender, eu acho que, e pode ser que dele desdobre muita coisa aí pra gente conversar, mas eu acho o fato mais relevante pra mim é o processo de construção do processo metodológico da minha tese. Que envolve, né, toda uma compreensão de que pra eu entender o ensino médio integrado, no IFSC, e a educação física no ensino médio integrado do IFSC, era fundamental, era a questão basilar eu dialogar e compreender com os estudantes e aprender com eles sobre o que foi esse processo de aprendizado deles, no ensino médio integrado nas aulas de Educação Física. Então, eu acho que o que mais me marca, eu acho que é esse processo de construção. E o entendimento que é ali nesse diálogo, nessa construção coletiva com os estudantes, mesmo que pós processo pedagógico, ou pós encontro formal estudante e aluno dentro da escola. Porque é depois, quando são egressos, mas eu acho que é esse momento que é o mais marcante, em relação à mediação pedagógica. Porque ele reflete tudo aquilo que foi construído dentro daquele universo, daquela formalidade escolar, dentro daquela instituição escola. Então, a compreensão de que tinha muito a se aprender e só poderia se aprender sobre educação física no ensino médio integrado com os estudantes, é resultado daquela construção anterior de quando fomos professores e estudantes, né. Naquele processo lá. E lá, embora aqui seja o mais importante, eu acho, o mais significativo, porque também demonstra maturidade minha na relação com a obra, né, enquanto professor também, mas lá, durante essa construção, eu acho que a construção da educação física no ensino médio integrado com esses estudantes lá em Caçador, que foi objeto da tese, eu entendo que tem elementos importantes ali, né. Primeiro, da necessidade de compreender e aprender sobre cultura corporal, a partir da vivência e*

*daquilo que a gente constituía dentro do universo que eles viviam, dentro da comunidade. Então, foram objetos de estudo, das aulas de educação física, os elementos da cultura corporal, as manifestações da cultura corporal, que eram vividas na comunidade caçapadoreense, né. Então, ao mesmo tempo que eu tinha curiosidade de compreender melhor a comunidade na qual eu tava chegando, né, também de despertar e de provocar com os estudantes o olhar e o estranhamento à própria cultura que eles tavam acostumados, né, no dia a dia, vivenciado em relação à cultura corporal. Então, o processo de pesquisar o cotidiano ali, o universo que a gente vivia ali, foi algo muito significativo. Eu acho que é extremamente significativo e tanto que os estudantes trazem isso na minha tese, né, trazem esse elemento. Olha, olhar praquilo que a gente vivia e que a gente achava que era muito naturalizado, que era naturalizado e a gente estranhar praquilo, né, foi muito bacana. Foi uma virada de chave. Então, eu acho que esse processo de reconhecer e de olhar pro universo, né, pro cotidiano, enfim, deles, acho que foi significativo. E aí nesse processo também olhar pra própria prática pedagógica, porque depois eu faço isso. Então, também eu não consigo, e talvez seja até pela relação com a obra de Paulo Freire, eu não consigo dissociar muito essas coisas. Então, tá tudo muito imbricado, né: eu, estudante e (risos), tá tudo, essa interação, né, uma coisa só. Que mais, cara, que eu posso te dizer. Enfim, me pergunta (risos), fica a vontade que eu vou pensando aí.” (Narrativa professor Conflito. 16/03/2022).*

Professora Escuta:

*“Eu não sei se eu vou te responder a tua pergunta, tá? Por exemplo, [...] quando eu comecei a identificar Paulo Freire como marco teórico da minha pesquisa, eu pensava muito assim, eu me identificava muito nas leituras com essa questão de reconhecer o estudante como parte dessa construção pedagógica, né. E de entender que a gente tá aprendendo juntos, entender que eles são partes do meu processo de construção docente. Mas até eu entender que a gente tava numa condição de oprimidos não foi assim... isso vem numa caminhada. Mas eu acho que, sobretudo, conseguir identificar que a gente vive num sistema de educação bancária, eu acho que já foi um ponto de partida, assim. E o que me motiva a estudar Paulo Freire e tentar dialogar com ele na minha prática pedagógica é romper com esse sistema tradicional que tá em mim e tá neles também. Porque eles esperam uma postura de professora, de aula muito semelhante a uma educação bancária: eu vou dizer pra eles o que eles têm que fazer, eu vou dizer como eles tem que fazer, em que momento eles tem que fazer e eu vivi [...] isso por muito tempo, sabe? Mas, ao mesmo tempo, eu comecei a identificar pontos de divergência com essa educação bancária, eu pensei: “Opa!”, de alguma forma eu tento resistir a isso e eu acho que tem pontos que são fundamentais, que é a escuta: tu entender que a escuta, o diálogo, é parte da educação, é parte do processo de aprendizagem. Eu não sei se é uma característica minha, ou se é uma característica muito presente nos anos iniciais, mas, me toca muito a questão da amorosidade, dessa relação da afetividade, de... como é que eu posso te dizer, do professor ter autoridade mas não ser um autoritário... [...] Então, eu acho assim, que tem palavras, conceitos chaves de Paulo Freire que eu já consigo reconhecer como parte da nossa história do dia a dia, minha e deles, do nosso encontro... naquela realidade que eu compartilho com eles. Que é essa questão da amorosidade, do diálogo, de valorizar a experiência que eles trazem, de escuta e de inacabamento tanto da minha parte quanto da parte deles. Mas eu vou te confessar que não é um exercício fácil... porque... como eu te falei, a minha formação foi muito tradicional, as vezes eu me pego sendo muito tradicional, sendo muito diretiva, e... só que essa questão da escuta, da proximidade... [...] eu acho que essa questão do diálogo, da escuta, de romper com essa relação... tão verticalizada que eu fui formada, eu acho que isso é fundamental pra o que eu venho tentando fazer com eles, pra o que eu venho tentando aprender, de uma educação libertadora. Mais ou menos isso.” (Narrativa professora Escuta. 17/03/2022).*

Professor Histórias de Vida:

*“Quando eu li, quando o termo ali que tu me mandou, eu li a pergunta e fiquei refletindo sobre o que falar e eu já falei sobre isso numa disciplina [...]. É que é difícil contar uma história, né, l assim, sabe. Eu queria contar como eu fui entendendo o que é ser professor, assim, sabe. Então, vou contar o meu primeiro dia, assim, até hoje lembro do meu primeiro dia na escola, nem quero me esquecer dele, quero me lembrar dele, assim, pra sempre. Ter essa recordação. Era uma manhã, né, do dia 31 do 3 de 2014 que eu ia ser o meu primeiro dia como professor efetivo da escola. Já tinha ido conhecer ela, e tal, me explicaram, a diretora, vice diretora me explicaram que que era, que público que atendia, só que tu não tem noção até tu tá de fato lá, né, com eles, assim. Então, eu lembro que fui de carro, na época, pra escola. Estacionei, não estacionei tão perto da escola, né, cheguei cedo. Primeiro dia cheguei meia, 20 minutos antes, meia hora antes. Tá, comecei a me aproximar... E as escolas municipais de Porto Alegre tem aqueles, são uma cerca de postes (risos), não sei se esse é o termo correto, mas tu já viu né, é um muro vazado assim, né, tudo vazadinho. E a nossa é bem cumprida até chegar no portão principal, né. E aí eu indo caminhando por ali e daqui a um pouco tu começa a ver colchões no chão, assim, né. Colchões, pessoas dormindo em cima, pessoas escoradas nesse muro, assim, dormindo. E eu vou passando, e várias pessoas paradas no portão, assim, sabe. Ela é uma escola pequena. Tem uma turma de cada totalidade, né, é uma escola prevista pra 90 estudantes. A gente sempre matricula... “a gente”, né, me sinto parte da escola (risos). A secretaria sempre matricula, mas é em acordo com o corpo docente, mais de 90 estudantes pelas particularidades deles, da própria EJA, mas principalmente deles, porque eles são bem itinerantes, né. As vezes eles têm com algum trabalho temporário, as vezes eles somem por alguma questão de dívida, do tráfico que é horrível de dizer, mas existe. As vezes ficam doentes, enfim, eles somem. Então, se matricular só 90 as vezes tem menos estudantes, né. Então, se abre pra cento e poucos, cento e poucas matrículas, enfim. Então, mas tudo isso só pra te dizer que circulam na escola mais ou menos umas 40, 50 pessoas por dia, assim. Mais ou menos umas 40. Mais ou menos pra tu visualizar o público que tinha ali na frente. Então tinha umas 20 pessoas de manhã ali, mais ou menos isso, um pouco mais, um pouco menos. E eu começo a me aproximar do portão, eles vão abrindo e olhando assim, né: “Quem é esse cara?”. Né. Essa pessoa diferente chegando ali, né. E aí: “Quem tu é? Quem tu é?”. Daí eu já fiquei nervoso né, tento mostrar que tá tudo bem, né. Daí: “Ah, sou professor de educação física, novo professor de vocês”. Aí já começa: “Ah, futebol, não sei o que, futebol isso, vai ter futebol”. Daí eu disse: “Não, calma, tal tal tal...”. Aí aguardei, eles já gritaram no portão que eu tinha chegado, né. Daí veio a pessoa responsável, abriu e aí me apresentou pros outros professores, aí disse: “Ah, tu vai começar agora no primeiro período, que é às 8 da manhã”. E era um bloco inteiro, né. Agora já mudou tantas vezes a função do período e blocos, mas era das 8 da manhã até 10 pras 10, se eu não me engano. Era 1 hora e 50min, assim. E eu só tinha um plano de aula, né. Eu planejei uma coisa e vou implementar isso. Eu só sabia que não ia dar futebol, né (risos). Não, eu não vou ser o professor que rola a bola, né. Daí, foi uma atividade que eu tinha elaborado que era handebol. Mas era aquela coisa do esporte, né (risos): “Ah, mas era o esporte, né. Tem que ser, tem que ter uma bola”. Aí tá, aí junto com a minha aula, ocorria uma oficina de capoeira, com um oficinairo da época que fiquei muito amigo dele, depois, inclusive. Aí, simplesmente, bah, a coordenadora pedagógica vai me apresentar, enfim, tudo, simplesmente ela vai, ela foi até o pátio, gritou pra todo mundo, assim: “Reúne aqui, tal tal tal... Esse aqui é o novo professor de educação física de vocês, professor [Histórias de Vida]”. Ela falou isso, fui olhar pro lado ela já não tava mais lá, e eu tentando chamar todo mundo, ser simpático ali e tal. Quando vi, a minha aula tinha 2 pessoas só, né, 2 pessoas... E essas duas não queria fazer, né. Eu falando e eles sentados. Daí eu levei eles pra*

quadra que a gente utilizava na época. E assim, 2 pessoas, sabe? O que tu vai fazer com 2 pessoas com 1 hora e 50? Nem conversar direito eu sabia, daí eu tava nervoso e tal. Bom, moral da história, consegui fazer ali eles realizarem acho que uns 20 minutos da minha aula, agora não lembro quanto tempo durou, assim, mas a aula era pra ter 1 hora e 50 e ela não chegou a 1 hora, sabe? Acabou que eu fiquei sentado no pátio ali até a hora do recreio ali, arrasado, né... Aí depois disso teve uma reunião pedagógica: me disseram que era assim mesmo, que eles precisavam ganhar confiança, que eu ainda era uma pessoa estranha pra eles, enfim. E aí tinha todo o turno da tarde, ainda. E o turno da tarde foi pior. O turno da tarde lotou de gente numa quadra e cada um correndo pra um lado e me intimidando que ia ser futebol: “Vai ser futebol”. E botando música e eu queria falar, pedia pra baixar a música, daí já começavam a pegar no meu pé que eu ia incomodar eles. Daí eu consegui negociar que seria uma parte da aula que eu tinha elaborado, outra parte seria futebol, e aí concordaram. Aí a parte da minha aula acho que durou 10 minutos (risos). Depois começaram a jogar bola, futebol, até que 2 se bateram, uma guria da manhã – que nem era pra ta ali no momento, né, que tava jogando com o pessoal da tarde – bateu de cabeça com um aluno da tarde, os dois cortaram a cabeça e acabou minha aula. Então, meu primeiro dia de aula foi esse na prefeitura de Porto Alegre (risos). Então, de lá pra cá, assim, durante muito tempo, eu ficava nervoso quando eu ia dar aula, né. Eu ficava pensando: “O que que eu vou fazer? O que que é isso?”. Foi nesse momento que eu procurei o Grupo de pesquisa, né. Foi no mesmo ano que eu, foi no mesmo ano não, eu ingressei no Mestrado 1 ano depois, né. Mas eu procurei acho que no final do ano o Fabiano, se eu não me engano, mas eu ingressei em 2015 no mestrado. Mas aí, então, a história que eu conto, assim, de lá pra cá, eu aprendi que eu tenho que conversar com eles, eles querem ser ouvidos. Muitos deles mesmos falam que eles são invisíveis, sabe? Então, muito das minhas aulas são de diálogo com os estudantes. A gente começa com uma conversa que parte deles, das histórias de vida deles, do que que eles já fizeram nas aulas de educação física, em outros momentos, do que que eles esperam, do que que eles entendem e aí vai, vai indo a aula. E é bacana que eu tenho, a equipe diretiva, assim, das que já passaram, sempre me depositaram confiança no meu trabalho, assim, me deram liberdade de elaborar, por mais que tenham alguns pontos que tenham que tá linkados com os documentos que orientam as práticas docentes, né, o currículo, como tem que seguir, ali, né que, atualmente tem a base nacional comum curricular, o referencial curricular gaúcho, enfim. A gente sempre recebe aquilo. A gente sempre recebe da mantenedora e a gente sempre tem que fazer isso, e tem que sulear os conteúdos, enfim. Mas eles dão carta branca pra mim, assim, sabe? Eu posso construir junto com os alunos. Então, é bem bacana. E dentro disso eu vou conseguindo linkar, assim, sabe? Muitos deles trazem do futebol. O futebol é o que mais aparece. Mas aí tu consegue problematizar questões do futebol, né. Então, a questão de gênero, eu uso muito o futebol pra trabalhar a questão de gênero, porque isso tem muito neles, assim, sabe. Esse público da escola, eles já são marginalizados, silenciados, e as mulheres em situação de rua a questão é mais complicada ainda, sabe. Porque elas são silenciadas pelos homens em situação de rua, e as vezes pelas próprias mulheres em situação de rua, por não saber refletir criticamente sobre isso, assim, sabe. Então, muitas aulas rolam boas conversas assim. Algumas mais fervorosas, mas tenho conseguido, com ajuda dos alunos, a gente tem conseguido construir bons debates. Então, acho que da minha história eu aprendi que eu não posso simplesmente trazer as questões, assim, pra eles, eu tenho que construir junto. E muitos, muitas delas quem traz são eles, parte deles... e é incrível como eles tem uma necessidade de falar eu acho, assim, sabe. Na rua eles não são ouvidos, assim, e lá [na escola] eles têm um espaço de escuta, sabe? E isso é muito bacana, é muito rico. E é por isso que eu falo, eu acho que nesse tempo que eu to lá eu aprendi muito mais do que eu ensinei pra eles. Eu sou outra pessoa, hoje em dia, assim, muito mais humana, muito mais engajada, muito mais crítica com desigualdades, enfim. E acho que isso que me faz ter vontade de continuar, sabe. Frente a toda esse sucateamento, essa

*desvalorização que ta vindo assim que todo ano tem alguma coisa assim, todo ano a carreira no magistério ela sofre uma perda, ela é acusada de uma coisa mais grave, ela é responsável pelo fracasso da educação pública, toda aquela culpabilização do indivíduo, né. Mas são casos como esse assim, histórias de vida como essas que me fazem ter vontade de seguir, sabe. De seguir lutando, não baixar a cabeça. As vezes tonteia bastante, mas a gente ta lá, dando a cara a tapa.” (Narrativa professor Histórias de Vida. 18/03/2022)*

Professora Sentidos:

*“Eu tenho muita dificuldade de setorizar as coisas. Então, talvez por isso seja a minha dificuldade também de ser uma professora de educação física que trabalhasse com caixinha fechadas, sabe, com... como é que eu vou te dizer: eu sempre pensei as minhas aulas com unidades temáticas. Unidades didáticas e unidades temáticas. Eu nunca consegui fazer um planejamento – uma limitação minha talvez – que fosse um processo organizacional, assim, sistemático, né. Eu tinha que trabalhar a partir de temáticas porque as temáticas, pra mim, tu consegue explorar elas em diversas frentes, né. Ou, às vezes, quando não tinha um arranjo em si, específico, por exemplo, vôlei, né: “Ah, eles querem trabalhar vôlei”. Pensava assim: “Ai que saco trabalhar vôlei”. Mas tá, eles pediram, né, dei voz, então vamos ouvir. E tá, vamos trabalhar o vôlei, mas a gente vai trabalhar e vai conhecer as regras básicas pra gente conseguir desenvolver, mas a gente vai aprender a história também, né. Da onde que veio, porque que veio. E daí quando a gente tinha, na época gloriosa que a gente tinha 3 períodos, a combinação era que 1 desses períodos ia ser em sala, ou não necessariamente em sala, mas ia ser numa perspectiva mais dialógica, teórica e tal. E aí eu me lembro que eu, quando eu dava, assim, as aulas sobre história e eu falava: “Da onde é que veio? Onde fica esse continente? Qual é esse país? Como é que são as pessoas lá? Quais eram as condições climáticas pra ter isso? Por que será que se difundiu mais lá e não aqui?”. Daí trazia essas questões contextualizadas também, né. Pra eles entenderem porquê se joga tanto futebol aqui e não se joga tanto handebol. Porque que existem tantas pessoas na natação não negras ao invés de pessoas negras? Então, a gente trazia esses debates também pra questão do esporte. E daí eu me lembro que teve um ano que o meu colega, eu sempre detestei, tá, eu adorava enquanto estudante participar de campeonato, mas enquanto professora eu detesto levar em campeonatos. E aí tinha o meu colega que fazia esse papel e cumpria ele muito bem. E aí ele veio depois me falar assim: “Ah, [professora Sentidos], nem sabe, o Gabriel veio me contar a história do vôlei”. Eu disse assim: “Ah, porque?”. “A gente tava indo pro campeonato de vôlei e tal e ele veio perguntar ‘sor, tu sabe que eu vou bem, né?’”, e ele era bem gordinho, “eu sou goleiro no futebol, porque pra mim é mais difícil, mas no vôlei eu vou melhor. Mas é que o vôlei foi criado pra pessoas que não tinham tanta...”, como é que é a palavra, ele ficou impressionado com a palavra, “tanta desenvoltura física”. Daí, né: “Da onde é que tu tirou isso, Gabriel?”. “Não, a professora [Sentidos] quando ela contou a história do vôlei ela falou que ele foi criado pra pessoas que não tinham tanta desenvoltura”. Eu pensei: olha só que legal, quando tu pensa que tu tá falando baboseira lá, porque em algum momento isso vai tocar e toca. Porque aquilo ali fez sentido pra ele, porque ele não tinha um perfil de atleta, mas que ali ele ia muito bem e que aquela demanda não incomodava, não atrapalhava ele. Então, de tu perceber esses pontos de desenvolvimento dessa consciência deles, né. É isso que eu falo. E as vezes tu fala uma coisa que tu não sabe como é que vai pegar nele mas acaba fazendo sentido em algum momento. Porque é isso, essa foi a mediação que ele fez, né, daquela informação. Então, e nem fui eu quem fez esse processo mediador, quem fez foi ele, de acordo com o contexto dele. Ele pegou uma informação, o que que daquilo tudo que eu falei aquilo ali de repente foi o que fez sentido, né, pra realidade. Então, porque que eu to falando nisso mesmo? (risos). Eu sempre tive muita vontade de trabalhar com EJA. Nunca tive essa experiência, né, talvez muito*

por ver a narrativa de alguns colegas da rede. Esse meu outro colega de educação física que fala muito bem da EJA e [...] o nosso colega do Grupo, né. E as perspectivas que eles desenvolvem, assim, de saberes com eles, né. Os planejamentos que eles fazem, porque eu sempre tive, quando eu saí da faculdade, essa visão de que eu só ia conseguir desenvolver nessa perspectiva com o ensino médio. E daí aprendi que não, que no fundamental também. E daí quando caí lá na educação infantil também. Mas a EJA ainda não. Lembrei porque eu falei disso, das unidades temáticas, era isso. Quando eu fui pra educação infantil e aí tive que setorizar, foi uma violência assim pra mim e acho que pra eles também. Demorou muito até eu conseguir construir essa ideia de unidade temática pra trabalhar com eles, né, a partir da conversa. E nesse ano que passou, na verdade foi até no ano anterior, na pandemia, eu me senti, assim, muito... eu não sei se a palavra é desvalorizada, no primeiro ano de pandemia. Não sei se é desvalorizada, ou até por uma coisa muito a ver com o nosso ego, né. Quando a gente tá presencial com as crianças, com os estudantes, a gente tem essa troca. E quando a gente não tá e a gente demanda que eles cumpram alguma tarefa... E aí tu vê que eles cumprem determinadas tarefas de determinados professores, isso te fere muito, fere muito o teu ego. De tu ver que, daqui a pouco, tu não é importante como tu achou que tu fosse, tu não faz diferença como tu esperava que tu fizesse, né. E aí na educação infantil, a gente trabalhava mandando vídeos com atividades, mas atividades mais gerais assim, não circuito motor ou coisa do tipo, mas brincadeiras e propondo conversas, enfim. E eu me lembro que aquilo não fazia sentido, porque eu, enquanto professora de área nos anos finais, eu sempre tentava trabalhar em parceria com algum colega pra ver o que eles estavam desenvolvendo ou trazer alguma coisa do que eu tava falando e ver como podia aliar com a professora de português, ou com o professor de geografia, a professora de inglês ou filosofia. Eram com os que eu mais trabalhava, geralmente. E nas turmas que tinha professor referência, eu sempre procurava o professor referência pra ver o planejamento pra eu tentar me incluir. Porque hoje em dia eu vejo que talvez eu não faria mais isso. Porque eu não acho que eu tenha que me incluir de acordo com o planejamento desse professor, né. Eu acho que tem que ser um processo mútuo. E na pandemia a gente não tinha essa possibilidade de troca no início, a gente não sabia fazer e tinha uma barreira muito grande. As professoras referências da educação infantil montavam as atividades delas e aí a [professora Sentidos] tinha que mandar 1 atividade por semana. E eu não sabia o que que elas faziam, o que que elas tavam planejando, né. Era uma coisa assim: elas se organizavam entre elas e eu não participava das reuniões de nada. E pra mim o meu trabalho não fazia sentido. Não tinha porque eu mandar uma atividade de brincadeira, ou uma atividade motora. Pra mim não era praquilo que eu tinha me formado. E daí nesse segundo ano, depois a gente conversou, e o que que eu senti nessa troca com os colegas: muitos colegas se sentiam muito incomodados quando eu ia questionar o planejamento, ou o que que eles tavam pensando ou ia propor alguma coisa porque eles se sentiam invadidos. Aquele planejamento é o deles, e eu penso que, e essa era a minha fala: “Não, eu entendo que cada um tem o seu planejamento. Mas é o planejamento pra turma, e a turma é de todo mundo que atua nela. Então, a gente tem que pensar num trabalho que faça sentido pra esse estudante. Não tem que fazer sentido pra mim, tem que fazer sentido pra ele, que tem que desenvolver alguns saber é ele, quem tem que construir é ele, não sou eu”. E aí nesse último ano a gente começou a planejar na educação infantil de forma não disciplinar. E foi aí pra mim que brilhou, sabe? A gente conversava com os estudantes, e aí sim eu vi brilhar ainda mais a perspectiva freireana, nós não tínhamos um planejamento fechado. Na educação infantil eu entendo que isso é uma quebra muito forte, assim, muito difícil de acontecer. No ensino fundamental e no ensino médio eu entendo que já é mais, eu não tive um ensino médio politécnico, que tu tinha os seminários, era uma possibilidade de tu desenvolver isso. A gente chegava, tinha uma atividade estruturada lá no início, pra conversar com eles, mas aí tava levando eles pro refeitório e daqui a pouco eles acharam as formigas: “Ah, olha aqui as formigas. Porque que

as formigas andam assim? Olha como elas são fortes, elas são fracas...”. E aí dentro daquele mês – e aí o tema vai enquanto durar, enquanto tiver assunto, né, enquanto for uma demanda daquele grupo – foram as formigas. E aí como é que as formigas andam, como é que elas se alimentam; e aí a gente descobre coisas, a gente pesquisa com eles e a gente aprende, porque a gente não sabia nada sobre formigas, a gente tava ali literalmente mediando. “O que que as formigas comem?”. “Fungo”. “Tá, como assim fungo? Porque que elas levam as coisinhas...”. “Ah, porque elas levam e guardam a comidinha lá no formigueiro pra ela produzir o fungo e daí elas comerem o fungo da comida”. Bah, sabe? “E daí como é que ela faz isso? Como é que vamos pesquisar?”. E eles: “Vamos ver um vídeo no youtube”. Tudo a partir desse diálogo. “Vamos na biblioteca, vocês já foram na biblioteca? Vamos na biblioteca, vamos aprender a usar”. Daí tinha uma brincadeira das formigas, vamos fazer a brincadeira das formigas. Mas tudo a ver com aquilo que tá sendo trabalhado, sabe? Não era a prof de educação física, as vezes eu ia lá e fui eu quem levou eles na biblioteca pra eles aprenderem a usar os livros. Outro dia foi outra professora que achou uma atividade que envolvia formigas e fez uma brincadeira com eles. Então é um trabalho onde cada um tem o seu saber, né, que se formou na sua determinada área, mas que todas colaboram para o desenvolvimento de determinado assunto. Então, aquilo ali fez muito sentido pra mim, porque era o desenvolvimento do ensino contextualizado, né. Tu tava mediando o que eles traziam, mediando as formas de buscar esse conhecimento e eles dali partiam pra: “Tá, elas fazem assim, vamos aprender a fazer o mapa das formigas, por onde elas andam”. Daí aprenderam a fazer uma planta baixa, na educação infantil aprenderam a fazer uma planta baixa da escola. “Pra que que servem os mapas?”. “Ah, existe o mundo!”. “Ah, o que que é o mundo?”. “São países!”. “O que que são países?”. “São continentes, são...”, sabe? Vários assuntos que vão se encaixando e vão fazendo sentido. Que aí tu trabalha geografia, tu trabalha história, tu trabalha conceitos de matemática, de grandezas e tá tudo interligado. Então, é uma maneira muito mais fácil deles entenderem e deles produzirem por eles mesmos, é uma coisa assim que eu nunca imaginei. Eu que sempre quis trabalhar com o ensino médio nunca imaginei que isso fosse possível com crianças tão pequenas e daí eu fico entendendo como isso deve ser gratificante também lá na EJA quando Paulo Freire implementou, desenvolveu, implementou ele jamais usaria essa palavra, mas quando ele desenvolveu esse processo de alfabetização pra esse público, talvez ele tenha se dado conta dessas questões do tipo: olha só como faz mais sentido pra eles se isso vem deles, do cotidiano deles de como é que eles podem utilizar isso, sabe. E se dar conta dessas questões e de como seria diferente se as pessoas entendessem tudo de forma não compartimentada, mas que tudo conversasse, faria mais sentido cada uma das coisas. Que nem, até hoje: “Pra que que eu vou usar fórmula de báskhara?”. Ah, eu também não sei, um dia, talvez, se eu quisesse aprender engenharia eu poderia saber. Mas, se de repente me ensinaram a fórmula de Baskhara pra utilizar em determinada... não que eu fosse utilizar, não de ferramenta, né, de instrumento mas de entender, de compreender de fazer sentido é outra perspectiva, né. Porque eu entendo que conhecimento não ocupa espaço, né. Não é porque tu não vai usar que tu não precisa aprender, ou que tu não vai saber. Em algum momento da vida aquilo vai ser útil, nem que só pra curiosidade. Então, esse raciocínio, esse processo de docência compartilhada, de ser transdisciplinar, eu vejo muito forte a perspectiva freireana. Só que as vezes vem “mascaradas”, né. Não mascaradas, ou talvez sejam mais bem aceitas por outros públicos, talvez como nomes mais rebuscados que eu digo, ou mais comerciais: “metodologias ativas”, né. Eu vejo muito das metodologias ativas nas metodologias inspiradas em Paulo Freire. Ou então “projetos temáticos”. “Vamos trabalhar com projetos temáticos, olha só que novidade!”. Po, não é novidade, entende? São coisas que são vendidas, né. Como possibilidades, como novidades e acabam gerando um... uma... como é que eu vou te falar, desvirtuando, eu acho que o pensamento, né. Na sua origem. Na sua proposta em si. “Ah, metodologias ativas, a gente pode...”. Tá, mas porque que foi pensado assim? Quem é que

*pensou assim? Qual era a proposta, sabe? Então, eu entendo que muitas das coisas a gente faz acabam sendo implementadas de maneira positiva, que os alunos respondem, principalmente na nossa área que é uma área muito lúdica, uma área que que brilha os olhos a questão do movimento de crianças que tão lá enfurnadas numa sala um dia inteiro. Mas eu acho que muito também do nosso descaso é de achar que a gente dá conta só por isso, né: “Ah, os alunos gostam de mim, eles vão querer brincar, eles vão querer correr, eles vão...”. Tá, mas e daí? Né? Então, eu acho que a gente não consegue se sustentar nem através de um viés de saúde, né. Como dizem hoje. Ou se vier a bendita da escola cívico-militar: qual o propósito? Isso pode ser no contraturno, isso pode ser dividido por sexo, pode... né, vamos fazer o que? Avaliação física de novo? Não faz sentido. Eu acho que a gente tem que rever e pensar exatamente isso: pra que que a gente tá lá? E o ensino cada vez mais tem se dado prioridade pra português e matemática, né. Como sempre, os carros chefe, e de certa forma eu não discordo, né. Não acho que seja culpa deles, muito pelo contrário. Mas das outras áreas não conseguirem, e aí eu vejo que é uma unanimidade assim: a gente, artes, história tem sofrido bastante, filosofia. De não conseguirem se sustentar, por não tem um discurso unificado e de entender do porque que tão naquele currículo. Qual é o seu papel enquanto professor? Não é o seu papel enquanto educadora física, seu papel enquanto historiador, não. Qual é o teu papel enquanto professor? E aí que é, que a gente se perde, eu acho que as pessoas esquecem que tão lá prestando um serviço, elas não são prestadoras de serviço, né. Eu não vejo, pelo menos, que o professor como um prestador de serviço. Eu acho que não é o emprego, como eu brinco: tu vai lá, bate teu ponto, manda fazer tal coisa e vai embora pra tua casa. Não, eu acho que é mais que isso, né. Tem uma demanda maior, quando tu trabalha com formação, tu tem uma demanda que te exige uma responsabilidade e te demanda uma responsabilidade maior, né. Tanto de receber quanto de entregar. Acho que eu falei demais já, Ziel (risos).” (Narrativa professora Sentidos. 22/03/2022).*

#### Professor Existência:

*“Cara, eu vou ser muito sincero contigo, até porque vem muito do processo que eu to vivendo agora. Tu tá na academia, eu também tô, a gente é colega, a gente é amigo. Pensar, cara, pensar a educação libertadora do Paulo Freire eu acho que vem muito ao encontro do meu processo de sujeito assim, né. Como um todo, assim, pensando o [professor Existência] como um todo, assim. E pensar o [professor Existência] como um todo é pensar o [professor Existência] hoje. Inclusive os momentos agora recentes que eu passei de dificuldades que eu venho tentando ressignificar. Cara, como é que eu posso dizer, não sei se já te comentei, mas eu tenho uma história de vida de luta, né, de sobrevivência. Eu já passei por mais de 20 cirurgias, na minha vida. Então, a minha infância, ela foi dentro de um hospital, assim. Então, dentro desses processos de dor e de cirurgia e de ir pra casa e voltar, de ir pra escola, de ter que ter um acompanhamento, durante alguns processos, eu enquanto criança eu me perguntava: “Qual o sentido disso aqui pra mim?”. Sabe? E eu sempre fui muito questionador, assim, sabe. Sempre muito perguntador ou questionador. E eu me lembro que um dia eu tava indo pra escola e eu me perguntava assim: “Porque tanta dor? Qual é o meu sentido nessa existência? O que que eu tenho que fazer aqui?”. Porque eu acredito em algo maior, eu não acredito só nesse plano, nesse plano físico, e não to pesquisando com os povos Kaingang ou os povos originários por acaso. Eu acho que eu carrego muita coisa, muita ancestralidade, muita espiritualidade comigo, eu não to sozinho aqui. E eu sempre me perguntava muito pra mim: “Qual é o sentido? Porque que eu to aqui? Porque passar por tanta coisa? O que que eu preciso fazer aqui? Qual que é o meu papel?”. Eu perguntava pra mim mesmo sabe? E durante essa trajetória, durante a minha vida eu venho por algumas situações, assim. Enfim. Passei por esse processo todo da minha infância, e aí quando eu tinha ali os meus 23, 24 foi a*

*minha última cirurgia. Eu passei por um processo bem difícil, eu tava malhando, tava forte e daqui um pouco eu tive um problema e tive que fazer uma cirurgia, emagreci e aí eu entro no curso de educação física e aí começo a minha trajetória no campo acadêmico, no D.A, né. Começo a trabalhar em escola pública. Começo a trabalhar, começo a trabalhar na periferia. Me encontro hoje trabalhando com a socioeducação. Me pego hoje tentando entender o que é que a ancestralidade kaingang tem pra nos dizer, assim. E eu percebo que hoje, aquela perguntava que eu fazia lá atrás, de qual o meu sentido nessa existência, e aí eu to resgatando o sujeito como um todo, e não só a razão. O meu lugar na educação libertadora, a minha existência é tá com esses caras. Entendeu? Ajudando na forma que eu consigo. Me engajando. Problematizando. Refletindo. Praticando. Aprendendo. Então, tem uma frase lá que o Freire usa, né, que é: “Não existe como tu entender uma lógica dos subalternizados ou dos oprimidos sem se enxercar com eles, sem estar com eles”. E eu acho que o sentido daquela pergunta que eu fazia é esse. É tentar fazer da minha existência, por mais que seja pequeno, mas que eu consiga fazer, problematizar um lugar mais justo, mais humano, mais... é pensar a justiça social a partir da minha existência como um todo. Então, eu acho que é isso, sabe? Aquela pergunta que eu fazia lá no início é: cara, eu sei hoje o que é que eu faço aqui. Eu sei qual é o meu papel qual é a minha função. E isso não me exime de dores, de angústias, de problemas. Mas, eu sei hoje porque que eu to aqui ainda, entendeu? Não sei se eu te respondi, mas eu acho que é isso, sabe? É lutar por um mundo mais humano, mais justo, mais igualitário e sem arrogância. É tá lá, sabe. Eu sei que onde eu to pouquíssimas pessoas topariam estar, conseguiriam estar. E se eu to lá tem um motivo, se eu to hoje, pensando a tese que eu to pensando, se eu to aqui contigo hoje é porque tem algo maior. É que nem eu te falei, eu não to sozinho. Tem algo muito maior que me faz pensar e que talvez nem eu entenda. Mas tem algo mais. Papai do céu tá comigo (risos). Eu acho que é mais ou menos isso, velho. Não sei se eu te respondi, mas... mas é isso.” (Narrativa professor Existência. 25/03/2022).*

A reescrita de suas histórias, inaugurada pela percepção crítica dos condicionamentos em que se acham, exigiu deles e delas o reposicionamento curricular da Educação Física em favor da pedagogia do oprimido, localizando na historicidade das distintas pedagogias inauguradas por eles e elas a experiência pela qual a mediação pedagógica vem sendo articulada.

Desse modo, parece-me que é pela coragem em autobiografar-se, pela intencionalidade da historicização solidária que a pedagogia do oprimido freireana parece inspirar os/a participantes desse estudo.

Sobre isso que abordo na sequência.

## ENCERRANDO A DISSERTAÇÃO, E NÃO A(S) HISTÓRIA(S)...

A minha jangada foi pro mar/ Pra minha jogada  
arriscar/ Você largou, largou, largou/ Não tem  
solução/ Largou, largou, largou/ É libertação.  
(Libertação. Elza Soares. 2019)

Se Milton Nascimento, na canção Cais, diz que precisamos inventá-lo e saber a vez de nos lançarmos, Elza Soares parece complementá-lo ao dizer que, com a jangada ao mar, não tem solução: é libertação. Ou seja, de um lado, a comunicação sobre que o enfrentamento do medo passa pela invenção da coragem de lançar-se, e do outro, o esclarecimento sobre que a libertação reside na “exposição” em arriscar-se. O ponto de articulação dessas inspiradoras comunicações, no meu entendimento, reside na compreensão sobre que a tomada de consciência sobre a necessidade da libertação, não tem volta.

Mobilizado por essas reflexões, penso que o processo de construção das informações, as narrativas dialógicas, não poderia ocorrer sem considerar os cais particulares e as localizações históricas das jangadas das professoras e dos professores participantes. Em outras palavras, sem considerar aquelas histórias que não somos ensinados a contar, mas quando narradas, contam sobre nossas histórias em processo de ser.

Nessa direção, penso que a educação libertadora de Paulo Freire vem ensinando os professores e as professoras participantes a buscar viver por uma existência humanizadora que se faça pela invenção particular de quantos Cais, ou “partos” (FREIRE, 2005), forem precisos, e que se materialize, substantivamente, na experiência cultural em que nos lançamos ao encontro de outras jangadas. Ou seja, penso que a educação libertadora de Paulo Freire possibilita enxergar nos cais a intencionalidade da ruptura com a estrutura dominante, opressora, e na experiência história de arriscar-se no “mar”, ou “expor-se” pela ação cultural, no encontro de outras “jangadas”, a mediação crítica determinante em que vai sendo possível descobrir e por isso reconhecer o que a vida pode ser, pela historicidade da pedagogia do oprimido como inédito viável.

Quando, na seção 2.2 deste estudo, traduzi a compreensão da literatura acadêmico-científica da Educação Física escolar sobre a mediação pedagógica em três palavras-chave – a saber, comportamento, sistematização do conhecimento e intervenção –, traduziria a mediação pedagógica estudada nesta pesquisa, como forma de deslocamento das palavras então traduzidas, nas seguintes palavras: criticidade; *práxis* libertadora; conscientização. Criticidade para superar o medo da liberdade, pela consciência de oprimido; o exercício da *práxis*

libertadora para descobri-la na ação cultural; e a prática permanente da conscientização pela qual se rompe com a estrutura dominante e vai-se editando outra, a libertadora.

Em vista disso, entendo que o aprofundamento sobre o fenômeno em estudo representou, essencialmente, no processo de construção das narrativas dialógicas, um convite histórico ao exercício de leitura de mundo e articulação de versões sobre as próprias *práxis*, articulação sobre o que os distintos tempos vividos vem permitindo inscrever enquanto possibilidades históricas. Então, aprofundamento que residiu menos na compreensão da opressão implicada, e mais na transformação processada em seu enfrentamento, pelos oprimidos e suas pedagogias. Por isso, entendo que esta pesquisa mostra de que a esperança (FREIRE, 1996) é socialmente viável, que o inédito viável é tão concreto quanto a própria opressão.

Nessa direção, penso que a experiência empírica das professoras e dos professores participantes apontam que a mediação pedagógica reside no exercício da história como tempo de enfrentamento da opressão, que não é algo que implica somente eles e elas em suas histórias de vida. Além disso, as narrativas dialógicas construídas com eles e elas também proporcionaram a interpretação sobre que o exercício da pedagogia do oprimido não é tarefa mecânica, tampouco o conhecimento processado pela mediação da *práxis* libertadora é técnico-instrumental. Daí que a educação libertadora, construída substantivamente na solidariedade consciente dos existires, não é passível de sistematização que a antecipe enquanto experiência mobilizadora.

Posto isso, retomando o problema desta pesquisa – **como a mediação pedagógica é inscrita nas práticas educativas de professores e professoras que enxergam na educação libertadora de Paulo Freire conhecimentos potentes ao enfrentamento da opressão?** –, penso que as considerações articuladas apontam à compreensão sobre que a mediação pedagógica sob inspiração da educação libertadora de Paulo Freire vem sendo inscrita nas práticas educativas das professoras e dos professores participantes pelo exercício da *práxis* libertadora na historicidade da pedagogia do oprimido.

Nesse sentido, a educação libertadora de Paulo Freire parece inspirar essas professoras e esses professores a inaugurarem um processo pedagógico de descobertas pelo exercício solidário, ou co-intencionado, da criticidade, através de uma Educação Física escolar que, desse modo, passa a se propor crítico-libertadora. Daí que a Educação Física escolar não seria mais uma área de “intervenção” do “professor sujeito”, mas, como sugere Nunes (2022), um espaço de encontro das experiências existenciais ao exercício da história como tempo possibilidades que, necessariamente, devem transbordar a escola.

As diferentes apropriações que as professoras e os professores vão fazendo da educação libertadora de Paulo Freire na Educação Física escolar mostram que os processos pedagógicos inaugurados sob inspiração freireana não ocorrem fora da edificação de pedagogias da autonomia favorecidas pelas leituras de mundo que eles e elas passam a realizar pela consciência de oprimidos que se apropriam. O que rompe totalmente com a possibilidade de qualquer homogeneização inquisidora do ensino e das aprendizagens por currículos bancários que, por isso mesmo, buscam somente a manutenção das relações de poder e dominação pela reprodução de consciências ingênuas que distorcem a criticidade e, por isso mesmo, impedem o exercício da conscientização pelo qual se alcançaria a prática histórica da liberdade.

Portanto, é precisamente pela tomada de consciência em que visualizam as próprias capacidades de autobiografarem-se, pela consciência de oprimido alcançada por eles e elas que a mediação pedagógica é gestada, ganhando materialidade na *práxis* do conhecimento crítico-libertador como forma de ação cultural conscientizadora, e por isso de ruptura com a estrutura opressora das historicidades de ambos, professores/a e estudantes, e pela qual se busca gerar o processo pedagógico em que os oprimidos vão aprendendo a reescrever suas histórias no ato mesmo de exercê-las intervindo pela ação-reflexão – ou seja, podendo reconhecer o que a vida pode ser pela experiência da atitude crítica como prática conscientizadora da potência humanizadora da liberdade (FREIRE, 2005).

Daí que a historicidade ganha força enquanto processo conscientizador e, por isso mesmo, mobilizador das existências de ambos, professores/a e estudantes.

Sobre isso, o professor Conflito narra o seguinte:

*“Então, do ponto de vista processual, do ponto de vista do processo lá da construção a historicidade dos sujeitos aparece desde o primeiro momento de aula onde a gente tenta reconhecer o que é que é isso que a gente vai estudar, ou seja, tem uma unidade curricular, um componente curricular dentro do currículo ali, [...] que esses sujeitos vão começar a estudar que é a educação física. Bueno, mas o que que isso ajuda, o que que se estuda? Então, eu tenho o costume de começar o componente curricular educação física, geralmente com essa pergunta, assim, né, de que: Que educação física é essa que eu tive até agora? ou seja, o que me constituiu dessa educação física que eu tive na escola? Primeiro na escola, porque quando tu fala educação física os estudantes vão remeter às experiências que tiveram na educação física na escola, né. Então, primeiro eu faço essa pergunta, problematizo com eles de que, qual é a experiência na escola, de como é que eles viram que aquilo contribuiu, ou o que que eu aprendi com aquele processo todo, né. E aí, avançando no processo a gente chega na questão da cultura corporal, do reconhecimento de que somos imersos e estamos, nos constituímos dentro desse universo que é a cultura, e dentro dessa cultura que somos, fragmentamos as coisas pra estudar há uma fragmentação nossa aí artificial que a gente chama de cultura corporal que a gente estuda na educação física. Então, o que que essa cultura corporal nos constitui? como é que essa cultura corporal nos toca? né, e nos faz sujeito? E aí começa essa*

*coisa, então, né, de problematizar a própria história, ou seja, o sujeito olha pra própria história e diz assim: “Cara, po, eu sou jogador de futebol, eu jogo futebol, professor, eu jogo na equipe...”. “Tá, e como é que isso te constitui?”. “Como assim, professor!? Eu jogo bola”. Né, ou seja, não tem nada a mais que isso, ou seja: “não, para aí, o que que a bola te penetra, te faz sujeito ou que? ou não jogar a bola te faz sujeito também e como é que é a relação com isso? E aí, então, problematizar essa historicidade pra chegar na ideia de que, na contemporaneidade, ou seja, os sujeitos que somos, somos constituídos de tudo aquilo que vivemos e experienciamos e que tá imerso aqui no nosso redor, ou seja tudo o que a gente vê ao redor aqui é constituído de múltiplas situações, né, que nos fazem, ou seja, que nos condicionam a ser o sujeito que somos, né. E ao entender isso, e é bacana, ao entender isso, ao entender que somos condicionados, nos coloca numa condição de: se somos condicionados, podemos romper e ir a outro lugar, ou perspectivar a ir pra outro lugar, né. Não necessariamente ir, porque ir talvez depende de outras estruturas, enfim. Mas nos perspectiva a ir pra algum lugar, né. Então, o sujeito reconhece essa historicidade, vai reconhecer a historicidade a partir desse processo. Ele começa a reconhecer a historicidade também dos elementos e das manifestações da cultura corporal. E se eu não reconheço essa historicidade, essa compreensão de que o que tem agora, o que se constitui agora ele é produto de uma relação de contradições que se estabelece e que faz a ser o que é agora, eu não consigo pensar como é que eu me constituo, como é que eu aprendo alguma coisa se eu não aprendo essa constituição dessa coisa, né, seja o que for.” (Narrativa professor Conflito. 16/03/2022).*

O reconhecimento dialógico da historicidade que constitui o próprio percurso formativo, conforme narra o professor Conflito, representa o que Paulo Freire (2005) vai chamar de a necessária consciência sobre a vocação histórica de ser mais, e que vem sendo negada pela reprodução das relações de poder e dominação que operam pelos interesses dos grupos dominantes e, desse modo, resultam no silenciamento cultural do corpo enquanto potência existencial, criadora.

Daí a importância da *práxis* libertadora como mediação para o estabelecimento de uma outra comunicação sobre a realidade, localizando no exercício da pedagogia do oprimido a experiência mobilizadora ao alcance da historicização conscientizadora, isto é, pelo convite de (re)escrita da própria história.

Nesse sentido, a professora Escuta é incisiva ao narrar o seguinte:

*“Hoje foi a primeira vez que eu entrei num J.A. E aí levei um saco surpresa, né, eu levo um saco cheio de materiais da educação física que eu consigo colocar ali dentro, um saco preto, um saco de lixo eu uso, né, e aí eu levo e assim, primeiro eu pergunto pra eles: “Ah, alguém sabe o que é educação física?”. Alguns dizem: “Ah, a hora de comer, a hora da praça”... (vídeo travou). Então eu levei esse saco surpresa pra propor um diálogo sobre “o que é educação física?”, né. E aí a medida eu ia tirando os materiais ali, o bambolê, uma corda... o que que a gente pode fazer com isso, né... isso que que a gente vai fazer na educação física. E aí eu tirei uma bola de futebol, né: “O que que é isso aqui?”. “Uma bola!”. “De que que é essa bola?”. “De futebol”. “E a gente joga com o pé ou com a mão?”. “Com o pé”. E aí eu fui fazendo perguntas, né. “Tá, e quem é que pode jogar futebol?”. “Os meninos!”. Aí eu “opa!” (risos). Isso sempre acontece (risos). Aí já é um gancho. Mas é entender que isso é a cultura deles, né.*

*Isso vem da cultura deles, né. Ah, o futebol é para os meninos, pular corda é para as meninas... E na verdade a gente não pode ignorar essa história, mas ao mesmo tempo ela é possibilidade da gente recriar, né, da gente criar uma nova história a partir desses diálogos que a gente faz e dessas vivências, né. Porque daqui a pouco eles tão brincando de coisas que “Ah, mas era só pra menino”, mas de repente eu to vendo que eu também posso brincar, né. E que a história que me ensinaram, eu posso viver ela de outra forma.” (Narrativa professora Escuta. 17/03/2022).*

E porque as professoras e os professores participantes também perceberam que as histórias que os haviam ensinado não estavam sentenciadas, também puderam trilhar outros caminhos que os foram levando a viver a vida de outras formas, com a consciência histórica de que a transformação é possível.

Em última análise, um aspecto importante a ser esclarecido é sobre o investimento em favor de uma prática educativa contra as opressões. Compreendo que não há um fato gerador único, “em essência”, que tenha o potencial de inserir as pessoas no processo de conscientização, ou seja, pela tomada de consciência – como se a realização da tomada de consciência pudesse ocorrer instrumentalmente de forma comum, pragmática. As narrativas dos professores e das professoras participantes mostraram distintas experiências de conflitos mediados por situações comunicativas vividas, e que despertaram neles e nelas percepções críticas sobre as próprias realidades, as quais, nesse sentido, foram estendidas em autorreflexões que puderam levar eles e elas a mudanças de atitudes, sendo estas mudanças potencializadas pela experiência determinante do exercício da ação-reflexão.

Posto isso, talvez o mais perto que se possa chegar de uma explicação que dê conta de esclarecer as reações críticas e as mudanças de atitudes seja iluminar as particularidades que possam ter sido mais explicitadas nas narrativas dos professores e das professoras participantes, como, por exemplo, a experiência do sofrimento, pelo Professor Problematização, e a identificação do inacabamento, pela Professora Escuta e o professor Crítica. Ambos, porém, ao serem mediados por uma situação que despertou percepções críticas sobre a própria realidade, e engajarem-se, curiosamente, ao exercício consciente de aprender com a própria história, pela ação-reflexão, parecem ter como horizonte comum a busca pela justiça social como sonho compartilhado. Justiça social que vem sendo buscada pela luta contra as fatalidades que miticamente vem desencorajando sonhos possíveis e, por isso mesmo, trabalhando a serviço da irracionalidade, impedindo a consciência de nosso inacabamento à prática permanente da conscientização.

Contudo, entendo que a justiça social que sugiro como horizonte comum aos caminhos das diferentes pedagogias inauguradas pelos professores e professoras participantes, parece ser

autenticamente buscada somente pela consciência de oprimido a cuja *práxis* se destine a mediação crítica necessária à permanente superação solidária do que nos empurra a ser menos. Consciência de oprimido que os professores e as professoras mostraram ser determinante ao alcance de uma mediação pedagógica autenticamente libertadora, porque crítica.

Para finalizar, explico que os nomes dos professores e das professoras participantes foram atribuídos justamente pela identificação de seus distintos movimentos autobiográficos, cujas experiências foram proporcionando a eles e elas o reposicionamento da Educação Física escolar pela pedagogia do oprimido e, assim, apropriações críticas sobre a *problematização*, o *estudo*, a *crítica*, o *conflito*, a *escuta*, as *histórias de vida*, os *sentidos* e a *existência*. Portanto, apontando que a transformação social e a superação do medo da liberdade inauguram-se quando os oprimidos mudam de atitude e passam a ler criticamente as próprias realidades, assumindo a autoria pela qual vão percebendo a necessidade da escrita de uma outra história.

De uma história cuja construção vem ocorrendo pela intencionalidade permanente da “exposição” de vidas que, em razão disso, passaram a ser narradas, porque conscientemente vividas, não mais pelos opressores, mas pelos oprimidos em busca da libertação.

O resultado dessa dissertação é, definitivamente, o inacabamento.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, T. Mediação (Pedagógica). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2009. P. 427-428.
- ANTUNES, F. H. C. *et al.* Um retrato da Pesquisa Brasileira em Educação Física Escolar: 1999 – 2003. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3, set./dez. 2005. P.179-184.
- ARAÚJO, M. L. B. *et al.* Educação Física Escolar e Saúde: um contrato sólido em tempos líquidos. In: VON BOROWSKI, E. B., MEDEIROS, T. N., BOSSLE, F. (Orgs.). **Por Uma Perspectiva Crítica na Educação Física Escolar**: ensaiando possibilidades. Curitiba: CRV. 2020. P. 65-79.
- ARAÚJO, S. N. *et al.* Por Uma Educação Física “Libertadora”: ativismo político pedagógico como mecanismo de resistência na Educação Física escolar. In: VON BOROWSKI, E. B., MEDEIROS, T. N., BOSSLE, F. (Orgs.). **Por Uma Perspectiva Crítica na Educação Física Escolar**: ensaiando possibilidades. Curitiba: CRV. 2020. P. 101-111.
- ARAÚJO, S. N.; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. (Orgs.). **A Educação Física da Escola Pública**: práticas pedagógicas no ensino fundamental. Curitiba: CRV. 2019.
- ARAÚJO, S. N. “**ESTA TERRA TEM DONO**”/ “**CO YVY OGUERECO YARA**”: uma autoetnografia crítica da produção da resistência política de um professor de Educação Física de Guarani das Missões/RS. 2021. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.
- BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 47, outubro. 2008. P. 3-25.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.
- BETTI, M. Educação Física e Cultura Corporal de Movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **R. da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 18, nº 2. 2007. P. 207-217.
- \_\_\_\_\_. Por Uma Teoria da Prática. **Mofus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, nº. 2, dez. 1996. P.73-127.
- BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, dez. 2011. P.105-15.
- BLASE, J. La micropolítica de la enseñanza. In: GOODSON, I. F.; GOOD, T.; BIDDLE, B. J. **La enseñanza y los profesores**. Espanha: Paidós Ibérica. 2000.
- BOLDORI, G. Z. **PIBID E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**: Uma Contribuição da Pedagogia Crítica à Compreensão do Subprojeto Esporte no Ensino Fundamental e Médio do PIBID/UFRGS. 2019. 100 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Licenciatura em Educação Física, Porto Alegre, BR-RS, 2019.
- BOLDORI, G. Z. *et al.* Do Compromisso à Substantividade: reflexões sobre a iniciação à docência a partir de um subprojeto do PIBID da UFRGS. In: VON BOROWSKI, E. B.,

MEDEIROS, T. N., BOSSLE, F. (Orgs.). **Por Uma Perspectiva Crítica na Educação Física Escolar**: ensaiando possibilidades. Curitiba: CRV. 2020. P. 111-129.

BOLDORI, G.Z. *et al.* Mediação Pedagógica e Educação Física escolar: uma revisão sobre a produção do conhecimento. Florianópolis: Motrivivência. 2022. Pág. 1-22.

BOSSLE, F. **O “Eu do Nós”: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2008. 342 f. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

BOSSLE, F.; BOSSLE, C. B. “O conhecimento de quem é mais valioso?” Educação Física Escolar, Educação Crítica e Pesquisa Científica no grupo DIMEEF/UFRGS. *In*: BOSSLE, F. *et al.* (Orgs.). **Educação Física Escolar, Etnografias e Autoetnografias**: a formação de intelectuais transformadores. Curitiba: Editora CRV, 2018, P.15-30.

BOSSLE, F. *et al.* “Sulear”: uma perspectiva de orientação epistemológica para pesquisa qualitativa crítica na Educação Física Escolar. *In*: VON BOROWSKI, E. B., MEDEIROS, T. N., BOSSLE, F. (Orgs.). **Por Uma Perspectiva Crítica na Educação Física Escolar**: ensaiando possibilidades. Curitiba: CRV. 2020. P. 17-33.

BOSSLE, F. Atualidade e relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de “Educação S/A”. *In*: SOUSA, C. A.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: Editora CRV, 2019, P. 17-31.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. 2º Edição. Porto Alegre: Magister. 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 4º Edição. Ijuí: Unijuí. 2014.

\_\_\_\_\_. A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto. 1999. P. 69-88

\_\_\_\_\_. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, M. (Org.). **Educação Física Escolar**: Teoria e Política Curricular, Saberes Escolares e Proposta Pedagógica. Recife: EDUPE, 2005a. P. 97 106.

\_\_\_\_\_. **Sociologia Crítica do Esporte**: uma introdução. 3º Edição. Ijuí: Unijuí. 2005b.

BRACHT *et al.* A Educação Física Escolar Como Tema da Produção do Conhecimento nos Periódicos da Área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, abr/jun de 2011. P. 11-34.

BRACHT *et al.* A Educação Física Escolar Como Tema da Produção do Conhecimento nos Periódicos da Área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, abr/jun de 2012. P. 4-29.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física: ensino de quinta a oitava séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Saúde.** Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>> Acessado agosto 2021

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Saúde.** Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos no âmbito das ciências humanas e sociais. <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>> Acessado em agosto 2021.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Saúde.** Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. <[http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf)> Acessado em agosto de 2021.

BUSSO, G. L.; DAOLIO, J. O Jogo de Futebol no Contexto Escolar e Extraescolar: encontro, confronto e atualização. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, jan./mar. 2011. P. 69-86.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. O Tempo e o Lugar de Uma Didática na Educação Física Escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, jan. 2007. P. 21-37.

CASTELLANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física:** polêmicas de nosso tempo. São Paulo: Autores Associados. 1998.

CHICON, J. F.; *et al.* Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, jan./mar. de 2016. P. 279-292.

CLANDININ, D. J. CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRUZ, L. L. **As Bonitezas da EJA: dos compassos e descompassos que (re)formam a cultura escolar da EJA em uma escola de Canoas/RS – notas autoetnográficas.** Dissertação (Mestrado) Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. UFRGS, Porto Alegre, 2017.

COELHO, M. C. O Círculo de Cultura na Educação Física Escolar: uma prática educativa libertadora no contexto da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. *In:* SOUSA, C. A.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire:** ações e reflexões em tempos de chumbo. Volume 38. Curitiba: CRV. 2019. P. 181-193.

\_\_\_\_\_. **Negritude, Educação Física Escolar e Educação Libertadora: notas autoetnográficas.** 2021. 196 f. Projeto de Doutorado, pesquisa em andamento (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em ciências do Movimento

Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

\_\_\_\_\_. **Projetos de trabalho e educação física em uma escola da rede municipal de ensino de porto alegre/RS: a construção possível que acontece na escola.** 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

COSTA, C. R.; MOREIRA, J. C. C.; SEABRA JÚNIOR M. O. Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, Jan.-Mar., 2015. P. 111-126.

COSTA, M.; ALMEIDA, F. Q. A Educação Física e a ‘virada culturalista’ do campo: um olhar a partir de Mauro Betti e Valter Bracht. **Revista Corpoconsciência**, v. 22, nº1, jan./abr., 2018. P. 1-12.

DARIDO, S. C. *et al.* A Educação Física, a Formação do Cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, 15(1). Jan./Jun. 2001. P. 17-32.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEVÍS-DEVÍS, J. La Investigación Narrativa en la Educación Física y el Deporte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1., p. 13-24, 2017.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** 10ª Edição. São Paulo: Melhoramentos. 1978.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; VIANA, R. N. O Lúdico e a Violência nas Brincadeiras de Luta: um estudo do "se - movimentar" das crianças em uma escola pública de São Luís, Maranhão – Brasil. **HOLOS**, Ano 30, Vol. 5. 2014. 98-111.

FERREIRA, L. L; CAPP, E.; NIENOV, O. H. Software Microsoft Teams. *In*: NIENOV, O. H.; CAPP, E. **Estratégias Didáticas Para Atividades Remotas.** Porto Alegre: UFRGS. P. 109-131.

FERREIRA, F. M.; DAOLIO, J.; ALMEIDA, D. F. de. Da cultura do corpo das crianças: diferenças e significados produzidos nas aulas de educação física. **Movimento**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 1217–1228, 2017.

FRASSON, J. S. **Epistemologias da Educação Física Escolar: do alto da torre de marfim ao chão da realidade concreta** 2020. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH).

FRASSON, J. S.; MOLINA NETO, V.; WITTIZORECKI, E. S. A Produção Científica Resultante de Teses e Dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação Física no Período de 2013 a 2017. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, 2019. P. 1-13.

FREIRE, A. M. A. Inédito Viável. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2009. P. 263-265.

FREIRE, P *À Sombra Desta Mangueira.* 12ª Edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2019.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural Para a Liberdade e Outros Escritos.** 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

- \_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné – Bissau: registros de uma experiência em processo.** 5o ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização.** 1º Edição. São Paulo: Cortez. 2016.
- \_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade.** 48º Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 7º Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 9º Edição. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança.** 28º Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 45º Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por Uma Pedagogia da Pergunta.** 7º Edição. São Paulo: Paz e Terra. 2011.
- FREIRE, P; GUIMARÃES. **Aprendendo Com a Própria História I.** 3º Edição. São Paulo: Paz e Terra. 2010
- FREIRE, P. HORTON, M. **O Caminho Se faz Caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** 6º Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2011
- FERNANDES, O. C. *et al.* Confluências Entre os Pressupostos Freirianos e o Conceito de Cultura Corporal de Movimento: limites e possibilidades relacionais. In: SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. (Orgs.). **Pressupostos Freireanos na Educação Física Escolar: ação e movimentos para a transformação.** Curitiba: CRV. 2020. P. 65-79.
- FINCK, S. C. M.; FILHO, N. A. S. Esporte e a Formação de Professores na Prevenção de Violências e Mediação de Conflitos Escolares. **Acta Scientiarum Education.** Maringá, v. 34, n. 1, Jan.-June, 2012. P. 111-120.
- GHIDETTI, F. F. Pedagogia do esporte e educação física: a convergência na busca da autonomia em relação aos significados culturais do esporte. **Movimento**, [S. l.], v. 26, p. e26034, 2020.
- GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa em ciências sociais e humanas.** 8º Edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Record. 2004.
- GOLDSCHMIDT FILHO, F. **“NÃO É A GENTE QUE ESCOLHE A VIDA, É A VIDA QUE ESCOLHE A GENTE”:** Educação Física e vulnerabilidade social em uma escola de EJA da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Dissertação (Mestrado) Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. UFRGS, Porto Alegre, 2017.
- GOLDSCHMIDT FILHO, F.; CRUZ, L. L.; BOSSLE, F. Educação Física na EJA: desafios e possibilidades. **Revista Kinesis.** Vol. 34. Nº 2. 2016. P. 117-131.
- GOULARTE, G. G., BOSSLE, F. O Covid-19, o Ensino Remoto e os Novos Acordos Didáticos para o Ensino da Educação Física: narrativas das experiências docentes. **Sobre Tudo.** V. 11, nº 2. 2020. P. 61-80.
- JONES, I. L. Libertação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2º Edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2009. P. 404-405.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; YVONNA, Sessions Lincoln. (Org). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. 2º ed. Porto Alegre: Artmed. 2006. P. 281-315.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3º Edição. Ijuí: Unijuí. 2012.

LENZI, L. H. C. Ressignificando jogos nas aulas de educação física, a partir das ideias de Vigotski. **Motrivivência** (Florianópolis). Dezembro, 1996. P. 328-334.

LUTZ, T.; TRIANI, F. S.; TELLES, S. C. C. O “Tempo Livre” nas Aulas de Educação Física: as estratégias de negociação no campo das relações entre professores e alunos. **Revista Humanidades e Inovação**. v.8, n.38. 2021. P. 131-140.

MACHADO, T. S. **O Impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas Identidades Docentes**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Centro de Educação Física e Desportos (CEFD). 2012.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V. O Impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas Identidades Docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**. Porto Alegre, v. 22, n. 3, jul./set. de 2016. P. 849-860.

MARCHIORI, A. F.; FRANÇA, C. A. A inclusão na educação infantil de Vitória: contribuições da educação física. **Zero-a-seis**. v. 17, n. 32. Florianópolis. jul-dez. 2015. P. 292-316.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MEDEIROS, T. N. **Análise Crítica do Posicionamento da Educação Física no Currículo do Ensino Médio Integrado de um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID). Programa de Pós- Graduação em Ciências do Movimento Humano. 2020.

MEDEIROS, T. N. *et al.* A Crítica à Lógica de Mercado: a Educação Física no currículo de um Instituto Federal do RS. In: VON BOROWSKI, E. B., MEDEIROS, T. N., BOSSLE, F. (Orgs.). **Por Uma Perspectiva Crítica na Educação Física Escolar: ensaiando possibilidades**. Curitiba: CRV. 2020. P. 79-91.

MEDINA, P. S. **A Educação Física Cuida do Corpo... e “Mente”**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. 9º Edição. São Paulo: Papirus. 1990.

MOLINA, R. K. Formação em Educação Física: políticas, ingerências e efeitos. In: TERRA, D. V.; JÚNIOR, M. S. (orgs.) **Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: Políticas e cotidiano**. São Paulo/ Goiânia: HUCITEC. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2010, p. 75-93.

MOLINA NETO, V. **Esporte na escola: contradições e alternativas**. Porto Alegre: PUCRS, Curso de pós-graduação em Educação, 1991. F. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1991.

MOLINA NETO, V. **La Cultura Docente Del Profesorado de Educación Física de Las Escuelas Públicas de Porto Alegre**. (Tese de Doutorado). Universitat de Barcelona. Departament de Didáctica i Organització Educativa. Divisió de Ciències de l'Educació. Programa de Doctorado Innovació Curricular i Formació Del Professorat, 1996.

- MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. K. Pesquisa Qualitativa em Educação Física Escolar: a experiência do F3P-EFICE. *In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (Orgs). O Ofício de Ensinar e Pesquisar na Educação Física Escolar*. Porto Alegre: Sulina. 2010. P. 09-37.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A N. S. (Orgs.). A Pesquisa Qualitativa na Educação Física*. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999, P. 61-99.
- NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. 40 (3). 2018. P. 215-223.
- NOGUEIRA, V. A. Educação Física Escolar e Paulo Freire: textos e contextos de uma aproximação necessária. *In: SOUSA, C. A.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo*. Volume 38. Curitiba: CRV. 2019. P. 153-171.
- NOGUEIRA, V. A. *et al.* Práticas Corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, out./dez. 2018. P. 1265-1280.
- NUNES, L. O. **Desafios de Leituras de Mundo: uma autoetnografia sobre a práxis transformadora das aprendizagens da educação física escolar**. (Projeto de Doutorado, pesquisa em andamento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID). Programa de Pós- Graduação em Ciências do Movimento Humano. 2022.
- OLIVEIRA, A. C.; SILVA, S. A. P. S. Intervenções Pedagógicas do Professor em Relação a Conflitos Percebidos Entre os Alunos Durante as Aulas de Educação Física. **J. Phys. Educ.** v. 29, 2018. P. 1-12.
- PASSEGGI, M. C. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pág. 25-40.
- PEREZ-SAMANIEGO, V.; MIGUEL, J. F.; DEVÍS-DEVÍS, J. El Análisis Narrativo en la Educación Física y el Deporte. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 11-42, 2011.
- PEREZ-SAMANIEGO, V. *et al.* La Investigación Narrativa en la Educación Física y el Deporte: qué es y para qué sirve. **Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 01, p. 11-38, janeiro/março de 2011.
- PETERS, L. L. P. Atividades em Pequenos Grupos na Educação Física: jogos de significações. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, set./dez. 2006. P. 503-512.
- PIMENTA, T.; HONORATO, T. Esporte Moderno e Mediação Pedagógica nas Aulas de Educação Física. **Motrivivência**, Ano XX, nº 31, Dez. 2010. P. 115-13.
- PINA, L. D. Pedagogia Histórico-Crítica e Transmissão do Conhecimento Sistematizado sobre o Esporte na Educação Física. **Motrivivência**, Ano XX, nº 31, Dez. 2008. P. 115-131.
- RICHTER, A. C.; GONÇALVES, M. C.; VAZ, A. F. Considerações Sobre a Presença do Esporte na Educação Física Infantil: reflexões e experiências. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, jul./set. 2011. P. 181-195.
- ROCHA, L. O. **Reconhecimento Intersubjetivo da Multicultura Corporal: O Reposicionamento da Teoria Crítica na Educação Física Escolar na Perspectiva De Axel Honneth**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID). Programa de Pós- Graduação em Ciências do Movimento Humano. 2019.

ROCHA, L. O. *et al.* A Educação Física na Escola Pública: por uma forma de vida democrática. *In:* ARAÚJO, S. N.; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. **A Educação Física da Escola Pública: práticas pedagógicas no ensino fundamental.** Curitiba: CRV. 2019. P. 13-27.

ROCHA, L. O. *et al.* A Teoria Crítica de Axel Honneth e a Educação Física Escolar: a pesquisa como experiência autocrítica. *In:* VON BOROWSKI, E. B., MEDEIROS, T. N., BOSSLE, F. (Orgs.). **Por Uma Perspectiva Crítica na Educação Física Escolar: ensaiando possibilidades.** Curitiba: CRV. 2020. P. 33-47.

ROCHA, L. O.; COELHO, M. C.; ARAÚJO, S. N. (Orgs.). **Educação Física Escolar Crítica: experiências em diálogo.** Curitiba: CRV. 2021

RODRIGUES, A. T. Gênese e Sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Seus Desdobramentos Para a Educação Física Escolar Brasileira. **Rev. Bras. Cienc. Esporte,** Campinas, v. 23, n. 2, jan. 2002. P. 135-147.

RODRIGUES JUNIOR, J. C.; SILVA, C. L. A Significação nas Aulas de Educação Física: encontro e confronto dos diferentes "subúrbios" de conhecimento. **Pro-Posições,** v. 19, n. 1 (55) - jan./abr. 2008. P. 159-172.

SALGADO, K. R.; SCAGLIA, A. J. Os Exergames Como Recurso Didático no Ensino do Atletismo na Educação Física Escolar. **J. Phys. Educ.** v. 31, 2020. P. 1-11.

SANTOS, B. C. A. A Educação Física na Área da Linguagem: o impacto da bncc no currículo escolar. **Comunicações.** Piracicaba v. 26 n. 1. jan.-abr. 2019. P. 327-347.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Almedina. 2020.

\_\_\_\_\_. **O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul.** Belo Horizonte: Autêntica. 2019.

\_\_\_\_\_. Para uma Pedagogia do Conflito. *In:* FREITAS, A. L. S.; MORAES, S. C. **Contra o Desperdício da Experiência: a pedagogia do conflito revisitada.** Porto Alegre: Redes Editora. 2009, p. 15-41.

\_\_\_\_\_. **Um Discurso Sobre as Ciências.** 5ª Edição. São Paulo: Cortez. 2008

SHOR, Ira; FREIRE, P. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** 14ª Edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2021.

SILVA, A. C. Tematizando o Discurso da Mídia Sobre Saúde com Alunos do Ensino Médio. **Motrivivência.** Ano XXIII, nº 37, dezembro. 2011. P. 115-122.

SPARKES, A.C. Investigación Narrativa en la Educación Física y el Deporte. **Ágora para la EF y el Deporte,** nº 2-3, 2003, 51-60

SMITH, B.; SPARKES, A. C. Contrasting Perspectives on Narrating Selves and Identities: an invitation to dialogue. **Qualitative Research.** 2008. 5-35.

BERNARDO SILVA, M.; CAVAZOTTI, M. A. Contribuições da educação física escolar para o desenvolvimento psíquico do ser humano: primeiros apontamentos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 12, n. esp., p. 689–707, 2017.

- SILVA, C. S.; SOUZA, S. C.; MALDONADO, D. T. “Ler o Mundo” nas Aulas de Educação Física no Ensino Médio: quando um sonho se torna realidade. *In*: SOUSA, C. A.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Volume 38. Curitiba: CRV. 2019. P. 255-269.
- SILVA, L. O.; DIHEL, V. R. R. Da Construção dos Procedimentos Metodológicos à Produção de Conhecimento: compartilhando experiências a partir da narrativa escrita. *In*: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. (Orgs.). **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010. P. 94-123.
- SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. (Orgs.). **Pressupostos Freireanos na Educação Física Escolar**: ação e movimentos para a transformação. Curitiba: CRV. 2020.
- SILVA, J. K. da; RICHTER, A. C.; PINTO, F. M. O sentido do futebol nas aulas de educação física. **Movimento**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 1395–1406, 2017.
- SILVA, W. Textos Televisivos nas Aulas de Educação Física: a copa do mundo de 2002. **Holos**, Ano 21, setembro. 2005. P. 14-26.
- SO, M. R.; BETTI, M. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de educação física. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 555–568, 2018.
- SOARES, C. L. **Raízes Europeias e Brasil**. 5ª Edição. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Cortez Editora: São Paulo, 1992.
- SOUSA, C. A.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Volume 38. Curitiba: CRV. 2019.
- SOUZA, H. F.; COSTA, J. M. A Exclusão (Normativa) em Aulas de Educação Física: enfrentando a indisciplina por meio do modelo de ensino *sport education*. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 63, julho/dezembro, 2020. P. 01-21.
- STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso. 2011.
- STIGGER, M. P.; SILVEIRA, R.; MYSKIW, M. O processo de avaliação da PósGraduação em Educação física e Ciências do Esporte no Brasil e algumas das suas repercussões cotidianas. *In*: RECHIA, S. *et al.* **Dilemas e desafios da Pós-Graduação em Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2015. p.15-56.
- SUNG, M. L. Liberdade. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica. 2009. P. 401-403.
- VASCONCELOS, C. M.; MARTINELLI, T. A. P.; ALMEIDA, E. M. A formação de conceitos na teoria de vigotski: contribuições para o ensino da ginástica na educação física. **Pensar a Prática**, v. 22, Goiânia, 2019. P. 1-12.
- VON BOROWSKI, E. B. *et al.* Por uma Pedagogia Crítica da Educação Física Escolar: reflexões a partir da obra de Boaventura de Sousa Santos. *In*: VON BOROWSKI, E. B.; MEDEIROS, T. N.; BOSSLE, F. (Orgs.). **Por uma Perspectiva Crítica na Educação Física Escolar**: ensaiando possibilidades. Curitiba: CRV. 2020. P. 47-65.

VON BOROWSKI, E. B.; MEDEIROS, T. N.; BOSSLE, F. (Orgs.). **Por uma Perspectiva Crítica na Educação Física Escolar**: ensaiando possibilidades. Curitiba: CRV. 2020.

WIGGERS, I. D. *et al.* Um “Raio-x” da Produção do Conhecimento Sobre Educação Física Escolar: análise de periódicos de 2006 a 2012. **Movimento**. Porto Alegre, v. 21, nº 3, jul./set. de 2015 p. 831-845.

WILLIS, P. **Aprendendo a Ser Trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

WITTIZORECKI, E. S. **Mudanças Sociais e o Trabalho Docente do Professorado de Educação Física na Escola de Ensino Fundamental**: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre. 2009.

WITTIZORECKI, E. S. *et al.* Pesquisar Exige Interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**. Porto Alegre, v.12, n. 02, maio/agosto. 2006. P. 09-33.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa**: do início ao fim. Porto Alegre: Penso. 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua (em forma de cópia digital) e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) – Pró reitoria de pesquisa (PROPESQ) Av. Paulo da Gama, 110, 7º andar, Porto Alegre/RS. Fone: (51) 33084085.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **Educação física escolar e mediação pedagógica: um estudo com professoras e professores da educação básica**

Pesquisador Responsável: Fabiano Bossle

E-mail: fabiano.bossle@ufrgs.br

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (51) 999774612

Pesquisadores participantes: Fabiano Bossle; Gabriel Ziel Boldori

Telefones para contato: (51) 999774612

E-mail: fabiano.bossle@ufrgs.br; gabrielzielboldori@gmail.com

#### 1) Objetivo do Estudo

Compreender como a mediação pedagógica é inscrita nas práticas educativas de professoras e professores que percebem na educação libertadora de Paulo Freire conhecimentos potentes ao enfrentamento da opressão.

#### 2) Procedimentos

Participar de uma ou mais entrevistas, desde que previamente agendadas com as questões entregues previamente (no mínimo 24hs de antecedência), realizadas de forma *online*, com duração máxima de 1h30min (uma hora e trinta minutos). A mesma deverá ser gravada (áudio e vídeo), transcrita e posteriormente devolvida (em formato de áudio e vídeo, bem como

o documento com a transcrição da entrevista) para leitura, confirmação e/ou correção/alteração das informações coletadas.

### **Riscos e Benefícios do Estudo**

Este estudo buscará, a todo o momento, garantir que nenhum dano venha a ocorrer com os colaboradores (as), havendo todos os cuidados cabíveis em respeito à integridade, dignidade e moral dos colaboradores (as), conforme as Resoluções 466/12, 510/16 e do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS do Conselho Nacional de Saúde, embora não garanta a integridade física dos participantes. Para tanto, a participação neste estudo se dará mediante a assinatura do termo de consentimento, autorizando a participação de forma voluntária neste estudo. Entretanto sabe-se que não se pode garantir que não ocorrerá nenhum risco com a realização do estudo, mas espera-se que este estudo se caracterize como um estudo que oferece baixos riscos.

#### **Benefícios:**

- a) Promover o diálogo e reflexão a partir e sobre as histórias de docência dos participantes;
- b) Promover a autorreflexão e a oportunidade de formação;
- c) Promover reflexões sobre as possibilidades pedagógicas da Educação Física Escolar na busca por uma Educação Libertadora.

#### **Riscos:**

- a) Causar desconforto com a proposta de narrativa autobiográfica;
- b) Causar contradição na visão de mundo do participante;
- c) Extravio de informações e registros das entrevistas, sob uso de *e-mail* e mesmo do computador, considerando o risco de ataques cibernéticos ou mesmo de vírus.
- d) Possibilidade de constrangimento nas entrevistas *online*, considerando os riscos de ataques cibernéticos.
- e) Exposição da imagem do participante em vídeos (gravados ou não) que possam resultar na sua identificação.

### **3) Confidencialidade**

Os dados e informações serão devidamente sigilosos e privados, conforme os preceitos da Resolução nº 466/12, 510/16 e do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS do Conselho Nacional de Saúde. Será garantido o direito de solicitar informações durante todas as fases de execução do projeto, inclusive após publicação dos dados obtidos.

Conforme as orientações do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, é garantido a exclusão de *e-mails* que contenham dados dos participantes, como a assinatura, imediatamente após o retorno deles, de modo que não permaneçam disponíveis em plataformas *online* sob o risco de extraviar. Também é garantido o *download* imediato das entrevistas autobiográficas narrativas das plataformas utilizadas, de modo que não permaneçam disponível em plataformas *online* sob o risco já citado.

#### 4) Voluntariedade

A recusa sua em seguir contribuindo com a realização deste estudo será sempre respeitada, o que possibilitará que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, de acordo com seu desejo.

Eu \_\_\_\_\_ portador/a do RG nº \_\_\_\_\_, residente e domiciliado/a (rua, número, bairro, cidade) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, abaixo assinado, dou consentimento livre e esclarecido que estou participando como voluntário/a do projeto “Educação física escolar e mediação pedagógica: um estudo com professoras e professores da educação básica”, de autoria de Gabriel Ziel Boldori, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Fabiano Bossle. Ressalta-se que essa pesquisa permeia a dissertação de mestrado de um dos pesquisadores. Ao assinar esse termo de consentimento, estou ciente que:

1. Recebi todas as informações necessárias para decidir livremente sobre minha participação na referida pesquisa;
2. Estou ciente que os resultados dessa pesquisa serão publicados na dissertação de mestrado e, possivelmente, em periódicos especializados. Além de ser apresentados em Eventos de Educação Física e Educação em Geral;
3. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação nessa pesquisa, entretanto, comprometo-me a avisar minha decisão com antecedência;
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo;
5. Poderei contatar o pesquisador, sempre que julgar necessário, isso poderá acontecer pelo e-mail gabrielzielboldori@gmail.com e pelo telefone (51) 999774612;

6. Esse termo de consentimento possui duas vias, uma fica em poder do pesquisador e o outro permanece em poder do sujeito dessa pesquisa, ambas em formato digital.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

De acordo,

\_\_\_\_\_

Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_

Fabiano Bossle – Pesquisador responsável

Gabriel Ziel Boldori, mestrando PPGCMH-ESEFID/UFRGS

**APÊNDICE B: ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM PROFESSORAS E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO  
PROJETO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E MEDIAÇÃO  
PEDAGÓGICA: UM ESTUDO COM PROFESSORAS E PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**1) INFORMAÇÕES GERAIS**

Nome do (a) Colaborador (a): \_\_\_\_\_

Data da Entrevista: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Horário de Início: \_\_\_\_\_ Horário de Término: \_\_\_\_\_

Local da Entrevista: \_\_\_\_\_ Tempo de Duração: \_\_\_\_\_

**2) ESTRUTURA DA PROPOSTA DO DIÁLOGO NARRATIVO**

**1- Início**

- Apresentações do pesquisador, da pesquisa e do participante;

**2- Narrativa**

- Questão geradora: Que história a educação libertadora de Paulo Freire vem te engajando a contar na Educação Física escolar?

**Muito obrigado pela participação!**