

Aproximações com a educação libertadora de Paulo Freire: o caso de uma professora de Educação Física no “chão da escola”

RESUMO

O presente ensaio é um texto autorreflexivo sobre qual a função social da escola e do professor de educação física a partir de questionamentos que surgiram ao longo da prática docente. Compreendendo a educação como um processo com vias à conscientização dos educandos, buscamos alinhar as expectativas entre a função da instituição escola, a função do professor de educação física e a nossa prática enquanto sujeitos sociais. Considerando o papel do professor frente a instituição escolar, apresentamos atravessamentos que confluíram para que a prática se ampare em uma relação horizontalizada com os educandos no intuito de que eles possam ser protagonistas, sujeitos da construção do seu conhecimento e ter uma visão ampliada de sua realidade, buscando assim uma educação libertadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física escolar; Educação libertadora; Professor(a)

Jacqueline Zilberstein

Mestra em Ciências do Movimento Humano/
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Prefeitura Municipal de Porto Alegre, SMED,
Porto Alegre, Brasil
jacquezilberstein@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9646-6264>

Lucas Lopez da Cruz

Mestre em Ciências do Movimento Humano/
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
SESC, Departamento Nacional do Serviço Social
do Comércio,
Rio de Janeiro, Brasil
lucasofg3@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3373-1750>

Fabiano Bossle

Pós-doutorado em Ciências do Movimento Humano/
Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
ESEFID,
Porto Alegre, Brasil
fabiano.bossle@ufrgs.br

<https://orcid.org/0000-0002-9048-6109>

Approaches to the liberating education of Paulo Freire: the case of a Physical Education teacher on the “school floor”

ABSTRACT

This essay is a self-reflective text about the social function of the school and the physical education teacher, based on questions that arose throughout the teaching practice. Understanding education as a process with ways to raise the awareness of students, we seek to align expectations between the role of the school institution, the role of the physical education teacher and our practice as social subjects. Considering the role of the teacher vis-à-vis the school institution, we present crossings that converged so that the practice is supported in a horizontal relationship with the students, so that they can be protagonists, subjects of the construction of their knowledge and have an expanded view of their reality, thus seeking a liberating education.

KEYWORDS: School physical education; Liberating education; Teacher

Aproximaciones a la educación liberadora de Paulo Freire: el caso de una profesora de Educación Física en el “piso de la escuela”

RESUMEN

El presente ensayo es un texto autorreflexivo sobre la función social de la escuela y el docente de educación física, a partir de preguntas que surgieron a lo largo de la práctica docente. Entendiendo la educación como un proceso con formas de sensibilizar a los estudiantes, buscamos alinear expectativas entre el rol de la institución escolar, el rol del docente de educación física y nuestra práctica como sujetos sociales. Considerando el rol del docente vis-à-vis la institución escolar, presentamos cruces que confluyeron para que la práctica se apoye en una relación horizontal con los estudiantes, para que puedan ser protagonistas, sujetos de la construcción de su conocimiento y tener una visión ampliada de su realidad, buscando así una educación liberadora.

PALABRAS-CLAVE: Educación física escolar; Educación liberadora; Maestro

INTRODUÇÃO

Todos os seres vivos fazem parte de um ecossistema e, para que esse ecossistema possa funcionar em sua plenitude, cada um de seus integrantes possuem uma função que legitima os seus lugares dentro do mesmo. Pensando a partir dessa forma de compreender o mundo, nos perguntamos: qual a função do professor de educação física escolar? Este texto parte de uma inquietação sobre o sistema em que vivemos e o mundo que habitamos; sobre entender que todos cumprimos um dever social a partir do pacto social que define a constituição do estado; sobre justificar nossa existência no mundo (se é que isso se faz necessário), de legitimar-nos enquanto indivíduos que produzem algo significativo, que, de alguma forma, promovem uma melhora para o bem-estar social. Tais questionamentos tornaram-se ainda mais presentes durante a pandemia que assolou o mundo ao final do ano de 2019, pois como Professores de educação física que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior, dentre eles a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), pudemos perceber ainda mais de perto como o mundo é desigual. Dessa forma, este texto busca alinhar as expectativas entre a instituição escolar, a função do professor de educação física e a nossa prática enquanto sujeitos sociais. Na linha de frente da instituição escolar, reconhecemos o papel relevante para a mesma, considerando que de fato assumimos esse papel na relação estabelecida entre formação e a prática social da escola.

Em março de 2020, no retorno para o novo ano letivo, ainda sentíamos o desgaste do ano letivo de 2019 (que efetivamente havia terminado em janeiro de 2020 para a RMEPOA), por contarmos uma relação com um governo municipal que não dialogava com as escolas - sendo por muitas vezes autoritário meritocrático, que veio acelerando o processo de precarização do trabalho docente nos últimos três anos e que acabou por gerar um sentimento de impotência e de desilusão sobre o que acreditávamos (nós professores) ser o nosso trabalho. Tal gestão carregava consigo uma concepção neoliberal de educação, visando uma eficácia e uma eficiência em detrimento da aprendizagem de qualidade visto que levava em conta apenas em índices e não atentava para a realidade das comunidades, trazendo uma visão privatista à educação estatal que destrói o princípio de justiça social neste campo, pois estava enraizada também em ideologias neocolonialista e neoconservadora (COELHO, MALDONADO E BOSSLE, 2021; BOSSLE, 2018; BOSSLE, 2019).

Após uma semana de trabalho a escola recebeu a notícia de que as aulas do ensino fundamental seriam interrompidas por quinze dias devido o alastramento da pandemia, mas que o atendimento à educação infantil seria mantido. A revolta tomou conta do grupo de professores que atendia a educação infantil – do qual um de nós faz parte, pois ali ficou nítido para todos qual era a

nossa função social dentro da escola: cuidadores. Parece que a escola continua sendo vista como um depósito de crianças ao invés de um espaço para a construção de conhecimento. A instituição escola, aqui nos referindo a ela como espaço público de representação do Estado, ainda que em determinado momento seja de iniciativa privada, vem sendo utilizada pela sociedade e seus governantes, nos anos de governo neoliberal conservador, apenas como um espaço de creche e classificação (PÉREZ GOMEZ, 2001), no qual o dever dos professores é apenas o de abrigar e transmitir conteúdos – sem a intenção de efetivamente desenvolver alguma aprendizagem, mas cumprir currículos pré-estabelecidos de forma a promover uma educação bancária (FREIRE, 1987) - aos filhos de pais trabalhadores para que a roda do sistema capitalista não pare de girar e assim siga se perpetuando. Ressaltamos estar aqui tratando da escola pública, pois apesar de compreendermos que a instituição escola foi pensada de maneira ampla e para todos, acreditamos que as relações de trabalho estabelecidas no ambiente público e no ambiente privado são distintas e interferem em sua ação social. As informações que recebemos de colegas que trabalham em escolas privadas é de que durante a pandemia elas continuaram prestando seu serviço de atendimento aos “clientes” estudantes, mesmo que as custas da saúde física e mental de muitos professores que foram assoberbados de funções para além de seu trabalho propriamente dito a fim de dar conta da realidade que se apresentava, buscando assim manter seus empregos.

É possível que a escola pública venha sendo confundida como uma instituição de caráter assistencialista ao invés de formativa, sendo incumbida de atribuições de âmbito da assistência social e até da saúde. Essas instituições trabalham em rede, contudo, a alta demanda do sistema público ocasiona a demora do atendimento e origina um vácuo, um desamparo desses sujeitos com quem desenvolvemos a nossa prática docente. Tal desamparo – que pode ser não apenas por ineficiência da gestão, mas proposital - também contribui para a falta de sentido da escola pública, onde essa acaba adquirindo a função social de lazer, amparo e ingresso para o mercado de trabalho, como percebemos no trabalho de campo no mestrado, em conversas com a vice-diretora, com o professor de sociologia e observando os recreios da escola da rede estadual de ensino médio pesquisada:

[...]Também me explicou que muitos alunos procuram o colégio para conseguir um atestado de matrícula para apresentar em um estágio ou para renovar o TRI e que eles frequentam o primeiro mês de aula e após evadem. A esses, é aberto um processo de FICAI e são comunicados o estágio e responsáveis ou conselho tutelar. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 27/03/2015) (ZILBERSTEIN, 2016, p.85)

[...] O aluno que se aproximou pergunta em que ano o colega está e o colega responde que está no terceiro ano. O aluno que questionou diz “*Que coisa boa, último ano! Eu ‘tô’ no primeiro ano, mas tenho 17 anos. Quantos anos tu tem?*”. O aluno do terceiro ano diz que tem 30 anos e o aluno do primeiro ano se surpreende e pergunta por que o colega está na escola, o qual responde que é para

conseguir trabalho. O aluno do primeiro ano diz que está na escola para conseguir um estágio. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 17/04/2015) (ZILBERSTEIN, 2016, p.85)

[...] Talvez até lá, como coloca o professor de sociologia e filosofia, a escola seja significada pelos jovens mais como um espaço de socialização e lazer do que de aprendizagens significativas e formação cidadã. (ZILBERSTEIN, 2016, p.100)

Quando a rede de apoio não funciona, torna-se muito difícil que a escola desempenhe a função que lhe é prevista segundo a LDBEN de pleno desenvolvimento do educando, através de uma formação cidadã e qualificação para o mundo do trabalho e estudos posteriores (BRASIL, 1996). Tal precarização do sistema público pode ser observado como uma “ideologia” mundial de demonização desses serviços, no qual o Estado é visto como predador, ineficiente ou corrupto, o que acaba gerando a degradação das políticas sociais que são substituídas pelas políticas de austeridade sob o pretexto da crise financeira do Estado, levando assim a privatização dos serviços públicos e a diminuição do repasse de verbas dos que restaram por não interessarem ao sistema capitalista vigente (SANTOS, 2020).

A partir do estudo de mestrado aqui mencionado, foi se desenvolvendo um olhar mais sensível para tais questões na prática educativa: Como vamos construir alguma aprendizagem com uma criança que chega, em pleno inverno no RS, à aula de educação física de chinelo e camiseta? Ou com aquela criança que chega com fome, pois faz suas refeições apenas na escola? Com aquela criança que não se coloca corporalmente por questões de abuso vivenciadas em casa? Com aquela criança que doente, com necessidades especiais não consegue tratamento adequado? Como podemos, nós professores, cobrar algo desses sujeitos quando o Estado não lhes dá as condições mínimas de vida para que se desenvolvam integralmente? Como podemos, nós professores, sermos cobrados pelo fracasso escolar, já que este é resultado de uma combinação de fatores que transcende a escola?

Apesar disso, e o mais importante, compreendendo tal contexto, devemos seguir com a nossa prática educativa buscando dar um sentido real ao que construímos com os educandos, adaptando nossos planejamentos a realidade que se encontra, atuando como um agente transformador da sociedade (CRUZ *et al.*, 2018), intelectuais transformadores (GIROUX, 1997) e nos aceitando como intelectuais de retaguarda e não mais de vanguarda, pois esses, de acordo com Santos (2020),

[...] devem estar atentos às necessidades e às aspirações dos cidadãos comuns e saber partir delas para teorizar. De outro modo, os cidadãos estarão indefesos perante os únicos que sabem falar a sua linguagem e entender as suas inquietações. Em muitos países, esses são os pastores evangélicos conservadores ou os imãs do islamismo radical, apologistas da dominação capitalista, colonialista e patriarcal. (p.14)

Ao olhar para RMEPOA, é possível perceber que muitos professores recém-formados se sentem despreparados para iniciar o seu trabalho. Acreditam que na graduação não aprenderam a como “dar aula”, uma vez que estudam sobre metodologias, conteúdos, sequência pedagógica, mas ninguém lhes ensinou a fórmula mágica de “como ensinar”, somente o que ensinar e as possíveis abordagens. Acreditamos que “dar aula” é algo que se aprende na prática. Não há como ensinar algo tão particular. Afirmamos isso por entender que apesar de termos o conhecimento do que pode ser desenvolvido em nossas aulas, o contexto cultural e a cultura experiencial (PÉREZ GÓMEZ, 2001) de cada indivíduo que lá está é o que irá nos guiar sobre como desenvolveremos o nosso processo de ensino-aprendizagem. Falamos em um processo que é nosso, pois todos os sujeitos influem sobre ele, visto que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p.23).

Há uma cultura compartilhada nas múltiplas experiências de ensinar e aprender. Essas experiências são diversas, influenciadas pelo contexto em que são vivenciadas e formam, deformam ou conformam a nossa cultura. Entendendo a cultura corporal de movimento como objeto de estudo da educação física, pensamos que seja necessário ter um olhar mais atento sobre o corpo ao planejarmos nossas aulas, pois o corpo fala e manifesta essa cultura.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ratifica esse como sendo o objeto de estudo do componente curricular educação física. Neste documento, a primeira competência específica de educação física para o ensino fundamental propõe “Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual” (BRASIL, 2017, p.223), demonstrando assim que a questão cultural é central no planejamento e desenvolvimento dessas aulas. Partindo desse entendimento, precisamos nos questionar: o que é cultura? Cultura de quem? Cultura de onde?

Durante nosso percurso de formação acadêmica e profissional, sempre tivemos como referência para o fazer pedagógico a centralidade no estudante, por compreendermos que a aprendizagem do educando só seria significativa uma vez que o próprio conseguisse atribuir sentido ao que lhe estava sendo ensinado. Desenvolvemos essa percepção ao longo de todo o processo de formação, que incluem as disciplinas que envolviam o planejar, os estágios obrigatórios, a participação em projetos de extensão e a participação em trabalhos de investigação científica. Percebemos que para esse objetivo ser alcançado, o processo de ensino e aprendizagem deveria ser contextualizado em acordo com a realidade, necessidades e interesses dos educandos. A partir dessa compreensão, o processo inicial de planejamento das aulas se dá por intermédio de uma primeira conversa com os estudantes (sejam eles da educação infantil ou ensino fundamental), para que assim possamos nos conhecer e criarmos uma abertura a fim de que a relação educador-educando se estabeleça, por meio do diálogo e da escuta (FREIRE, 1996). Conversamos sobre nossos gostos,

nossas experiências, nossa forma de agir e entender o mundo e sobre nossos interesses. Através dessas conversas, estabelecemos e reestabelecemos (digo reestabelecemos pelo fato de esse diálogo se manter presente em todas as aulas) contratos: as temáticas das aulas, as combinações para o funcionamento das mesmas, as formas de avaliação, entre outros. Nessas conversas, é possível perceber que a cultura deles se faz presente na fala, nas vestimentas, nas expressões corporais, nas experiências anteriores – sejam elas estabelecidas com a família ou com outros grupos e espaços – e que não há como e nem porque impedir que ela se manifeste em nossas aulas, uma vez que queremos que eles atribuam sentido às aprendizagens e que essa significação passa pela forma deles de agir, ser e ver o mundo.

No ano de 2020, devido a pandemia do COVID-19, não foi possível estabelecer esse processo com os estudantes, visto que muitos não tinham a mínima condição para acesso as atividades de forma remota – fosse pela falta de equipamentos, pela falta de internet, e/ou até mesmo outras prioridades no momento. Cabe aqui ressaltar que “As pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga” (SANTOS, 2020, p.23). É notável que a Educação não era prioridade naquele momento para os governantes que haviam sido pegos de “surpresa” com a crise no sistema de saúde, mas o descaso para com o nosso trabalho foi exposto através do desamparo e falta de orientação que perdurou ao longo do ano. Após os quinze dias iniciais de afastamento, e sem qualquer orientação por parte da mantenedora, a escola – de maneira autônoma - iniciou o movimento de manutenção de vínculo e envio de atividades aos estudantes via *Facebook*, por entender que tínhamos um dever social a cumprir e com vistas a, de alguma maneira, se fazer presente na vida desses sujeitos. Apenas no segundo semestre daquele ano recebemos orientações sobre a utilização de uma plataforma que havia sido então contratada pela prefeitura como meio de interlocução da escola com as famílias e estudantes. Além de tardia, a plataforma se mostrava ineficaz ao nosso contexto, uma vez que as poucas famílias que tinham acesso não sabiam como interagir com tal tecnologia. Ali nos deparamos mais uma vez com a desigualdade social: a falta de letramento digital (ROJO & MOURA, 2019).

Os retornos das atividades foram ínfimos, assim como a interação com os estudantes e as aprendizagens que não sabemos se, e como foram estabelecidas. Os professores¹, além de terem de planejar para um público com o qual não estabeleceram qualquer tipo de relação, precisaram incluir em seus planos de aula o “código” da habilidade que estava desenvolvendo, segundo a BNCC, aumentando o controle sobre a escola através do currículo, currículo esse que nunca é neutro

¹ Ressaltamos que tratamos aqui de uma escola em que atuamos, que por ser uma das escolas polo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre é escolhida para “testar” as novas “orientações”, projetos e plataformas da adquiridas pela mantenedora.

(APPLE, 2001). A BNCC, quando compreendida como currículo mínimo, é um importante referencial a ser tomado como apoio para a produção de um currículo local e potente, mas no contexto da RMEPOA ela encontrou o contexto perfeito para disseminar-se como o único currículo possível, podendo assim legitimar a desigualdade, como expõe Apple (2001):

Considero que um dos efeitos perversos de um currículo nacional será, na realidade, o de “legitimar a desigualdade”. Ele pode de fato ajudar a criar a ilusão de que, não importa quão maciças sejam as diferenças entre as escolas, todas têm alguma coisa em comum e todas são culturalmente iguais.[...]Também considero que o rápido movimento rumo à centralização dos currículos e da avaliação pode ser um primeiro passo ideal em direção a um dos objetivos de longo prazo da Direita, a privatização. (p.48)

Novamente, esse parece ser o movimento de culpabilizar a escola e os professores pelo fracasso escolar, pela não aprendizagem, pela despesa que se tem com educação em vistas os baixos índices em avaliações nacionais. Esse é o processo de precarização que estamos vivenciando com o intuito de justificar a privatização, como Apple ilustra acima. O não acesso à educação, o ensino descontextualizado – sem ter o estudante como centro do processo – e a avaliação de algo que não existiu – a chamada avaliação diagnóstica a qual nossos educandos serão sujeitados no ano de 2021, são os meios pelos quais seremos julgados como ineficazes. A falsa ideia vendida pelo capitalismo de que “todos os seres humanos são iguais” estimula a meritocracia tão defendida por esse sistema, mas como apesar de iguais há diferenças naturais entre eles, o colonialismo e o patriarcado declaram que a igualdade entre os inferiores não pode coincidir com a igualdade entre os superiores (SANTOS, 2020). Na contramão disso, Freire (1996, p.15) entende que “[...] *formar* é muito mais do que *treinar* o educando no desempenho de destrezas[...]”. Formar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, entre outros atributos propostos por Freire (1996) que pouco (ou não) foram possibilitados pela mantenedora durante a pandemia (e me arrisco a dizer nem em anos anteriores desde a posse do prefeito que geria a cidade no ano em que a pandemia teve início). Cabe ressaltar que o educando é tão oprimido quanto o professor dentro de um sistema escolar que assume ares de modernização conservadora, incluindo processos de automatização e burocratização, reduzindo o papel dos autores e a lógica de funcionamento à uma mera reprodução dos processos, como se estes independessem dos sujeitos (APPLE,2001) visando dismantelar a esfera pública tendo por objetivo a instauração do Estado mínimo. Reitero a expressão oprimido me apoiando em Apple (2001) que coloca tal expressão como significante de que existem estruturas opressivas.

O fato de a pesquisa de mestrado referida no texto ter iniciado de forma concomitante com a entrada da pesquisadora na RMEPOA, nos permitiu olhar com maior profundidade ao ensino

centrado no estudante e a cultura discente. O processo de ingresso no mestrado se deu na intenção de investigar o processo de planejamento do professor de educação física no ensino médio, contudo, durante a incursão etnográfica, surgiu com força a temática da cultura juvenil. Ali no campo, durante a observação de uma aula de educação física, foi possível compreender o que era central: o sujeito sociocultural (DAYRELL, 2003). Ele é construído social e culturalmente, e essa cultura que é central a nossa prática. Como ela está presente na instituição escolar? Como a escola se permite permear pelas culturas presentes em seu interior e entorno? Como ela (con)forma os sujeitos com sua cultura? Trazemos aqui o excerto do diário de campo presente na dissertação que apontam tais inquietações.

[...]Dou-me conta de que todos os alunos que jogam futsal estão usando os tênis com que vieram para a escola, ao contrário dos meus alunos que tiram seus tênis para não estragar e jogam descalços ou levam outro tênis mais velho para fazer a aula. Não sei se estes meus alunos conseguirão chegar ao Ensino Médio. Há aqui um nível cultural/econômico diferente (superior) em relação aos meus alunos da Restinga.

Quantas escolas de Ensino Fundamental há em Porto Alegre? E de Ensino Médio? Há uma discrepância nesse número, assim como o número de turmas de primeiro ano do Ensino Médio em relação às de terceiro ano do Ensino Médio. Poucos são os alunos que conseguem concluir a Educação Básica se compararmos o número de estudantes que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental com o número de alunos que chegam ao terceiro ano do Ensino Médio. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 10/04/2015) (ZILBERSTEIN, 2016, p. 86)

Nem todos os sujeitos que conseguem concluir o ensino fundamental conseguem ingressar e/ou permanecer no ensino médio a ponto de concluir sua formação na educação básica. A evasão tem na cultura alguns aspectos a serem considerados: Será que a escola é tida como um ambiente de formação significativa pelos sujeitos que lá estão? As necessidades e interesses dos educandos são atendidas? A cultura da escola permite ser entrelaçada pela diversidade de culturas presentes em seu contexto?

Partindo disso, questionamos como a diversidade de culturas que se faz presente na instituição escolar encontra espaço para ser compartilhada e como esse compartilhamento pode interferir na formação dos sujeitos que lá se encontram, de maneira a formar ou conformar os mesmos? O entrelaçamento de culturas potencializaria na instituição uma maior aproximação com sua comunidade e um ensino mais contextualizado, na medida em que professores, funcionários, estudantes e familiares se vissem representados ou tendo suas necessidades contempladas pela organização escolar – nos espaços, tempos, currículo, atividades de contraturno, projetos e normas de convivência, por exemplo. Nos apropriamos da ideia de entrelaçamento como algo para além do “cruzamento” de culturas proposto por Pérez Gómez (2001). Concordamos com o autor quando

apresenta que “A escola e o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações” (p.11), contudo, acreditamos que o simples fato de termos presentes diversas culturas que se “cruzam” no ambiente escolar não é suficiente para que haja tal mediação. Diante disso, propomos também um olhar mais abrangente para o que o autor apresenta como sendo a cultura experiencial:

[...] a peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com o meio familiar e social que rodeiam sua existência. A cultura do estudante é reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto. (p. 205)

Para além dos estudantes, o professor também carrega consigo uma cultura experiencial que foi formada por diversos atravessamentos - nossas vivências na graduação, enquanto estudantes da educação básica, em experiências educativas, esportivas/corporais no contraturno, em nosso seio familiar, entre outras - e tais atravessamentos podem ir de ou ao encontro da cultura de nossos estudantes. Assim sendo, cabe ressaltar que não necessariamente conseguiremos dar conta de atender a toda demanda cultural apresentada no ambiente escolar, mas cabe a nós termos a sensibilidade de flexibilizar e encontrar um meio para que haja um compartilhamento dessas experiências afim de gerar uma cultura própria daqueles indivíduos naquele espaço, onde eles consigam se construir como protagonistas de suas aprendizagens (FREIRE, 1996), tornando-se um “ser” ao invés de “parecer ser” (ZILBERSTEIN, 2016). A própria incompletude de todos os saberes apresenta no diálogo a possibilidade de confrontar as diversas correntes epistemológica para orientar uma prática que busca a superação de uma certa ignorância, uma ecologia de saberes, que permite não apenas transpor a monocultura do saber científico, mas também a ideia de que os saberes não científicos são uma possibilidade alternativa ao saber científico. (SANTOS, 2002)

Pensando a especificidade da educação física, tal disciplina foi proposta como componente curricular obrigatório na escola por meio de uma concepção que adaptasse os corpos ao sistema econômico vigente, onde ele era visto como um instrumento para o trabalho devendo este ser produtivo, saudável, com necessidades morais e dócil condizentes a cultura externa e interna da instituição que o configurava (BRACKTH, 1999). O corpo era visto como um objeto pensado pelo viés biológico, de rendimento, disciplinar e reprodutor de determinado tipo de cidadão, aquele que não pensa, é pensado (BRACKTH, 1999), buscando manter uma determinada estrutura social. Viemos de uma origem higienista, passamos pela militarista, esportivista e com o movimento

renovador, houve o surgimento de diversas teorias, abordagens pedagógicas para o trabalho da educação física na escola.

O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe.

Toda a discussão realizada no campo da pedagogia sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela EF. (BRACHT, 1999, p.78)

Para além da preocupação com o pedagógico, o movimento renovador trouxe a educação física escolar o debate da pedagogia crítica, onde há um comprometimento com a mudança social a favor de um mundo mais justo em todos os aspectos - econômicos, raciais, de gênero, étnicos, religiosos (BRACHT; QUINTÃO, 2019). Em meio a este movimento progressista, surge a cultura corporal ou de movimento como um potente de objeto de estudo da educação física das abordagens crítico-superadora e crítico emancipatória.

Ambas as propostas trazem a cultura como ponto de tematização da disciplina, onde são desenvolvidos processos didático-pedagógicos que possibilitem refletir de forma crítica a respeito do movimento, percebendo o contexto em que são criadas, recriadas e utilizadas, proporcionando assim aos educandos a possibilidade de agir de maneira autônoma e crítica na esfera da cultura corporal ou de movimento e também potencializar o seu olhar de interventores da transformação social como cidadãos políticos (BRACHT, 1999). As práticas corporais passaram assim a ser compreendidas a partir da valorização do mundo dos estudantes, tornando mais acessível o diálogo e a problematização de tais práticas, uma vez que fazem parte da realidade extraescolar dos mesmos (NOGUEIRA *et al.*, 2018).

Neste momento cabe retomar as perguntas feitas no início desse texto: cultura corporal de quem? Cultura de onde? Se temos a real intenção de formar nossos educandos de forma crítica é necessário que eles estejam englobados nesse processo, pois em se tratando de cultura, há símbolos, signos, linguagens, comportamentos, significados, que são estabelecidos e compartilhados em um determinado local, em um determinado contexto e com um determinado grupo de sujeitos (GEERTZ, 1989). Essa particularidade pode ser compreendida, explorada e transcendida em nossas aulas, de forma que os sujeitos que lá estão consigam compreender o porquê, quando, onde e como aquela determinada cultura é compartilhada e, por muitas vezes, manipulada, explorada. Cabe a nós potencializarmos a cultura deles, do seu contexto, para que assim eles se apropriem dela e a vejam como algo não melhor ou pior, mas de sua propriedade, sua origem, sua ancestralidade. Não há mais espaço para relações culturais opressoras que submetem determinada cultura a outra que já foi

vista como superior ou de caráter progressista (BAUMAN,2013). Ao não incluirmos os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, estamos assumindo uma postura autoritária de detentores de uma cultura superior que deve ser compreendida e assumida por eles. Logo, o mais provável é que eles se tornem reprodutores de uma cultura que não compreendem, ou que a questionem e sejam vistos como transgressores.

Durante a atividade “Gato e rato” duas alunas reclamam que querem jogar vôlei. Elas dizem que estão fazendo todas as “brincadeiras” que os professores estão propondo e não estão “ganhando” nada com isso. A aula segue. Quando o professor substitui a nomenclatura das equipes de gato e rato par e ímpar uma das alunas que reclamou dizendo que não sabe o que é par e o que é ímpar e informa o professor que a aula é de Educação Física e não matemática. (REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO, DIA 30/03/2015) (ZILBERSTEIN, 2016, p. 103)

No excerto acima, as meninas demonstram nitidamente sua insatisfação pela não compreensão da intencionalidade daquela atividade e expõem que seus interesses não estão sendo levados em consideração, nos levando a interpretar que a construção do ensino é realizada de forma vertical, sem que haja diálogo. É necessário que haja esse espaço de troca entre professor e estudante, que se estabeleça uma relação horizontal onde o educando seja ouvido e tenha voz, onde o diálogo permita refletir sobre a realidade tal como fazem e re-fazem (FREIRE; SHOR, 1986). Se buscamos construir um futuro é necessário que nós e os educandos compreendamos o presente, as possibilidades que nos cercam e as expectativas que temos para com esse futuro de forma que ele não seja utópico (CRUZ *et al.*, 2018), podendo para isso utilizarmos a hermenêutica diatópica, visto que “parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas” (SANTOS, 2002, p.264), teoria essa que corrobora com o diálogo como ferramenta para a transformação.

Ainda há professores que acreditam ser necessário manter um certo distanciamento dos estudantes para que eles os vejam como uma autoridade e os respeitem, todavia, pensamos que tal postura faça com que os sujeitos os vejam como autoritários. A educação dialógica ou libertadora, como propõe Paulo Freire, também é rigorosa, mas não é autoritária. Ela não cria uma relação de igualdade entre professor e estudantes, mas ele ainda é a autoridade naquele espaço, a autoridade de saber. Cabe a nós, professores, a ética de ter a escuta atenta aos educandos e atuar como mediadores da construção de conhecimento, entendendo que a educação é sempre diretiva, sendo nosso dever saber em que e com quem (FREIRE; SHOR, 1986). Corroborando com tal ideia, Neira e Nunes (2008) colocam que

Se o professor for capaz de mudar e aprender, transformará a aula de educação física num espaço de co-construção de conhecimentos, em que todas as crianças e jovens, e o próprio professor estarão envolvidos num processo de troca e de confronto de conhecimentos, ajudando-se uns aos outros; será o envolvimento das

crianças e jovens em relatos e trocas de experiências vividas por elas e eles em sua comunidade. Uns aprenderão com os outros, e os que, num dado momento, revelam saber menos do que os outros serão ajudados, pelo professor ou pelos que já sabem, a fazer aquilo em que, em outro momento, serão capazes de realizar sozinhos. (p. 277)

Paulo Freire tem muito a nos ensinar sobre uma educação que inclua a realidade de nossos estudantes de forma a buscar uma educação libertadora, entretanto, este autor tem sido pouco utilizado como referência em pesquisas das áreas socioculturais e pedagógicas da Educação Física (NOGUEIRA *et al.*, 2018). Precisamos compreender que o estudante é um sujeito sociocultural (DAYRELL, 1996) e como tal possui conhecimentos a serem compartilhados. Esse fato não se limita aos jovens dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA, mas também as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Minha experiência como professora de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil me permitem afirmar isso, principalmente a experiência que tive durante o ano de 2021 com o ensino remoto na educação infantil. O grupo de professoras e professor resolveu aprofundar a experiência da manutenção de vínculo utilizada no ano de 2020 – onde foi criado um grupo de *WhatsApp* com todas as crianças da Educação infantil, e criar no ano de 2021 um grupo para cada turma, onde estariam presentes todos os professores para que pudessem interagir e propor (atentem ao objetivo do grupo proposto pela mantenedora: manutenção de vínculo). Tal movimento me permitiu muitas aprendizagens sobre as crianças, sobre como era possível estabelecer um planejamento a partir do que elas nos contavam, sobre docência compartilhada – pois todos os professores interagem com os educandos e debatiam as possibilidades de dar continuidade ao planejamento feito em conjunto ou reformulá-lo a partir de uma nova informação/interesse que uma criança trouxe, sobre autonomia, sobre protagonismo do educando e sobre afeto.

A relação horizontalizada propõe além da escuta o vínculo, o afeto (FREIRE, 1996). Ensinar exige afeto. Aprender exige afeto. Tal afinidade só poderá ser estabelecida se houver troca, pois trata-se de uma relação. Quando não estabelecemos vínculo, não conseguimos interagir e a aprendizagem torna-se um processo árduo. Faça o exercício de tentar se lembrar de todos os professores que passaram pela sua vida e reflita sobre o que aprendeu com cada um deles. Lembramos de todos com quem estabelecemos algum tipo de vínculo – positivo ou negativo - e com lucidez reconhecemos as aprendizagens que desenvolvemos com cada um deles ancorada no afeto, mesmo nos conteúdos em que tinham mais dificuldade. Os professores com quem não se consegue construir vínculos afetivos passam por nossas vidas sem deixar marcas, por vezes sendo esquecidos – bem como boa parte das aprendizagens que buscavam promover.

Ao final desse ensaio questionamos: Por que quisemos nos tornamos professores? Recordamos que, em geral, ingressamos na educação física por conta experiências esportivas que vivenciamos ao longo da vida e, de forma muito comum, vinculamos estas atividades ao bacharelado, aos esportes, à atividade física, mas dificilmente à escola. Essa referência normalmente tem o peso da não valorização do papel do professor, e ainda mais do professor de educação física, mesmo que em suas aulas nos fossem apresentadas temáticas para além da prática esportiva. Professores de educação física críticos, posicionados, afetuosos, em um ambiente escolar de foro conteudista, geralmente não são reconhecidos pela sua prática pedagógica, ainda que este tipo de prática seja a que mais efetivamente produz aprendizagens. Com o passar do tempo, ao longo da formação, através de leituras, conhecendo pessoas de realidade diferentes, visitando e experienciando escolas públicas, vivenciando situações de opressão na relação trabalhista em estágios em academias e prestando serviços enquanto professores em instituições de ensino privada, fomos desenvolvendo o pensamento crítico que não construímos ao longo a da educação básica. Percebendo que o que nos movia era a possibilidade de promover alguma transformação na vida de alguém, por menor que fosse, a ponto de que algum dia esse alguém pudesse mudar o mundo. O seu mundo.

Entendemos que essa visão ampliada de realidade nos é possibilitada pela formação em uma universidade pública, federal e de qualidade, que nos permitiu fazer a escolha consciente pelo magistério. Até o ingresso em um universo plural como o da escola pública, o mundo ainda aparenta ser um espaço reduzido, pois o convívio com pessoas de diferentes origens, culturas e visões de mundo não é algo que se evidencia em qualquer ambiente escolar que não o da escola pública. É ali, naquele espaço, que veio a tomada de consciência da importância de formarmos sujeitos críticos, capazes de ler o mundo e agir sobre ele. Hoje, com convicção, afirmamos nosso compromisso enquanto Professores. Falamos orgulhosos e tomando posicionamento frente ao mundo. Ser Professor é um ato político que carrega consigo a obrigação moral de ser um agente da transformação social. A educação física é o lugar de onde falamos, de onde olhamos para o mundo e de onde atuamos, mas antes de sermos professores “de”, somos Professores.

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (FREIRE, 1996, p. 60).

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael Whitman. **Política cultural e educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BOSSLE, Fabiano. Nosso “inédito viável”: professor de Educação Física intelectual transformador. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-34.
- BOSSLE, Fabiano. Atualidade e relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de “Educação S/A”. *In*: SOUSA, Cláudio Aparecido de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (Org). **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: Editora CRV, 2019.p. 17-31.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Ano XIX, nº 48, Agosto/1999, p. 69-88. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?lang=pt>>. Acesso em jul. 2021.
- BRACHT, Valter. ALMEIDA, Felipe Quintão. Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25001, 2019. Disponível em:<<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/96196>>. Acesso em jul. 2021.
- BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei nº 9.394**: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília. MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CRUZ, Lucas Lopez *et al.* Por um projeto de educação democrático na Educação de Jovens e Adultos. *In*: BOSSLE, Fabiano. **Educação física escolar, etnografias e autoetnografias: a formação de intelectuais transformadores**. Curitiba: CRV, 2018, p.43-49.
- COELHO, Márcio Cardoso; MALDONADO, Daniel Teixeira; BOSSLE, Fabiano. Professor de Educação Física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado. **Conexões**, Campinas: SP, v. 19, p. 21-27, 2021. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660399>
- DAYRELL, Juarez. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. *In*: DAYRELL, J. (org). **Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136-161.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 16ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford James. Uma Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, C. J. **As Interpretações das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 03-21

GIROUX, Henry Armand. Professores como Intelectuais Transformadores. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.157-164.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NOGUEIRA, Valdilene Aline *et al.* Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265-1280, out./dez. de 2018. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/85020>

PÉREZ GÓMEZ, Angél Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Letramentos, mídias e linguagens. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**[online], 63|2002. Disponível em :<<http://journals.openedition.org/rccs/1285>>. Acesso em set. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

ZILBERSTEIN, Jacqueline. “PARECER SER”: uma etnografia sobre a cultura juvenil, a Educação Física e a escola pública. **Dissertação (Mestrado)** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, p.139, 2016.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA:

Não se aplica.

FINANCIAMENTO:

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM:

Não se aplica.



APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES:

Não há conflito de interesses.

LICENÇA DE USO

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

PUBLISHER

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

EDITORES

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

EDITOR DE SEÇÃO

Leticia de Assis

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Juliana Rosario; Keli Barreto Santos.

HISTÓRICO

Recebido em: 17 de outubro de 2021.

Aprovado em: 15 de dezembro de 2021.