

PEDAGOGIA DA OPRIMIDA:

O aprender da professora de Educação Física pela experiência autoetnográfica inspirada em Paulo Freire



Luciana de Oliveira Nunes

**“PEDAGOGIA DA OPRIMIDA”: O APRENDER DA PROFESSORA
DE EDUCAÇÃO FÍSICA PELA EXPERIÊNCIA
AUTOETNOGRÁFICA INSPIRADA EM PAULO FREIRE**

LUCIANA DE OLIVEIRA NUNES

Porto Alegre, junho de 2025



Copyright © 2025 – Luciana de Oliveira Nunes

lucianaanunes@gmail.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À AUTORA. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, para uso comercial. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

É autorizado o uso do livro ou de partes do livro para ações de formação, desde que sejam indicados o título do livro, o nome dos organizadores, a editora e, se for usado um texto particular, o nome do autor e o título desse texto.

Capa, projeto gráfico e editoração eletrônica:

EADes envolvimento humano

Revisão: Paulo Santos Lima Júnior e Adriana Beatriz Gandin

ISBN: 978-65-01-51643-1

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Nunes, Luciana de Oliveira
Pedagogia da oprimida [livro eletrônico] : o
aprender da professora de educação física pela
experiência autoetnográfica inspirada em Paulo
Freire / Luciana de Oliveira Nunes. -- 1. ed. --
Porto Alegre, RS : Ed. da Autora, 2025.
PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-01-51643-1

1 Educação física 2. Etnografia 3. Freire,
Paulo, 1921-1997 - Crítica e interpretação
4. Freire, Paulo, 1921-1997 - Influência
5. Formação docente - Metodologias ativas
6. Professores - Formação I. Título.

25-277760

CDD-613 7

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação física 613.7

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Porto Alegre, junho de 2025.

A todas as mulheres, professoras, pesquisadoras, filhas, mães, esposas,
trabalhadoras... que gostariam, também, de dizer a sua palavra.

*A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca.
Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem
liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem.*

Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido” (2019, p. 46).

APRESENTAÇÃO

O livro que apresento é uma versão construída a partir da Tese de Doutorado intitulada “PEDAGOGIA DA OPRIMIDA”: O APRENDER DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA PELA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA INSPIRADA EM PAULO FREIRE, de autoria da Luciana de Oliveira Nunes. E a Luciana compartilha de maneira generosa conosco, em um texto autoral, dotado de muita originalidade e honestidade, uma narrativa genuína e fiel às emoções e ao processo de formação intelectual, porque humana, ao qual a autora se pronuncia, desde as primeiras palavras, para anunciar o seu aprender.

“O meu aprender foi vivido com o meu corpo inteiro; com a minha mente crítica, com os meus sentimentos, as minhas emoções, as minhas dores e inseguranças, e com a minha coragem de me expor e de me dispor à mudança. O meu aprender é escolha, é ruptura, é decisão, portanto, é ato político. O meu aprender é experiência de libertação e de amorosidade, apesar das opressões a que estamos submetidos na cultura que nós compartilhamos na escola. Essa é a minha “pedagogia da oprimida”, que não é modelo para ninguém, mas é a minha experiência de confrontar as opressões e pronunciar transformações, por pequenas que possam parecer”.

Essa boniteza de fragmento foi extraída do texto elaborado para a apresentação da Tese de Doutorado para a banca de avaliação final, portanto, não está neste livro. Mas, eu faço questão de resgatar e incluir aqui porque representa com muita força e consistência o que significou a descoberta do aprender para a Luciana. E ao nos permitir acessar as experiências e as reflexões produzidas com seu corpo em processo de conscientização, o faz através de um texto narrativo envolvente, como uma boa história é contada. Se, Paulo Freire contou suas experiências e aprendizagens com generosidade e rigorosidade intelectual, Luciana se esforça em fazer o mesmo, sem mimetismos, mas com o encantamento de desvelar o aprender pelo corpo da mulher, professora e pesquisadora. Me atrevo em pensar que seu texto possibilita compreender que ela reescreve o aprender em Paulo Freire pelo corpo da mulher, professora e pesquisadora.

Em algum momento do texto, a Luciana resgata uma cena descrita pelo professor e pesquisador Elenor Kunz, em que Paulo Freire diz para ele: *“Sabe professor, na verdade eu não gosto de ver tanto Paulo Freire nas Pós-Graduações para escrever dissertações e teses que ficam depois nas prateleiras da instituição...eu gosto de ver Paulo Freire*



assim, como aqui, nas escolas, e sendo reescrito a todo instante". Reescrever o aprender em Paulo Freire pelas experiências do próprio corpo se revelou um compromisso da Luciana com a memória, a(s) história(s) e as experiências do Patrono da Educação brasileira, com a sua Pedagogia do Oprimido e com a Educação Libertadora. A Pedagogia da Oprimida pode ser compreendida na condição de uma versão narrativa das experiências de aprender do corpo da própria oprimida - mulher, professora e pesquisadora.

E para isso, a Luciana se entrega literalmente com o corpo para escrever sua experiência numa forma epistolar. É por cartas e através de uma escrita que dialoga com a leitora e o leitor, num convite generoso de “dizer a sua palavra”, que as narrativas são apresentadas a partir de cenas do cotidiano de mulher, professora e pesquisadora. São cartas artesanalmente e cuidadosamente escritas que falam de sua experiência pessoal enquanto tece as linhas para uma costura teórico-metodológica reflexiva e crítica sobre a experiência cultural na escola que denominou ficticiamente de Amorosidade. E somos envolvidos pela vivacidade do texto, pela riqueza das descrições, pela humildade da autora e por seu belo processo de aprender, do “medo da liberdade à mulher, professora e pesquisadora libertando-se”.

E tem um aspecto que sempre me chama a atenção, desde minha própria experiência de leitor encantado, até os momentos em que seguiu e segue apresentando a sua Pedagogia da Oprimida – as pessoas se sentem representadas. E eu volto ao que Paulo Freire disse ao professor Elenor Kunz, que gostava de ver Paulo Freire ser reescrito a todo instante, nas escolas. É isso! Aprendemos com Paulo Freire que as experiências importam. E importam porque nos sentimos com o maravilhoso sentimento de pertencimento. A Pedagogia da Oprimida da Luciana de Oliveira nos representa porque compreendemos empaticamente com os nossos próprios corpos, a experiência tão ricamente narrada pela autora e, ao nos sentir assim, nos posicionamos em pertencimento ao que é anunciado pela boniteza da ética humana da Pedagogia da Oprimida.

Talvez pudéssemos incluir aos lugares posicionados por ela mesma, Luciana, de mulher, professora e pesquisadora, o de autora. Não somente de autora de uma belíssima Tese de Doutorado e de um livro essencial, mas a de autora da própria história. Não aceitar o lugar das determinações históricas que são impostas pelas opressões ao corpo da mulher, professora e pesquisadora, já é digno de admiração, mas, confrontar as opressões estruturadas e cristalizadas no âmbito da sociedade, da Educação, da docência, do





trabalho, da ciência, da Educação Física e do gênero, a partir da exposição de sua realidade e memórias em cartas contendo narrativas que acessam suas experiências, é inspirador. Também tem mais este aspecto no pertencimento ao texto da Luciana, ele nos inspira a refletir criticamente as nossas próprias experiências e culturas – escolares também.

Eu tenho a felicidade de conhecer a Luciana desde o ano de 2014. E tive a felicidade de ter sido escolhido por ela para ser seu orientador no mestrado e no doutorado. O seu cuidado com a escrita sempre me encantou, tanto quanto, a potência político-pedagógica de sua prática educativa. Foram 10 anos de uma formação de pesquisadora crítica, construindo de maneira cuidadosa a sua reflexão e o seu posicionamento, até chegar ao momento de empoderamento com a sua Pedagogia da Oprimida. Estudar Paulo Freire e ler o mundo foi fundamental no processo de escrita da palavra em sua pesquisa, à medida em que foi se permitindo acessar as estruturas de seu eu e desvelar de forma vigorosa a sua reflexão crítica. E ela é uma leitora rigorosa de Paulo Freire! Nota-se pela obra que as leitoras e os leitores passam a acessar.



Para não me estender demais e não “me atravessar” no prefácio que nosso estimado colega Fabrício Ono escreveu, vou finalizando a apresentação deste livro. Não sem antes agradecer a Luciana pelo convite generoso para esta escrita breve, mas, sobretudo, para dizer da minha admiração pela Pedagogia da Oprimida e por sua autora. Usamos uma alegoria na Educação Física, alusiva à prova de saltos do atletismo, para demarcar uma situação em que a exigência aumenta, que é “subir o sarrafo”. A Luciana “subiu o sarrafo” das pesquisas da Educação Física Escolar, das pesquisas autoetnográficas e dos estudos com e sobre Paulo Freire, tanto quanto, consegue materializar com a tradução rica das experiências da Sôra Lu, a Teoria Pedagógica Crítico-Libertadora da Educação Física Escolar.

Eu ambiciono que as leitoras e os leitores deste livro se autorizem a serem envolvidos pela boniteza do texto e pelo universo autêntico das experiências narradas. É um texto que produz tanto um sentimento de desacomodar, quanto o sentimento de pertencer, mas, primordialmente, é um texto inspirador. E que assim seja, cara leitora e caro leitor, que nos permitamos inspirar pela experiência crítica e libertadora da Pedagogia da Oprimida da Luciana de Oliveira Nunes, mulher, professora, pesquisadora e autora empoderada. Boa Leitura!

Fabiano Bossle



PREFÁCIO

Início este prefácio com algumas palavras-chave que serão exploradas na sequência: responsabilidade, potência, ousadia, criatividade e re-existência. A autora atravessa as rígidas paredes invisíveis da academia e transborda a verticalidade para confluir em um ato político, por meio de textos construídos pelo gênero cartas, que representam confluências de uma investigação científica robusta no campo da educação, especificamente, na educação física e do corpo como totalidade do humano e, organizadas de modo não convencional conforme os moldes acadêmicos vigentes e enrijecidos, trata-se de um convite rebelde e político para reflexões na atualidade.

Estabelecer um diálogo com a obra/legado do educador brasileiro mais “globalizado” não tem nada de ultrajante ou ingênuo, é um exercício que mantém vivo o legado de Freire, uma generosidade configurada pelo respeito e gratidão, estrategicamente ou não, contribuindo para a manutenção da vivacidade e atualidade dos pensamentos freirianos, possibilitando aberturas dialógicas com a obra e com os leitores deste trabalho.

Em suas treze cartas, a autora potencializa sua re-existência como mulher e professora de educação física, na educação pública em contexto periférico, como recurso para adentrar, discutir, problematizar e teorizar sobre engrenagens complexas do tecido social, econômico, educacional e cultural que constituem o ser e estar professora no e com mundo - exercícios profundos, sem mecanismos definidos por hipóteses, impossíveis de serem esgotados por repetição como aquilo que fazemos nas academias de ginástica ou em treinamentos esportivos, exigem entrega, sensibilidade e coragem não controladas por técnicas respiratórias ou força física - são exercícios que requerem conexões complexas entre o físico e o subjetivo, entre o que é palpável e o que é intangível. Embora pesquisas de caráter autoetnográficos estejam presentes cada vez mais no cenário mundial e brasileiro, nas diversas áreas do conhecimento, ainda são alvos de olhares tortos, discursos baseados em criticas e barreiras institucionais, pois é uma movimentação constituída, desde suas entranhas, sob a égide de propulsão e contrafluxos de processos ontoepistemológicos que gozam de rótulos inquestionáveis, incontestáveis e ancorados em diversos argumentos seculares de manutenção da pirâmide do saber na ciência. E, por se tratar de um movimento/movimentação que foge dos fluxos costumeiramente seguidos pelos/as pesquisadores/as, acaba se tornando uma presa fácil para projeção, na visão psicanalítica, de frustrações, falta de sensibilidade, dificuldade de sair da zona de conforto



e desinteresse em conexões mais profundas e significativas com a contemporaneidade daqueles que lutam e relutam para manter as estruturas arcaicas e coloniais do saber e do ser.

Ressalto, também, que a materialidade representada por palavras, sentenças, parágrafos e símbolos trazidas nesta obra possa ser recebidas com abertura, sensibilidade e disponibilidade em diversas áreas do conhecimento - um elixir revigorante para seguirmos adiante em favor de propostas educacionais mais humanizadas e atentas para o que está dado, o que acontece e o devir.

Ao se aventurar em discutir a Pedagogia da Oprimida por meio de uma movimentação científica sustentada pela autoetnografia, a pesquisadora, professora e mulher permite que tenhamos acesso àquilo que atravessa seu corpo, suas experiências, suas emoções e vulnerabilidades. No entanto, é um convite para que possamos construir alianças robustas e menos egóicas ou individualistas pelas quais os discursos se aproximem mais das práxis, como propôs Freire. A autora escrutina aquilo que se esconde nas entranhas, disseca camadas de seu corpo e sua subjetividade por meio de reflexões e teorizações de suas vivências e práxis em contextos que, muitas vezes, ouvimos falar, temos uma certa noção imaginária e as políticas públicas ainda tentam homogeneizar ou despolitizar em suas normativas e/ou portarias, por mais que tragam rótulos de progressistas em favor de mais justiça social ou equidade.

Por fim, entendo que a Pedagogia da Oprimida é uma convocação para alianças, conexões e movimentos colaborativos mais antenados e sintonizados daqueles que se propõem a pensar o contemporâneo e o futuro da educação brasileira para além do que está posto, mas exigem responsabilidade, potência, ousadia, criatividade e reexistência. É preciso repensar o corpo.

Cras amet qui nunquam amavit quique amavit, cras amet.

Fabício T. P. Ono



SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS	11
2 CARTA ESGOTAMENTO	16
3 CARTA “PEDAGOGIA DAS OPRIMIDAS E DOS OPRIMIDOS”	35
4 CARTA NOSSOS “INÉDITOS VIÁVEIS”	50
5 CARTA “O (NÃO) CHEIRO DE FELICIDADE”	57
6 CARTA ÉTICA HUMANA.....	82
7 CARTA “APRENDENDO A DIZER A MINHA PALAVRA”	93
8 CARTA “ACORDAR”	102
9 CARTA APRENDER.....	134
10 CARTA A EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA: propondo-se a si mesma como problema.....	160
11 CARTA ENCONTRO COM PAULO FREIRE	194
12 CARTA DO “MEDO DA LIBERDADE” À “MULHER, PROFESSORA, PESQUISADORA, LIBERTANDO-SE”	213
13 CARTA PARA MIM, PARA NÓS	220
REFERÊNCIAS	223
SOBRE A AUTORA	232

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

*Aprender para nós é **construir, reconstruir, constatar para mudar**, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito*

(Freire, 1999, p. 77, grifos do autor).

Sempre acho difícil começar uma escrita. Para mim, uma página em branco é um desafio, uma possibilidade, uma descoberta. Muito mais seria se eu estivesse, de fato, iniciando a escrita de um processo de doutoramento sem ter ideia de onde chegaria. Contudo, as “primeiras palavras” deste documento, cronologicamente, são as últimas que estou escrevendo.

Assim é que me é possível anunciar um encontro. As páginas que seguem são - além de descobertas, desafios, possibilidades - um convite ao encontro. Encontro de uma professora de Educação Física, pesquisadora, mulher, com a sua cultura, consigo mesma, com suas memórias, com sua história. Encontro desta professora, pesquisadora, mulher, com sua prática educativa, com suas experiências na Escola da Amorosidade¹, com seus equívocos, dúvidas, incoerências, dilemas, medos. É encontro da pesquisadora com a coragem de fazer uma pesquisa autorreferente; com a ousadia de trazer a força da emocionalidade, da subjetividade, das fragilidades do humano, em uma produção acadêmico-científica. É encontro com as ideias de Paulo Freire, enquanto inspiração político-pedagógica para o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (Freire, 1999). Mas é, sobretudo, o desvelar de um aprender!

Neste sentido, a epígrafe que escolhi para dar início a esta escrita representa o eixo estruturante e epistemológico da Tese de Doutorado - o desafio de me colocar disposta à “aventura criadora” (Freire, 1999, p.77) constitutiva do aprender. Aprender que emerge como temática de estudo assim que me autorizo a problematizar a própria prática, através de uma autoetnografia; aprender que, em um primeiro momento, apontava para a perspectiva das/dos estudantes, pois eram as aprendizagens delas² e deles que eu

¹ No Projeto de Tese qualificado o nome fictício era Escola Raízes da Paineira. Com o decorrer da autoetnografia, emergiu o nome Escola da Amorosidade, à medida em que fui descrevendo experiências, produzindo reflexões e me apropriando das ideias de Freire.

² “A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo” (Freire, 2014a, p. 94). Consciente da perspectiva machista adotada na língua portuguesa, que invisibiliza as mulheres na justificativa de estarem contempladas em artigos e plurais masculinos, faço questão de pontuar esse traço de gênero, ainda que, ao longo do texto, alterne entre um e outro. Em tempo: reconheço a necessidade de avançar não só da perspectiva machista da língua portuguesa, na medida em que vou entendendo a opressão circunscrita à manifestação linguística.

procurava compreender. Entretanto, no exercício de reflexividade, característico de uma autoetnografia, fui percebendo que era eu quem estava em um profundo e intenso processo de aprendizagem. Era o aprender da professora, pesquisadora, mulher, que se desvelava em cada narrativa que foi compondo este documento. Então que surge como problematização do conhecimento a seguinte questão:

Como o aprender vivido na experiência autoetnográfica e inspirado na leitura de Paulo Freire se desvela no/pelo corpo consciente da professora de Educação Física?

A autoetnografia que apresento nas páginas seguintes revela, portanto, o esforço de estabelecer uma relação orgânica entre o desenho teórico-metodológico e as ideias de Paulo Freire, em uma perspectiva experiencial. Assim, vou produzindo narrativas autobiográficas/autoetnográficas, no formato de cartas, onde acesso a minha experiência pessoal, para poder descrever a experiência cultural de um aprender com o outro. Do ponto de vista da antropologia, descrever representa o deslocamento do sentido de interpretação do outro - característico da etnografia -, para um movimento de descrição com o outro (Clifford, 2002).

Deste modo, cada uma destas cartas opera como um artigo ou um capítulo com início, meio e fim, onde as evidências empíricas, enquanto elementos da cultura, vão sendo costuradas com as reflexões que vou produzindo a partir das ideias de Freire e no exercício evocativo de experiências já vividas.

Importante destacar que, ao cotejar a leitura do livro “Pedagogia do Oprimido” com as experiências pedagógicas, culturais e pessoais as quais acessava, fui me reconhecendo na condição de oprimida. Mais do que isso, na escrita destas cartas fui identificando as opressões circunscritas a cada situação narrada, o que me permitiu ir compreendendo e traduzindo as ideias de Paulo Freire na minha experiência. Assim é que pude me perceber em um processo de despertar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. E não só isso, à medida em que fui me permitindo dialogar com Paulo Freire e suas teorias, em uma escrita orgânica e reflexiva, pude perceber o desvelar de um aprender da professora, pesquisadora e mulher. Aprender que me desafiava a cada carta questionar e confrontar as opressões, tanto quanto criar e recriar uma pedagogia de resistência, pautada na indignação, no compromisso, na amorosidade e no anseio pela libertação.

Então que os encontros a que me refiro no início destas primeiras palavras vão acontecendo não só na escrita, mas no corpo. E é no corpo e com o corpo que vou percebendo e narrando as experiências de esgotamento que vivi neste percurso de doutoramento e que me fazem transbordar, na escrita, o peso da opressão do sistema. É descrevendo e refletindo sobre a experiência vivida com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental que protagonizaram a confecção de um livro sobre a cultura do seu brincar, que consigo identificar a materialidade de uma pedagogia que é delas e deles. É na narrativa da aula de “Yoga”, com crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental, que reconheço a cumplicidade, o compromisso e a amorosidade de corpos que, à despeito de todo o “barulho” e adversidades, pronunciam seus “inéditos viáveis” (Freire, 2019). Assim é, também, quando narro a caminhada que fizemos ao “Rincão da Resistência”. Nesta carta, me autorizo a trazer toda a sensibilidade do corpo para uma escrita que aflora emoção e indignação com o contexto desumano que envolve aquelas e aqueles estudantes, para que destas reflexões produza a crítica.

E assim seguem as narrativas tais como a que contempla o meu aprender com o Jerônimo³ - experiência que me possibilita compreender com mais clareza os “saberes necessários à prática educativa”, de que nos fala Freire (1999). Ou a narrativa da experiência da qualificação do meu Projeto de Tese, cujas reflexões me permitem identificar a possibilidade de “dizer a minha palavra” (Freire, 2021a) na condição de posicionamento político e epistemológico. Então vem a carta do “Acordar”. Nela eu apresento uma escrita que representa um mergulho na experiência de um “conhecer de si” (Souza, 2006) oportunizado pelo exercício autoetnográfico, e que me leva a identificar a força da perspectiva de gênero com que minhas aprendizagens vão se constituindo. Na carta do “Aprender” busco traduzir, na minha experiência, a condição de educadora-educanda que aprende enquanto brinca com educandos-educadores, e que passa a entender as possibilidades de um aprender que potencializa o nosso “ser mais” (Freire, 2019).

As duas cartas que, talvez, mais tenham me desafiado são as que discorro sobre a autoetnografia e a carta de “encontro com Paulo Freire”. Essas são escritas de entrega total ao desafio (que me doeram no corpo), onde ousadamente me autorizo a quebrar

³ Todos os nomes utilizados em cada uma das narrativas, seja de pessoas ou instituições, são fictícios.

protocolos acadêmicos-científicos e a romper paradigmas epistemológicos, para descobrir “a quem sirvo com a minha ciência” (Freire, 1981).

Então, a penúltima carta deste documento traz a dialética entre o medo da liberdade e o anseio pela libertação, para que dela eu possa anunciar, enfim, a “pedagogia da oprimida” e pronunciar o meu aprender. O fechamento do documento acontece com uma carta na perspectiva dialógica a que me propus ao longo de toda a escrita – uma carta dirigida a mim, a nós.

Freire (2019, p. 48) nos diz que “ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham [oprimidos], neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora”. Assim é que, as cartas que apresento às leitoras e leitores, na condição de narrativas do meu percurso de doutoramento, são o meu esforço de, não só reconhecer os limites impostos pela realidade opressora, mas, sobretudo, de entregar-me à práxis libertadora e desafiar-me a experimentar a “pedagogia da oprimida”. Desafio este que em cada experiência, tanto quanto na escrita de cada página, me colocava em busca de uma nova descoberta, de um novo horizonte a ser alcançado.

No livro “As palavras andantes”, Eduardo Galeano (2024, p.310), citando as palavras de Fernando Birri, nos diz: “A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Espero que o desafio a que me dispus nesta “aventura criadora” do aprender, narrado nas páginas que se seguem, sirva de convite e inspiração a oprimidas e oprimidos que também anseiam por dizer sua palavra. Mas, sobretudo que seja incentivo a sonhar e realizar pedagogias possíveis, que nos mobilizem à infindável luta pela libertação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. Criando Métodos da Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazer melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981, p. 34-41.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Eduardo Galeano; gravuras de J. Borges; tradução Eric Nepomuceno. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2024.

CLIFFORD, J. Sobre a Autoridade Etnográfica. In: CLIFFORD, J. **A Experiência Etnográfica. Antropologia e Literatura no Século XX**. Organização e revisão de José Reginaldo Santos Gonçalves. 3ª edição. Rio de Janeiro; Editora UFRJ, p. 17-58, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. saberes necessários à prática educativa. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**/ Paulo Freire; prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. – 21ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

SOUZA, E. C. **O Conhecimento de Si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A/ Salvador, BA: UNEB, 2006.

2 CARTA ESGOTAMENTO

[...] somente superam a contradição em que se acham quando o reconhecerem-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se

(Freire, 2019, p. 49).

Porto Alegre, 07 de abril de 2024.

Fiz questão de datar essa carta para localizar a temporalidade que separa a narrativa dos fatos ocorridos do momento em que inicio esta escrita. Há exatamente um ano atrás vivi o auge de um processo de esgotamento como nunca havia vivido em quase dezoito anos de Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). Uma experiência dolorosa que traz à tona a emocionalidade ainda sentida no corpo de um contexto tão presente, apesar da distância temporal.

A sequência de fragmentos a seguir são apenas trechos, dentre os escolhidos para compor as reflexões desta carta, que demarcam um conjunto de situações que culminaram em um período de afastamento de dez dias das minhas atividades laborais durante o ano de 2023:

Quarta-feira: 10 períodos, calor infernal, saída do turno da tarde com tiros, pais invadindo a escola para se proteger, pânico nos seus rostos...os tiros foram perto da escola, de dia.

Cansaço, desânimo... fui no carro, até em casa, me perguntando, o que eu tô fazendo? Vale a pena tudo isso? Tem outra alternativa que me tire dessa rotina? Não há ideologia, posicionamento político, empatia, compromisso que não se perca nesses minutos que se sucederam à saída da escola nesse dia. Só conseguia pensar em que alternativas eu teria que me tirassem desse estresse.

O doutorado e o compromisso com aquelas crianças me sustentam; as contas para pagar me prendem; o esgotamento me deprime. Levei algumas horas para conseguir melhorar um pouco meu astral. Dormi cedo, esgotada! (Fragmento Diário Autoetnográfico em 15/03/2023).

[...]Estava nos dois últimos períodos da manhã com a turma 41. [...] começamos um diálogo retomando os saltos que tínhamos trabalhado na aula anterior, relacionando com a altura deles; falamos sobre impulsão e altura... A título de curiosidade começamos a nos testar, próximos a uma parede, quem pulava mais alto, quem tinha uma boa impulsão independente de sua altura... Eu pulei. Vários queriam experimentar e marcar na parede seu salto.

O Rogério foi saltar, eu do lado dele, como estava fazendo com todos. Quando o Rogério salta e cai no chão, dá um grito. Meu Deus! Eu não vi, eu não percebi que estávamos pulando perto do pino que segura a porta para não bater na parede. Rogério caiu com o pé em cheio no pino. Furou o pé. Meu Deus, como eu não vi!! Como eu não previ esse acidente!

Tentei manter a calma, levei ele sangrando muito até o setor de apoio. O aluno foi levado até o posto e encaminhado até o hospital. Alguns alunos da turma ficaram apavorados com o sangue, um deles chorava... Aquele episódio acabou com o meu dia! Segui dando aula até o final da tarde, arrasada!

Enquanto escrevo essas linhas (hoje é sexta-feira, minha HAFE) estou chorando, aquela cena não sai da minha cabeça! Tô cansada, esgotada! Sensível e desanimada. Ontem à noite, depois de tudo isso tive que ficar das 18:30 às 22:00 assistindo à formação do Google for Education, que somos obrigados a participar. Que semana! (Fragmento Diário Autoetnográfico em 16/03/2023).

Hoje é quarta-feira. Tinha ganhado 1 período de planejamento para aliviar minha quarta, mas já perdi. Em função da falta de RH, tive que substituir. Foram 10 períodos hoje.

Pela manhã, peguei a turma 11 nos dois primeiros períodos. A turma é bastante agitada, mas um aluno, em especial. É muito difícil trabalhar com a turma quando ele está presente. [...] Breno estava agitado ao extremo (sempre é, mas hoje estava demais!). Pedi muitas vezes para ele parar, escutar, sentar e nada. Tentei negociação, ameaça de perder a pracinha, tentei pelo afeto... tentei de tudo. Até que segurei ele, olhando nos olhos e disse: “Breno, para, por favor, a Sora Lu tá te pedindo!” Ele me olhou nos olhos e disse: Eu não consigo parar!

Para mim foi como um pedido de socorro dele. Visivelmente ele tem algum transtorno de ansiedade, tem uma condição miserável, a mãe negligente, agora com quatro crianças pequenas, como ajudar essa criança? Como conseguir lidar com uma turma super agitada, com um caso de uma criança que extrapola os limites, eu tentando dar aula, sabendo que tinha 10 períodos nesse dia... era como se ele me pedisse socorro de um lado e eu pedisse a ele de outro. Nem preciso dizer que ao final do dia saí mais uma vez esgotada (Fragmento Diário Autoetnográfico em 22/03/2023).

Hoje é Sexta-Feira Santa, feriado. Estou intensamente esgotada! Essa semana foi muito difícil. Entrei no carro ontem, para vir embora, chorando. Não estou aguentando a demanda de trabalho e do doutorado. Me sinto extremamente cansada, irritada. Tenho, realmente, pensado em tirar uns dias de biometria (coisa que nunca fiz), pois me sinto muito perto de um “burnout”. Ao mesmo tempo, me sinto desencorajada a tirar biometria, acho que por um compromisso com meus alunos, com a escola... já é tanta falta de RH. Tem horas que me sinto bem, penso que está tudo ok, que posso seguir trabalhando, eu consigo! Mas o dia a dia na escola tem me esgotado tanto, que eu saio

com vontade de não voltar mais. Não tenho conseguido produzir no doutorado, não consigo avançar na escrita de um capítulo de livro; planejar as aulas de algumas turmas tem sido um desafio, às vezes, um sacrifício.

Ontem saí da 42 esgotada novamente. Trabalhamos a ginástica acrobática na sala de multimeios. A atividade em si foi um sucesso com os dois quartos anos. Fiz registros e pretendo montar um painel para expor na escola. [...]

Na 41 foi tudo muito tranquilo, mesmo com a agitação. Na 42 já tive que ficar o tempo todo atenta, pois há casos mais recorrentes de agressão na turma. Enquanto estávamos na sala de multimeios foi tudo mais ou menos tranquilo [...]. Após essa atividade, liberei eles para jogarem livres no pátio, estava sem pique já para organizar qualquer coisa nos dois últimos períodos de 5ª feira, véspera de feriado.

Foi então que a confusão se iniciou; um aluno foi agredido por outro maior, de outra turma que estava no pátio; outros dois que estavam comigo se agrediram com socos e chutes, ao que encaminhei os dois para a direção, extremamente irritada: no futebol tive que conter dois ou três princípios de briga... que vontade de sair correndo, me sinto doente emocionalmente. [...] E aí eu fico me punindo e me cobrando quando penso em tirar uns dias... mas e o meu corpo cansado, esgotado, irritado, como fica?!

*Na capa do livro *Pedagogia do Oprimido* tem uma epígrafe que diz: “Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?”*

Pensando nessa epígrafe e em tudo que tenho vivido, entendo que a pedagogia do oprimido faz todo o sentido para nós, professora Luciana e estudantes da Escola da Amorosidade. Mas como operar uma pedagogia da libertação nesse estado de esgotamento? Eu tenho dois períodos de Educação Física semanais com cada turma, que transformação a gente consegue fazer diante de tantas adversidades que nos oprimem? Tô sem forças para lutar! (Fragmento Diário Autoetnográfico em 07/04/2023).

Hoje é quarta-feira. Amanhã retorno às minhas atividades na escola. Fiquei dez dias afastada. Foi a primeira vez em dezessete anos de Rede que peço um afastamento por esgotamento.

A decisão de parar não foi nada fácil. Chorei muito. Me senti culpada por deixar meus colegas “na mão”, meus alunos. Para eu não ir trabalhar, na minha cabeça, é só se eu tiver um impedimento físico muito sério... só se eu não conseguir andar! Assumir que eu precisava parar por um esgotamento, sobretudo emocional, foi muito, muito difícil. Assumir as minhas fragilidades, assumir que eu não estava conseguindo dar conta foi tão intenso quanto o próprio esgotamento. O que mais pesou foi a culpa e o compromisso.

Recebi um apoio muito sensível da minha supervisora, diretores e colegas. Foi muito importante para mim. Agora é retornar. Não consegui desligar totalmente, mas consegui colocar algumas demandas do doutorado em dia, isso já me deixa mais aliviada para voltar. Não me sinto suficientemente descansada, renovada, nosso trabalho é muito

intenso e desgastante. Mas me sinto pronta para tocar minha correria (Fragmento Diário Autoetnográfico em 19/04/2023).

Toda essa carga emocional vivida, o corpo cansado e deprimido, a dureza do cotidiano na Escola e o compromisso com a docência, com os estudantes e colegas atravessaram a escrita de um capítulo de livro que eu estava produzindo neste mesmo período. À época, estávamos (dois colegas do doutorado e eu) organizando um livro sobre o compromisso político de professoras e professores em pesquisar a Educação Física Escolar. As reflexões que me propus no capítulo que escrevi, com a parceria intelectual dos coautores, ao problematizar minha própria prática sob a inspiração político-pedagógica de Paulo Freire, apontavam para a necessidade de uma formação humana.

Tudo que eu estava vivendo naquele momento, somado às leituras e apropriações que estava experimentando, me desafiavam a escrever a partir do reconhecimento da minha condição de oprimida. A reflexividade produzida no texto manifesta um processo de descobertas e aprendizagens, em meio a uma condição de esgotamento, que hoje auxilia e amplia minha capacidade de interpretar o vivido. Assim, apresento na sequência o capítulo produzido e publicado no livro “Pesquisar a educação física escolar: o compromisso político de professoras e professores⁴”:

A INSPIRAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE PARA PROBLEMATIZAR A PRÓPRIA PRÁTICA EDUCATIVA

*Luciana de Oliveira Nunes
Gabriel Ziel Boldori
Márcio Cardoso Coelho
Fabiano Bossle*

“Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais.

⁴ GOULARTE, G. G. (Org.) ; SKOLAUDE, L. S. (Org.) ; NUNES, L. O. (Org.) . PESQUISAR A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: o compromisso político de professoras e professores. 1ª. ed. Curitiba: Editora CRV, 2023. v. 1. 172p .

[...] Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.” (Paulo Freire).

Iniciando as reflexões - “ pela dramaticidade da hora atual...”

O trecho do livro *Pedagogia do Oprimido*, o qual escolhemos para alinhar nossa escrita, aponta o desafio de homens (e mulheres) que se propõem a problematizar-se diante das circunstâncias obscuras dos tempos em que vivem. Interessante que o texto foi escrito por Freire em seu exílio no Chile, entre 1967 e 1968, e o contexto de dramaticidade, a hora atual à qual fazia menção, nos remete à tamanha semelhança do vivido nos dias de hoje. Passados quase 60 anos, a necessidade de uma pedagogia “que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos” (FREIRE, 2019, p. 43) parece, mais do que apropriada, condição essencial na luta por nossa humanização.

Nesta mesma direção, Arroyo (2021) também nos convida a deixar-nos interrogar pelos tempos em que vivemos – tempos de pandemia virótica, de pandemias políticas, de políticas antiéticas e de cruéis pedagogias (ARROYO, 2021; SANTOS, 2020). Sobreviventes da pandemia do Coronavírus, sobreviventes de uma política nefasta, necrófila e fascista, especialmente no contexto brasileiro, seguimos “obrigados a repensar a educação nessas cruéis pedagogias e superar narrativas ingênuas da história social, política, educacional” (ARROYO, 2021, p.5).

Mesmo sob a égide de novos governos, cujas agendas elencam a Educação como prioridade, enfrentamos, na condição de professoras e professores progressistas, desafios gigantescos se considerarmos que nossos problemas não se restringem à reconstrução de aprendizagens (apregoadas nas atuais agendas governamentais), mas abrangem um contexto de desumanização, de humanidade roubada. O desafio imposto pela dramaticidade da hora atual tem a ver com a nossa luta por humanização, tem a ver com a concretude de nossa vocação ontológica e histórica de “ser mais” (FREIRE, 2019).

A despeito dos tensionamentos entre uma política educacional que busca se reorganizar e revitalizar projetos e ideologias desconstruídas e demonizadas nos últimos quatro anos, e a crescente robustez de uma “Educação S/A” (BOSSLE, 2019) ancorada no pragmatismo neoliberal e neoconservador, seguimos nos debatendo com pedagogias cruéis que reduzem a prática educativa ao caráter técnico-instrumental; que nos relegam

à condição de docentes ensinantes de educandos vistos como alunos, sem luz (ARROYO, 2021). E diante de tais circunstâncias,

[...] a tendência é deixar nos interrogar por questões de ensino. A tendência é termos olhares escolares. Claro que temos que olhar a escola, claro que temos que nos preocupar com processos escolares, com os processos de aprendizagens, mas é um olhar limitado e limitador. [...] quando [os processos escolares] são colocados como únicos processos a preocupar-nos, esquecemos dos processos de formação humana, da educação (ARROYO, 2021, p.7).

Ora, como pensar em formação humana quando disciplinas da área das Ciências Humanas são excluídas de concursos públicos⁵ do magistério? Como discutir a verdadeira formação humana quando nossos tempos e espaços de planejamento vêm sendo burocratizados e engessados por parcerias público-privadas que, para além de números e estatísticas, pouco ou nada sabem sobre a realidade concreta de nossos estudantes, de nossas comunidades? Como pensar em formação humana diante da pressão em responder às demandas de avaliações internacionais que desconsideram a falta de condições básicas de sobrevivência a qual estas comunidades estão submetidas? Como pensar em formação humana quando nossas horas de planejamento são tomadas por cursos de inovação tecnológica, que inundam nossas caixas de e-mail com tarefas síncronas e assíncronas em troca de uma certificação “Google Workspace for Education”?

Veja, concordando com Freire (1999, p. 37), não se trata aqui de “divinizar ou diabolizar a tecnologia” – tampouco desmerecer a importância de repensar estratégias e recursos efetivos e qualificados para trabalhar o conhecimento formal, institucionalizado -, mas de entender que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Na condição de pesquisadores, porque professoras e professores, vimos nos colocando no compromisso sugerido por Freire de nos indagar, de nos colocar como problema, cientes de uma formação forjada neste olhar escolarizante (ARROYO, 2021),

⁵ O último edital do concurso público para professores da Rede Estadual de Ensino do RS, lançado em 14/03/2023, foi marcado pela ausência de vagas (das 1,5 mil ofertadas) para a maioria dos componentes curriculares ligados às Ciências Humanas e Sociais, apesar da enorme demanda existente. Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2023/03/governo-do-rs-deixa-de-fora-oito-disciplinas-em-concurso-para-professores-e-e-alvo-de-criticas-clfbm9qw100720151bw8d6lm7.html>.

focada no ensino, na transmissão de conteúdos. Buscando superar estes condicionantes que nos constituem, temos nos desafiado a aprender com a Pedagogia do Oprimido, a fazer perguntas à nossa própria prática, como forma de entender e inscrever nossa docência no caráter humano da Educação.

Em se tratando da Educação Física escolar, área em que atuamos, temos pensado muito nestes processos escolares, na construção de aprendizagens, no corpo consciente (FREIRE, 2021b; 1999; 1985), na formação humana, na Educação Libertadora de Paulo Freire, sobretudo no contexto da educação pública. A dramaticidade da hora atual tem se agigantado sobre nossas formas de atuação docente no “chão de escola” e, também, sobre nossas formas de fazer pesquisa. A cultura opressora de educação ancorada em documentos oficiais alinhados à lógica de mercado, tanto quanto a pesquisa científica assentada na racionalidade colonizadora, no produtivismo e na meritocracia, têm nos imposto o desafio de pensar a Educação Física escolar sob outra perspectiva. Têm nos desafiado a compreender a Educação Física escolar considerando a experiência existencial (FREIRE, 2019) de cada sujeito envolvido, sua historicidade, os marcadores socioeconômicos que os envolvem, suas formas de apreender, entender e se relacionar com o mundo e com o outro. Têm nos desafiado a entender a Educação Física partindo de corpos conscientes, cujas formas de aprender não se resumem a um corpo que faz, mecanicamente, mas que tem a capacidade de ler, sentir e ressignificar o mundo; corpo que tem e que traduz experiências, que se constitui de subjetividades, idiosincrasias.

Assim que, pensar e pesquisar a Educação Física escolar a partir das lentes da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, traz em seu bojo o desafio de reconhecer a desumanização e a possibilidade de humanização, no efetivo movimento de práxis (FREIRE, 1999, 2019) que vivenciamos. Na perspectiva de um processo de construção de aprendizagens alinhado à experiência existencial, sob o qual pautamos nosso atual movimento de pesquisa, buscamos trazer nesta escrita nossas inquietações, desafios e descobertas enquanto pesquisadores em formação, sobretudo, enquanto sujeitos inacabados, inconclusos (FREIRE, 1999). Deixar-nos interrogar, dialogar e refletir sobre as contradições presentes no cotidiano da Educação Física escolar, sobre nossas experiências de pesquisa na contralógica da produção de conhecimento científico hegemônico (BOSSLE, 2018), convida-nos a avançar de uma perspectiva técnica, instrumentalizadora, pragmática, para uma concepção mais sensível às bonitezas (FREIRE, 1999) e fragilidades do humano neste processo de formação.

Neste sentido, suleamos⁶ o desdobramento de nossas reflexões a partir da seguinte questão: **Que desafios de pesquisa são enfrentados por uma professora de Educação Física escolar que busca problematizar sua prática educativa à luz da Pedagogia do Oprimido?** Destacamos, contudo, que o recorte de tempo e espaço ao qual nossa escrita está circunscrita alcança inquietudes e descobertas que vivenciamos neste momento de pesquisa e que, por ser um processo em andamento, limita-se ao que nos toca neste tempo.

A tecitura de nossas considerações, no texto que segue, parte da experiência autoetnográfica sob a qual um de nós vem se desafiando no seu percurso de doutoramento. A autoetnografia em desenvolvimento problematiza o processo de construção de aprendizagens na Educação Física escolar à luz da Pedagogia do Oprimido, considerando o encontro intersubjetivo de experiências existenciais na cultura de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Para contextualizar o estudo – “se propõem a si mesmos como problema...”

Na esteira das reflexões provocadas por Freire, a necessidade de propor-se como problema surge da inquietude de uma professora de Educação Física de escola pública que se reconhece autocrítica, questionadora de sua própria prática, insatisfeita com a acomodação, sobretudo num contexto que evidencia tantas formas de opressão em diferentes esferas; onde as experiências existenciais dos estudantes são fortemente marcadas pela miséria, abandono, violência e agressividade. Soma-se a isto, o momento em que tanto se fala sobre defasagens trazidas pela pandemia, sobre estratégias para reconstrução de aprendizagens, currículo priorizado, habilidades e competências...

Aprendizagens? De que aprendizagens estamos falando? De que aprendizagens queremos falar? Problematizar a temática das aprendizagens que se constroem na intersubjetividade de sujeitos que se constituem naquela cultura específica, a partir de uma perspectiva crítica, posicionada e comprometida com a formação humana, com a ética humana, tem nos desafiado a compreender a Pedagogia do Oprimido – “[...] aquela

⁶ Sulear: expressão muito utilizada por Paulo Freire, criada por Marcio Campos, em contraponto à conotação ideológica do termo “nortear” que explicita uma pretensa superioridade intrínseca da inteligência e do poder criador dos homens e das mulheres do Norte (nota explicativa de Ana Maria Araújo Freire, no livro Pedagogia da Esperança).

que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 2019, p.43, grifos do autor).

Vimos, portanto, desenvolvendo nosso estudo a partir da apropriação de um conhecimento inspirado na noção de práxis, na indissociabilidade da docência e da pesquisa; na indissociabilidade do aprender-ensinar e do ensinar-aprender. Vimos construindo um entendimento de aprendizagem pautado no reconhecimento das diversas leituras de mundo; aprendizagem pautada no diálogo compromissado; comprometida com a leitura crítica da realidade e com o direito de ser mais (FREIRE, 1999, 2019, 2021).

A autoetnografia que vem sendo construída por esta professora de Educação Física parte de um exercício de reflexividade, sustentado em uma posição crítica (de não-neutralidade), que prioriza a subjetividade da pesquisadora para interpretar a cultura compartilhada na Escola Raízes da Paineira⁷. Interpretação que não se faz separada da sua experiência existencial, de sua historicidade, seu percurso pessoal e profissional. Salienta-se, contudo, que a ideia de narrar a experiência vivida nesta cultura específica não se restringe a uma autonarrativa focada na professora, mas uma descrição da cultura daqueles sujeitos, pautada na interação e diálogo, na intersubjetividade, “ênfatizando a presença do Outro na escrita do Eu” (VERSIANI, 2002, p.60).

Tais características vão ao encontro dos pressupostos que definem uma autoetnografia, quais sejam, a subjetividade, a emocionalidade e a reflexividade, tanto quanto a análise cultural e interpretativa. A formação da própria pesquisadora, a experiência vivida, as construções de si mesma e suas interações com os outros também caracterizam a potência da autoetnografia (ELLIS, ADAMS, BOECHNER, 2015; CHANG, 2008; SPRY, 2001; BOSSLE; MOLINA NETO, 2010; ROCHA; ARAÚJO; BOSSLE, 2018).

Assim, a ideia de propor-se a si mesma como problema articula-se no estudo proposto com o objetivo de compreender como são construídas as aprendizagens em meio a situações concretas de opressão que se manifestam no contexto escolar, a partir das aulas de Educação Física, numa perspectiva crítica, contextualizada, coletiva e dialética.

No contexto desta autoetnografia, significa interpretar o que acontece no dia a dia das aulas de Educação Física - durante as atividades, brincadeiras e diálogos produzidos,

⁷ Nome fictício.

nos embates, nas perguntas, nas falas, nas emoções manifestadas. E fundamentalmente, significa refletir/dialogar COM os estudantes sobre como se posicionam (professora e estudantes) nestes momentos, sobre o que fazem e por que fazem.

Deste entendimento, surge a importância de que estes estudantes sejam, indispensavelmente, sujeitos ativos junto com a pesquisadora neste processo. O desvelamento da realidade concreta pretendido nesta autoetnografia passa pela forma como professora-pesquisadora e estudantes entendem o mundo. Nossos esforços, portanto, caminham na direção de uma autoetnografia dialógica, construída a partir das leituras de mundo de ambos na condição de oprimidos. Dialógica, também, porque parte da noção de práxis, de ação e reflexão sobre o vivido, construída pela professora e estudantes, conjuntamente.

Sugere, assim, a discussão do conceito de aprendizagem numa concepção que avance da didática tradicional centrada no ensino, no professor transmissor de conteúdos e na aquisição de competências e habilidades como finalidade última da Educação. Logo, aponta para o caráter de formação humana da Educação e para um entendimento de aprendizagem voltado para a transformação social.

Assumimos, contudo, que o esforço em articular a Educação Física escolar e a Pedagogia do Oprimido tem nos colocado frente a diversos desafios. E é sobre estes desafios que atravessam o conhecimento que vem sendo produzido tanto no contexto escolar quanto no contexto acadêmico que gostaríamos de refletir, do ponto de vista de uma formação humana.

Sobre os desafios (e descobertas) da pesquisa - “Indagam. Respondem e suas respostas os levam a novas perguntas...”

A partir das provocações da epígrafe de Freire, sob a qual buscamos desenvolver nossas reflexões, nossa intenção é, de fato, apontar os desafios até aqui enfrentados numa perspectiva narrativa, dialógica e questionadora – com muito mais perguntas que respostas.

Assim é que, no sentido de trazer à tona a subjetividade, a emocionalidade e a reflexividade da pesquisadora, a escrita na sequência discorre em primeira pessoa, ainda que fruto das parcerias intelectuais para construção do texto.

Antes, para localizar o desdobramento destas reflexões, retomamos a pergunta suleadora do texto: **Que desafios de pesquisa são enfrentados por uma professora de Educação Física escolar que busca problematizar sua prática educativa à luz da Pedagogia do Oprimido?**

Desenvolvo as reflexões que seguem considerando, de pronto, a própria decisão de “problematizar-me” como sendo um grande desafio que diz respeito tanto ao desenho teórico-metodológico, quanto ao marco teórico. Escolher realizar uma autoetnografia está sendo, para mim, um movimento de coragem, autoacolhimento, autoconhecimento e posicionamento político frente ao pensamento dominante da pesquisa qualitativa.

Problematizar minha prática educativa, através de uma autoetnografia, envolve questões pessoais - a sensação incômoda de intimidade revelada (ONO, 2017). Trata-se de um desnudamento de quem realmente eu sou no meu exercício docente, com todos os meus erros e acertos, meus equívocos, inseguranças, fragilidades, minhas limitações, meus preconceitos... Inclui o dolorido exercício de reconhecer, na minha docência, as marcas tão fortemente presentes de uma concepção tradicional de ensino, de uma formação pautada na transmissão de conteúdos, na verticalização das relações - tanto de intercomunicação com os outros sujeitos do processo, quanto no trato com os conteúdos.

Ainda que o foco seja a interpretação da cultura compartilhada, significa, para mim, como me colocar em uma vitrine. E nessa intimidade revelada, emergem também experiências de amorosidade e boniteza do dia a dia de professora, um movimento de afeto e dedicação compartilhados. E aí vem o receio de enaltecer demais a professora, de incorrer em um texto narcisista. E vem também o receio da crítica, do julgamento...

Outro desafio imenso é entender em profundidade as ideias e concepções de Paulo Freire - entender um pensamento que de início me parecia muito utópico, inviável, quixotesco. Qual não foi minha surpresa quando, ao ajustar as lentes na leitura da Pedagogia do Oprimido, me reconheci, então, oprimida, tanto quanto pude dimensionar numa perspectiva epistemológica a magnitude da opressão a qual estão submetidos os/as estudantes da Escola Raízes da Paineira.

Que desafio o autorreconhecimento na perspectiva de oprimida!

De quixotesca, inviável, entendi a Educação Libertadora de Paulo Freire como um compromisso pessoal e coletivo, uma necessidade fulcral. A partir de um processo de

conscientização que vem me colocando num movimento de consciência ingênua para uma consciência crítica, cruzar os braços e seguir reproduzindo formas de opressão sustentadas por uma educação tecnicista, meritocrática, que evidencia desigualdades e injustiças, definitivamente, não é uma opção.

Que desafio reconhecer e acreditar que uma pedagogia crítica, transformadora, libertadora é o caminho que quero seguir!

Como tornar isso concreto no dia a dia de uma professora que se sente incomodada, indignada, cansada, sobrecarregada? Como viver essa pedagogia crítica, transformadora, libertadora, que privilegia a formação humana, quando o corpo consciente (FREIRE, 2021b), tamanho esgotamento, se desestabiliza e se deprime com o tiroteio nos arredores da escola; se abala em função do aluno que se acidenta na aula; se aborrece com a falta de espaço físico para realização das atividades; se irrita com o excesso de demandas burocráticas; se abate e se indigna com a agressividade de crianças que precisam de atendimento psicológico especializado, de atenção, de comida...?

Fico pensando em como escrever um texto sobre os desafios de pesquisa de uma professora de escola pública que, como tantos outros professores, compartilha a dura realidade vivida nestas comunidades, nestas escolas, de forma a não escorregar numa escrita em tom demasiado dramático. Escrever minimizando o esgotamento, a dor, o desânimo, o drama da “vida sem amaciante”⁸ vivido por estes estudantes?

Parece que um texto que revele nossas fragilidades, nossas emoções, nossa humanidade, não se enquadra numa escrita acadêmica. Mas como, então, deve ser a interlocução entre o “chão de escola” e a academia? É necessária uma escrita objetiva, neutra, ancorada na racionalidade técnico-instrumental para validar o conhecimento que emerge da vida nas escolas?

Olhares escolarizantes, tecnicismo, objetivismo... E a formação humana, a subjetividade, a intersubjetividade?

Qual o papel da Ciência? A quem serve (FREIRE, 1981)? Ciência de números, estatísticas, linearidades? Ou Ciência de mulheres, homens, estudantes, pesquisadoras e pesquisadores com suas fragilidades, suas angústias, complexidades, humanidades?

⁸ Expressão cunhada pelo rapper Emicida na música “Mãe”.

A experiência na condição de professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre aliada à experiência autoetnográfica tem me trazido constantes e inúmeros questionamentos, descobertas e aprendizagens que não estão em livros, documentos oficiais, plataformas de dados. Os conhecimentos que circulam naquele encontro de experiências existenciais das aulas de Educação Física transcendem os conteúdos estabelecidos pelos marcos legais. Ali, cotidianamente, vivemos situações, durante as atividades desenvolvidas, em que pululam formas de opressão relacionadas ao racismo, à classe social, ao currículo, às relações hierárquicas, às desigualdades de gênero, às macro e micropolíticas e tantas outras questões. São esses conhecimentos que emergem de nossos diálogos e embates, nestas situações, que vêm forjando uma professora mais crítica, politizada, posicionada e comprometida com a formação humana, com a ética humana. E esse parece um desafio de pesquisa importante ao qual me coloco, na compreensão de que o caminho se faz caminhando.

São nestas situações que venho entendendo que “o ensinar”, tão em voga nas palestras de formação que temos tido, é uma via de mão dupla – e que na condição de educadora-educanda e educandos-educadores, ambos oprimidos, vimos nos colocando no exercício doloroso, cansativo, delicado e amoroso de nos formar mais humanos, de resgatar nossas humanidades.

Questionada por meu orientador, Fabiano Bossle, meu parceiro intelectual nesta empreitada, sobre o que tenho aprendido com a minha autoetnografia⁹, respondi que ao certo ainda não sei definir objetivamente, mas tenho reconhecido (com tudo isso que acontece cotidianamente) que eu, professora Luciana, sei e posso muito mais do que o sistema limitado e opressivo me possibilita, e eles/elas, estudantes, sabem e podem muito mais do que a condição de desumanização lhes impõe. A dureza, contudo, da realidade concreta muitas vezes nos impede de perceber e viver isto. A condição mesma de oprimidos nos coloca o tempo todo em dúvida (e até negação) sobre nossa capacidade e possibilidades. E apesar disso - e com tudo isso - é assim que vimos construindo a nossa Educação Física, que não está em livros, marcos legais, mas está na nossa escola, e só acontece assim porque traz as nossas experiências e subjetividades dialogando, se confrontando, se completando... e nos desafiando a nos tornar mais humanos!

⁹ Trecho do texto “Essa escola chamada vida”: as “tramas” autoetnográficas do “eu do nós” com a Educação Física escolar - BOSSLE, Fabiano. In: MALDONADO, D. T. A vida nas escolas: por uma prática político pedagógica na Educação Física escolar. Curitiba, CRV, 2023.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Os Desafios da Educação na Pandemia Política: Que desafios pedagógicos, em que tempos políticos?. **Cenas Educacionais**, Caetité - Bahia - Brasil, v.4, n.e11878, p.1-27, 2021.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Autoetnografia: mais uma opção metodológica para alguns problemas no âmbito da Educação Física. *In*: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.207-238.

BOSSLE, F.; BOSSLE, C. B. “O conhecimento de quem é mais valioso”? Educação Física Escolar, Educação crítica e pesquisa qualitativa no grupo DIMEEF/UFRGS. *In* BOSSLE, F.; BOSSLE C. B.; ROCHA; L. O. et al. **Educação Física escolar, etnografias e autoetnografias: a formação de intelectuais transformadores**. Curitiba: CRV, 15-32, 2018.

BOSSLE, F. Atualidade e relevância da educação libertadora de Paulo Freire na Educação Física escolar em tempos de “Educação S/A”. *In*: SOUZA, C. A. S.; NOGUEIRA, V. N.; MALDONADO, D. T. (org.). **Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba (PR): CRV, 2019.

CHANG, H. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008. ISBN: 978-1598741230

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P.; Autoetnografia: un panorama. **Astrolabio Nueva Época**, Buenos Aires Argentina, n.14, 2015, p.249-273.

FREIRE, P. Criando Métodos da Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazer melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981, p. 34-41.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. saberes necessários à prática educativa. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 23ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ONO, F.T. P. **A formação do formador de professores: uma pesquisa na área de língua inglesa**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ROCHA, L. O.; ARAÚJO, S. N.; BOSSLE, F. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão de produção científica da Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 4, p.168-185, out./dez. 2018.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SPRY, T. Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. **Qualitative Inquiry**: Sage Publications, v. 7, n. 6, p.706-732, dez. 2001.

VERSIANI, D. B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 37, n. 4, dez., 2002, p. 57-72.

Rememorar esse recorte de tempo vivido no ano letivo de 2023 ainda me toca profundamente ao ponto de eu ter dificuldade de enxergar para além dos fatos e da dor. Por diversas vezes enquanto organizo e escrevo as linhas desta carta me questiono por onde ir. Travo. Continuo com receio de ficar dando voltas na dor e na emoção, escorregando em um texto dramático. Os mesmos dilemas e receios que tive ao escrever o capítulo do livro publicado. Não sei como reverberou esta escrita em quem me leu, mas estou certa de que a narrativa que agora faço sobre o meu esgotamento, apesar de suas particularidades, encontra semelhança e acolhida com o que muitas professoras e professores vivem no seu cotidiano.

Chamo a atenção das leitoras e leitores para as datas dos fragmentos apresentados no início desta carta – meses de março e abril de 2023. Início de ano letivo. A intensificação e burocratização do trabalho docente (Contreras, 2012; Pérez Gómez, 2001), a violência no entorno da escola, o contexto de vida dos estudantes fortemente revelado nas suas manifestações emocionais e comportamentais, as condições de saúde destes estudantes e a falta de atendimentos especializados, o compromisso com as aprendizagens, são apenas alguns dos fatores que contribuem, cada vez mais, para que professores e professoras já iniciem o ano letivo sobrecarregados, tensos e extenuados.

E ao reler esses relatos o que mais me toca é o sentimento de culpa narrado; culpa por não ter dado conta de aguentar toda essa pressão e tensão que se acumula dia a dia na realidade de quem é professora/professor de escola pública, especialmente da RMEPOA, de onde posso falar.

A perversidade a que estamos submetidos nos coloca, para além do compromisso de educadores, na condição de psicólogos, assistentes sociais, mães, pais e tantas outras funções que nos exigem atitudes resolutivas frente às demandas, necessidades e carências que estas crianças e adolescentes trazem. E não só eles, mas seus familiares também, que muitas vezes chegam à Escola sem saber o que fazer, sem condições de cuidarem de si próprios, quanto menos de seus filhos.

Mais que atitudes resolutivas, precisamos apresentar resultados. O sistema, a sociedade, os pais e nós mesmos nos cobramos por resultados, independentemente do conjunto de situações que coloca estas pessoas em condições desumanas. Precisamos alfabetizar, precisamos ensinar a calcular, precisamos dar conta do conteúdo, das habilidades e competências exigidas pelos marcos legais, precisamos selecionar os livros didáticos, apresentar trabalhos alusivos às datas comemorativas, precisamos prepará-los para as avaliações internas e externas, para a mostra de trabalhos do próximo sábado letivo, para a visita do autor no projeto “Adote um Escritor”, precisamos preencher a plataforma Eduspace (Córtex) com os números, precisamos dar conta do dia letivo não importa o que aconteça, não importa em que condições,... precisamos, precisamos, precisamos.

E não nos esqueçamos de conter as situações de agressividade, não nos esqueçamos de tensionar com o posto de saúde sobre os atendimentos médicos atrasados há anos, não nos esqueçamos de fazer busca ativa àqueles estudantes que não aparecem mais na escola, de cobrar a parceria com o Conselho Tutelar e até do Ministério Público quanto aos casos mais graves de negligência e abandono (e são tantos), não nos esqueçamos de cuidar o que ensinamos e o que falamos para não sermos taxados de doutrinadores.

E não nos esqueçamos de que no Dia do Professor a sociedade e a mídia nos dirão, com mensagens e homenagens, que somos a profissão mais importante - desde que não faltemos ao trabalho porque estamos doentes, esgotados, com familiares demandando nosso cuidado; desde que não reivindicemos salários mais justos, que não façamos greve para não deixar os estudantes sem o direito de estudar; desde que não questionemos o sistema e aceitemos toda a sorte de opiniões e interferências externas sobre nosso trabalho; desde que continuemos abraçando toda essa desumanidade que deságua na escola e toda crítica sobre o que não damos conta...

A perversidade do sistema tem esgotado nossas forças e com sagacidade tem nos imposto a culpa por nosso esgotamento.

Hoje iniciamos com o conselho [de classe] da turma 21. [...] a colega referência está muito angustiada com os tantos casos de alunos que não avançam minimamente [...] não há RH de estagiárias, monitoras ou professoras que possa compartilhar a docência nessa turma, considerando os tantos casos extremamente preocupantes [...] a professora está sozinha diariamente para atender a todos esses problemas e essas dificuldades, sem apoio e com a cobrança da mantenedora. [...]

O fato é que o conselho foi interrompido pelo horário avançado, tendo sido discutido apenas um terço da turma, tamanhas as dificuldades dos estudantes e da necessidade de encaminhamentos inviáveis para o momento. A colega referência saiu do conselho chorando, esgotada e prestes a uma crise de ansiedade (Fragmento Diário Autoetnográfico em 25/05/2023).

É possível que alguém que lê este desabafo o julgue dramático, poliqueixoso, vitimista... que seja, mas é real! O esgotamento que vivi não é só meu, é dos meus colegas de Escola, de Rede, de profissão. Dia sim e outro também saímos exaustos com essa rotina. Lembro da primeira consulta médica que fiz ao entender que precisava de um tempo de afastamento. O médico psiquiatra me questionou sobre por que eu estava “querendo um atestado”, *o que tu precisas é de uma medicação para te ajudar em relação à depressão e ansiedade, parar de trabalhar não é remédio*, dizia ele.

A desumanidade marcada no corpo daquelas crianças e adolescentes não é a única a qual precisamos lidar. A falta de sensibilidade, por vezes encontrada nos serviços especializados que buscamos como amparo, reforça o sentimento de culpa que nos tira o direito de nos autoacolhermos em meio à roda viva de cobranças que nos consome.

Evidentemente que temos um compromisso com as aprendizagens destas crianças e adolescentes. Um compromisso com a alfabetização, com o letramento e o numeramento, com as manifestações artísticas e da cultura corporal de movimento. Temos um compromisso com a leitura da palavra e do mundo, com a cidadania, com a formação humana e o pensamento crítico. Mas, a responsabilidade e a tensão que recaem sobre professoras e professores diante deste contexto de miséria, violência e desumanização exigem e vão muito além da fluidez e linearidade com que os documentos orientadores preveem o processo de ensino-aprendizagem.

Saí completamente esgotada. Precisei de uns dez minutos sentada na sala dos professores para me recuperar. [...] não tive estrutura emocional para lidar com a situação. Me sinto cansada, sem pique para lidar com as crianças o tempo inteiro exigindo 100% da minha atenção, me gerando tensão o tempo todo, exigindo uma presença física e emocional totalmente entregue a eles.

São oito horas do meu dia com essa demanda. [...] é uma tensão e muita doação o tempo inteiro (Fragmento Diário Autoetnográfico em 30/08/2023).

Estamos completamente desamparados e sozinhos para lidar com as questões de saúde e desorganização familiar e social de nossos estudantes. As relações vão se transformando em uma bola de neve, porque não é fácil ter equilíbrio; ao primeiro

impulso, é responder agressividade com agressividade. [...] o cansaço excessivo tem me feito entrar nessa roda viva e não conseguir separar as emoções (Fragmento Diário Autoetnográfico em 21/09/2023).

Perceba que o esgotamento que vivi não se resolveu com um afastamento de dez dias, mas estendeu-se por todo o ano letivo. O contexto que narro nos desafia diariamente, sem interrupções, sem afastamentos.

Longe de propor considerações resolutivas frente à amplitude de tal situação, o que gostaria de destacar é o posicionamento crítico que foi emergindo de tal experiência. Poder olhar para o que tudo isso simboliza e pensar em quantas pessoas são representadas pelo relato que trago nesta carta, me coloca no compromisso de escolher trazer à tona a emoção, a subjetividade, a dor e a dramaticidade na escrita acadêmica como necessária denúncia das situações desumanizadoras. Não na perspectiva de um discurso fatalista, determinista que “insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar ‘quase natural’”, como salienta Freire (1999, p.21). Mas, no sentido de entender o caráter de uma “situação limite” (Freire, 2019) que nos mobiliza a questionar o sistema, olhar para nossas fragilidades com mais acolhimento e menos culpa, nos permitindo parar. E o meu direito de parar e respirar não pode representar mais sobrecarga para o meu colega também imerso nos mesmos desafios, tensões e pressões, de tal forma que se transforme numa engrenagem fadada ao conformismo e à desesperança. É meu direito existencial reconhecer meus limites e fragilidades e amparar minhas pausas!

A despeito disso tudo, é claro que há muita boniteza, amorosidade, reconhecimento e afeto por parte dos estudantes, entre nós professoras e professores. Há satisfação em cada conquista alcançada por nossos estudantes; há desafios e sonhos que ainda nos movem; há compromisso. E o compromisso que nos motiva, aliado à indignação diante de todo esse contexto, tem produzido cotidianamente nossos “inéditos viáveis” (Freire, 2019), nossas experiências de resistência frente a tantas adversidades.

Na semana que sucedeu o início da escrita desta carta, vivi a experiência de uma “aula de Yoga” com uma turma de primeiro ano, no meio do pátio da Escola, em meio a todo o barulho e condições adversas que se impunham naquele momento. A narrativa desta experiência é explorada em detalhes em outra carta, mas gostaria de destacar um trecho:

Que momento! Era como se nada pudesse atrapalhar a concentração deles. Estávamos num universo à parte de todo aquele barulho, de toda aquela movimentação. Tranquilos, respirando fundo, conectados com aquela experiência, com aquela proposta. Nada foi capaz de nos impedir de experimentarmos aqueles minutos de concentração que se mantiveram mesmo enquanto deixei eles sozinhos e fui buscar o celular [para registrar a cena] (Fragmento Diário Autoetnográfico em 10/04/2024).

Nada foi capaz de nos impedir de experimentarmos! Apesar de todo o barulho, do contexto, do ambiente adverso, nós nos concentramos. Assim é transpor as “situações limites” que nos desafiam; é como nos colocar em um universo à parte de todo o barulho que nos rodeia. É resistência! O “barulho” do sistema, do esgotamento e das adversidades não nos impede de nos concentrarmos, de resistirmos e seguirmos experimentando nossos “inéditos viáveis”.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. saberes necessários à prática educativa. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

3 CARTA “PEDAGOGIA DAS OPRIMIDAS E DOS OPRIMIDOS”¹⁰

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo

(Freire, 2019, p. 95).

A narrativa da experiência que apresento neste texto consiste em um trabalho desenvolvido com duas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental, dentro da proposta de uma unidade didática sobre brincadeiras da cultura popular.

A sequência didática teve início no mês de junho de 2023 e se estendeu ao longo de todo o segundo trimestre culminando com um “Sarau das Brincadeiras da Cultura Popular”. Na ocasião, apresentamos às demais turmas de Anos Iniciais da escola um livro confeccionado pelos próprios estudantes dos segundos anos contendo a experiência que tiveram com o corpo, registrada em desenhos e descrições textuais.

Para contextualizar o relato, iniciamos a unidade didática dialogando sobre o que era uma brincadeira da cultura popular. Identificamos, a partir das brincadeiras que eles brincavam, quais eram consideradas populares e fomos elencando exemplos delas. Como tarefa complementar, solicitei que perguntassem em casa quais brincadeiras seus familiares brincavam, bem como, comentei com eles do que eu brincava quando era criança.

A partir deste diálogo, propus que a cada aula experimentássemos uma ou duas brincadeiras daquelas que elencamos e que registrássemos em forma de desenho a experiência. Posteriormente, a ideia era que pudéssemos organizar um livro com esses desenhos.

Assim, a proposta foi se concretizando à medida em que inicialmente conversávamos sobre qual/quais brincadeiras experimentaríamos naquela aula, sua origem, como costumavam brincar, regras, adaptações, variações, enfim, fomos construindo juntos as formas de brincar, a partir do que eu propunha e de suas experiências prévias e ideias durante a brincadeira. Conversávamos, então, sobre o que tinham achado, como se sentiram durante a brincadeira, suas dificuldades e preferências

¹⁰ Esta carta será publicada na forma de um capítulo de livro com previsão de lançamento para dezembro de 2024, contemplando a exigência de produção científica decorrente da Tese, feita pelo PPGCMH-UFRGS.

e, por vezes, emergiam da própria brincadeira alguns conflitos, tensionamentos, questionamentos, os quais davam margem para que parássemos e dialogássemos sobre.

Ao final da aula ou na aula seguinte (mais frequentemente), conforme o tempo nos permitia, registrávamos a experiência através de desenhos. Durante esses registros, invariavelmente alguém sempre me pedia para escrever no quadro o nome da brincadeira. Eles estavam em pleno processo de alfabetização, muito envolvidos com as letras, sílabas e desafiando-se à escrita das palavras. Então, passamos a acrescentar nos desenhos a escrita do nome da brincadeira que também era feita coletivamente, a partir daqueles que se arriscavam a dizer as letras e sílabas que formavam a palavra.

Assim fomos desenvolvendo o trabalho, cuja temática também estava sendo construída com as outras turmas de Anos Iniciais e Educação Infantil. A confecção dos livros, no entanto, era uma proposta somente com os dois segundos anos. As demais turmas experimentaram também as brincadeiras populares a partir de suas próprias ideias e de suas formas de brincar, mas com outra proposta de registro ao término da unidade didática.

Para complementar o conteúdo do livro contei com o auxílio da professora referência das turmas, que destinou um momento em suas aulas para que eles construíssem pequenos textos descrevendo as brincadeiras que experimentaram - isso já no final da sequência didática, com os desenhos prontos.

Todo o trabalho foi feito em diálogo e parceria com a supervisora dos Anos Iniciais e a professora referência das turmas que, desde o início, incentivaram e contribuíram com ideias, acompanhando cada desenho e relato empolgado que eu compartilhava com elas sobre o que experimentávamos e registrávamos. A materialização do livro contou também com a participação de mais uma colega que nos ajudou no layout dos livrinhos, tanto quanto fez todo o registro de fotos e vídeos para postagem nas redes sociais da Escola na ocasião do evento.

O relato a seguir traz o fechamento desse trabalho que culminou com o evento “Sarau das Brincadeiras Populares”, onde eles apresentaram para colegas das demais turmas de Anos Iniciais e Educação Infantil, professoras, supervisoras e direção da Escola sua produção. Na sequência, apresento na íntegra o registro em Diário Autoetnográfico sobre a experiência que vivemos neste dia:

Hoje foi o dia do Sarau das Brincadeiras da Cultura Popular – 20/11/2023. Cheguei na escola ansiosa. Minha supervisora, Lia, já estava organizando a biblioteca para o evento. Também já tinha uma organização dos horários de visita de cada turma ao Sarau, de Jardim A (J.A) até o 3º ano.

Minha colega referência das turmas 21 e 22, Dora, trouxe eles (T21) para a biblioteca. Num primeiro momento, deixamos que eles folhassem os livros. Estavam curiosos e empolgados. Tive que explicar como foi feita a organização de cada livrinho, pois alguns acharam que seria um livro de cada criança com seus desenhos. Então expliquei que era um livro para cada brincadeira, contendo a descrição da brincadeira (escrita por eles) e os desenhos de cada um sobre aquela brincadeira.

A supervisora Lia aproveitou para conversar com eles. Deu parabéns e chamou a atenção deles para cada detalhe do livro, lembrando que era composto por todos os elementos que um livro precisa ter: capa, título, autores, apresentação, história, ilustração e a apresentação/identificação dos autores. Tudo isso ela foi fazendo num diálogo com eles; ela ia perguntando para ver se eles identificavam esses elementos enquanto folheavam os livros.

Comentamos, nós três professoras, que estávamos muito felizes com a produção deles. Eles nos ouviam com olhinhos atentos e sorrisinhos tímidos. Então, organizamos quem se dispunha a apresentar cada brincadeira. Explicamos que as turmas viriam vê-los e que a ideia era que eles lessem ou contassem com suas palavras como era a brincadeira, enquanto mostravam os desenhos. Em princípio, vários se candidataram, enquanto alguns ficaram tímidos e não quiseram se inscrever. Tudo pronto, fui buscar a primeira turma – T11.

Fui até a sala da T11 e expliquei qual era a proposta. Em seguida a professora referência da turma, Nina, chegou na biblioteca com sua turma (11). Nina tinha sido referência no ano passado da T21, que estava apresentando os livros.

Sentaram todos para assistir. Dei as boas-vindas junto com minha supervisora e explicamos para eles o que era um sarau, conforme estava escrito no cartaz de entrada da biblioteca:

- Um sarau é um encontro de pessoas onde é feita uma apresentação de uma poesia, uma história, uma música, um livro... E neste sarau, a T21 vai apresentar pra vocês um livro que eles construíram a partir das brincadeiras populares que eles experimentaram. Cada brincadeira que eles experimentaram, eles fizeram um desenho que deu origem a esse livro que eles vão apresentar pra vocês.

Prossigui, perguntando para a T21:

- Alguém pode explicar para os colegas o que é uma brincadeira da cultura popular?

Silas se levantou e já saiu falando:

- São brincadeiras que todo mundo conhece, que os pais passam para os filhos e passa de geração em geração...

Silas iniciou meio gaguejando, mas disse exatamente o que me ouviu dizer em algumas aulas. O detalhe é que essa pergunta não foi ensaiada, eles não sabiam que eu faria essa pergunta.

Então expliquei para os colegas da T11 que agora cada um ia apresentar uma brincadeira que eles brincaram e produziram os desenhos e escritas sobre.

No início eles começaram tímidos. Alguns que tinham se candidatado a apresentar desistiram na hora que foram chamados. De pronto, os mais desinibidos se prontificaram.

À medida em que eles iam falando, a professora Dora e eu íamos orientando-os a mostrarem as ilustrações; eu ia fazendo perguntas relacionadas à brincadeira apresentada. Perguntava a origem, o objetivo da brincadeira... e sem ter nada combinado, naturalmente eles foram entendendo a dinâmica de apresentação.

Foram se soltando... voz mais firme, usando gestos para mostrar o que falavam, olhando para a plateia. Nós, professoras, encantadas!

Quando a brincadeira apresentada tinha música, por exemplo “ovo podre”, eu estimulava que cantassem como era a música – todos cantavam, inclusive a turma visitante.

Nesse momento do “ovo podre”, aproveitei para comentar que quando eu era criança não existiam algumas partes da música conforme eles conheciam:

- Olha só, quando eu era criança essa última parte da música não existia, essa parte de fechar os olhos.

- Nem eu conhecia essa parte – comentou a professora da T11.

- Pois então, Sora Nina, a gente foi brincando cada brincadeira e algumas coisas eu ensinei e outras eles me ensinaram, a gente foi trocando ideias e aprendendo novas formas de brincar.

Continuei:

- Vocês percebem que não é só a Sora Lu, a Sora Dora, a Sora Nina que ensinam, vocês também nos ensinam coisas que vocês conhecem...

- Sim, Sora, a gente também ensina – comentou o Silas.

Enquanto eles falavam, os livrinhos da turma 22, da tarde, iam passando pela plateia. A T11 também teve uma participação muito legal, estavam atentos na fala dos colegas, folheavam os livrinhos com interesse, cantavam junto. Quando um deles foi apresentar a brincadeira da peteca, perguntei:

- E qual a origem dessa brincadeira? Quem inventou essa brincadeira?

- Os povos indígenas – um ou dois responderam exatamente com essas palavras.

Era um barato ver eles respondendo sem que nada disso tivesse sido combinado.

O ambiente estava super acolhedor e propício, eles ficaram em semicírculo sentados em almofadinhas e a turma visitante ficava sentada nas cadeirinhas, como se fosse realmente uma plateia. A criança que ia falar sobre a brincadeira levantava e ficava mais à frente, próximo à plateia.

Essa primeira apresentação foi a que levou mais tempo, em torno de 25 minutos. Ao final, a T11 bateu palmas e a Sora Nina pediu para falar. Iniciou dando parabéns a mim e a Sora Dora pelo trabalho e se dirigiu, então, a eles:

- Eu quero dizer pra vocês que o meu coração tá explodindo de alegria! O ano passado, nessa mesma época, vocês estavam começando a juntar sílabas pra ler e escrever algumas palavrinhas, agora vocês tão produzindo livros, escrevendo textinhos, falando para os colegas de outras turmas... Eu tô muito feliz e orgulhosa de ter plantado essa sementinha que agora a Sora Dora e a Sora Lu continuaram regando. Parabéns! Vocês arrasaram!

Os olhinhos brilhavam; a carinha de satisfação enchia o ambiente de alegria. Foi impagável o que presenciamos nesse encontro.

Encerramos o primeiro encontro presenteando a turma visitante com um livro da biblioteca da escola pra levarem para sua caixinha de leitura na sala de aula.

Assim que a T11 saiu, conversamos com eles para ver o que tinham achado. Eles mesmos apontaram que alguns ficaram de falar e na hora ficaram com vergonha. Combinamos então de trocar aqueles colegas que não queriam falar. Como demoramos mais com essa primeira turma e já se aproximava do horário do lanche, resolvemos deixar a próxima turma para depois do recreio, adequando o horário às outras quatro que viriam.

Antes de levá-los ao banheiro e se prepararem para o lanche, a Maísa, colega que faz os vídeos para postar nas mídias sociais da escola, pediu para gravá-los apresentando alguns livrinhos, mas só entre os colegas da turma para que ficassem mais desenvoltos. Eles deram um show no vídeo e aproveitaram para treinar melhor sua fala, explicando as brincadeiras.

Então eles foram se preparar para o lanche, espichar um pouco as pernas e na sequência foram para o recreio. Durante o recreio comentamos entre as professoras que participaram do primeiro horário, da satisfação de vê-los tão confiantes, falantes, de como tinham ficado lindos os livrinhos... o encantamento era unânime.

Após o recreio vieram as turmas 23, 31, J.A e J.B e, por último, a turma 33. Agora os autores estavam mais seguros, suas falas já estavam decoradas, firmes e corporalmente mais soltos.

Os colegas visitantes super atentos, participativos. Como eu também estou trabalhando o mesmo tema com as turmas até o 3º ano, o assunto era de domínio de todos, então eles cantavam, participavam das perguntas, folheavam os livrinhos comentando sobre os desenhos.

Joílson da turma 33, no final da apresentação quis comentar:

- Eu gostei muito, Sora, se bobear eles desenharam muito melhor que nós.

- Ficou bonito o livro, né Joilson?! – disse eu.

- Bah, Sora, eles desenham melhor que nós!

- Viu, gente! – comentei com os autores.

Recebemos muitos elogios de cada professora que também participava com perguntas e comentários positivos durante a apresentação. Lembro de que na primeira apresentação ao comentar de que uma das brincadeiras eu conhecia um pouco diferente, um deles comentou:

- O meu pai que me ensinou a brincar assim.

- Isso... no início do trabalho que a gente fez, eles perguntaram em casa para as famílias do que eles brincavam quando eram crianças, a gente pesquisou com os pais as suas brincadeiras – expliquei para as professoras que assistiam.

Durante as apresentações expliquei que além das brincadeiras populares, nós também aprendemos algumas brincadeiras novas de origem africana. Essa parte foi a “cereja do bolo”, porque eles trouxeram um conhecimento novo para as professoras que realmente tentavam entender como funcionava a brincadeira, fazendo perguntas. E eles explicavam detalhes das brincadeiras. Alguns da plateia comentavam:

- Tu também fez com a gente essa brincadeira.

- Essa tu não fez com a gente!

- Sim, gente, algumas brincadeiras eu fiz com uma turma, outras eu fiz com outras turmas... cada turma a Sora Lu foi construindo com vocês, com o que vocês foram me trazendo de ideias. E olha só, professoras, no próximo sábado da Consciência Negra a turma 21 vai apresentar essas brincadeiras africanas e convidar todo mundo que quiser pra brincar junto.

As últimas turmas foram as da Educação Infantil. Alguns já pareciam mais cansados, mas foram até a última apresentação super envolvidos, com atitude de autoria, mesmo. Uns amores!

No final, terminadas as apresentações elogiei muito eles, disse que estava muito, muito feliz e orgulhosa do resultado do nosso trabalho. Lia, supervisora, reiterou a sua fala do início:

- Gente, vocês foram demais! Arrasaram! Vocês conseguiram fazer uma produção no 2º ano que nem o 9º ano consegue. Eu tô muito feliz! Parabéns!

Dandara me perguntou diversas vezes:

- Sora, a gente vai poder mostrar pros pais?

- Sora, eu quero mostrar pro meu pai.

Comentei com a Lia que a gente ia ter que pensar o que fazer com os livrinhos.

- Pois é, quem sabe no sábado da Consciência Negra que os pais vêm na escola, a gente deixa na biblioteca pra eles virem ver?

- Ah, mas eu vou querer levar também no encontro de alfabetizadoras da Smed¹¹, agora na quarta-feira - disse a Dora.

- Pois é, eu também quero ficar com pelo menos um pra mim – comentei.

- Eu também vou querer guardar um – disse a Lia.

Combinamos de pensar o que fazer.

Lá pelas 11:15h eles foram para o almoço. Se despediram de mim faceiros.

A única reclamação que tive foi das turmas que teriam Educação Física (EF) comigo naquela manhã e que me encontraram na biblioteca, durante a apresentação:

- Sora, tua vai ficar com a gente hoje?

- Não, hoje a nossa atividade vai ser só aqui na biblioteca.

- Ah, Sora... quando é que tu vai ficar com a gente?

- Ah, não sei... mas, hoje não.

No horário do almoço a Rute, supervisora dos anos finais, veio me abraçar:

- Sora Lu, parabéns! Que trabalho lindo! Eu cheguei a me emocionar no tempo em que consegui assistir. Me emocionei vendo eles falando super seguros... Parabéns!

A Lia também veio novamente me dizer que estava tudo maravilhoso, que estava muito encantada.

No turno da tarde a configuração foi um pouco diferente. Levamos a turma 22 para a biblioteca onde estava tudo organizado conforme o turno da manhã. Iniciamos mostrando os livrinhos para eles e conversando sobre o que tinham achado e como seria a tarde de apresentações.

Eis que se iniciou um barulho ensurdecador de serra elétrica bem na janela da biblioteca. A árvore frondosa que fica junto ao muro da escola estava sendo cortada pois suas raízes estão levantando o muro da escola com perigo de cair o muro. Desde a semana passada esse movimento de corte da árvore e derrubada do muro se iniciou, mas não imaginamos que eles viriam cortar a árvore neste dia.

Impossível de realizar qualquer atividade com o barulho que estava. Impossível de sequer permanecer na biblioteca. Provavelmente o serviço levaria quase a tarde toda. E agora? Onde fazer o evento?

¹¹ Secretaria Municipal de Educação (de Porto Alegre).

Precisávamos de uma sala longe do barulho e com espaço para acomodar duas turmas juntas. Pensamos na sala dos colchões, no outro prédio longe do barulho. A sala estava sendo usada pela professora de artes para uma atividade de teatro.

Lia foi olhar se havia condições de fazermos na sala de ciências. Inviável. O barulho atrapalhava tanto quanto na biblioteca. E agora? Tínhamos um cronograma de visitas das turmas e a hora estava avançando. As crianças começaram a se agitar. Tarde de calor intenso – 30 graus.

- Vamos ter que fazer na sala deles – disse a Lia.

- Mas dá pra colocar duas turmas lá? – perguntei.

- Vai ter que dar... não tem outro lugar pra fazer. Vai ficar apertado, mas a gente coloca eles nas almofadinhas e os visitantes sentados nas cadeiras. Aqui não tem condições, isso vai a tarde inteira pra cortar o resto dessa árvore e derrubar o resto do muro.

Enquanto a Dora e Lia iam organizar a sala de aula da turma 22 (e tiveram até que varrer parte da sala), eu fiquei na biblioteca tentando conversar e combinar com eles a apresentação. Tentando, porque o barulho era ensurdecedor. Eles agitados, calor, a hora passando.

Pedimos, então, que cada um levasse sua almofadinha e nos deslocamos para a sala deles. De fato, o espaço ficou apertado, mas foi o que deu para fazer.

Fui buscar a primeira turma, 32, já com meia hora de atraso.

Na primeira apresentação eles estavam bem tímidos, vários que se comprometeram a apresentar, na hora desistiram. Eles seguiam agitados, conversando, apertados nas almofadas. Dora e eu tivemos que incentivar, perguntando, orientando as falas, pedindo para falar mais alto, pedindo silêncio ao restante da turma.

A T32 bastante atenta. Estimulamos a cantarem as músicas das brincadeiras junto... seguimos propondo as mesmas perguntas da manhã: o que era uma brincadeira popular, qual o objetivo da brincadeira, qual a origem...

Embora essa turma seja mais desinibida na oralidade, nessa primeira apresentação não foi o que aconteceu. Levamos cerca de 25 a 30 minutos nessa apresentação e tivemos que incentivá-los várias vezes, estavam tímidos, ao mesmo tempo que agitados. De todas as formas, sempre tem um ou outro mais desenvolvido que domina a cena.

No geral, conseguiram passar o recado. Numa das brincadeiras, pular corda, a Fiorela encenou a brincadeira enquanto toda a sala cantava uma das músicas que usamos para pular. A mesma coisa no “ovo podre”, todos cantando junto. Expliquei para essa turma, também, que eles tinham acrescentado uma parte na música que nós, professoras, não conhecíamos.

- Essa parte, gente, eu aprendi com vocês, eu não conhecia – disse para a turma.

- Nem eu – complementou a professora visitante.

A T32 folheava os livrinhos com muito interesse. No final estimei eles a falarem o que tinham achado do trabalho da T22, vários comentaram que gostaram muito.

- Eles desenham muito bem, Sora.

- Eu não gostei, eu amei!

Bateram palmas para a T22.

A participação das turmas visitantes foi um capítulo à parte. Eu não esperava que eles ficassem tão atentos, interessados nas falas, nos livrinhos. Não foi diferente com a turma do J.A. Normalmente eles são super agitados, têm pouco tempo de foco em qualquer proposta. Mas, surpreendentemente, ficaram bem quietinhos, prestando a atenção em tudo que os colegas da 22 falavam. Na hora da brincadeira de pular corda, Marília olhava com olhinhos atentos e brilhantes. Ela está aprendendo a pular corda e ama me pedir para cantar as músicas enquanto tenta pular. A turma toda, 22 e J.A, cantou as músicas que usamos na brincadeira, assim como no “ovo podre” que eu ainda não fiz com eles, mas eles conhecem.

Nessa apresentação a T22 já estava mais confiante. Seguiam agitados, mas estavam mais falantes, seguros, até me cobrando falas que eu tinha feito na primeira apresentação e agora não havia mencionado:

- Sora, tu esqueceu de falar que essa parte do “ovo podre” tu aprendeu com a gente – disse o Benício, me chamando a atenção.

- Ah, é verdade! Então, gente, quando eu era criança essa parte da música eu não conhecia, não existia, isso eu aprendi com vocês.

Na primeira apresentação contei pra eles que a brincadeira que conheciam como batatinha frita 1,2,3 era a mesma que eu brincava quando criança chamada meia, meia lua 1,2,3. As outras professoras também se identificaram com a minha informação.

Benício, muito atento, na segunda apresentação pediu para apresentar essa brincadeira e acrescentou na sua fala, ao explicar como se brincava:

- Essa brincadeira também é conhecida como meia lua... como é mesmo, Sora?

- Meia, meia lua, 1,2,3 – respondi.

- Isso, a Sora conhecia com esse nome quando era criança, mas agora a gente conhece por batatinha frita 1,2,3 e pode ser também que no final quem se mexe é eliminado.

- Na verdade, essa parte do eliminado que o Benício tá falando é uma invenção do filme que vocês viram, mas isso não existe na brincadeira – disse eu.

- Sora, na verdade é uma série, não é filme. E na série eles são eliminados porque na verdade eles morrem.

- Não!!! Mas aqui ninguém morre, é uma brincadeira!!! - tive que gargalhar junto com as professoras e com eles.

Mas o engraçado é que nas outras apresentações Benício insistia no “eliminado” e completava:

- Mas isso é uma série, na nossa brincadeira ele é eliminado par voltar pro início da linha.

O ponto alto da tarde também foram as brincadeiras africanas que despertavam interesse das professoras. As crianças das outras turmas também conheciam, pois brinquei com elas também, mas as professoras questionavam eles tentando entender.

Então veio a T12, da professora Nina que foi referência deles no ano passado. Talvez pela presença da Nina notei que essa apresentação foi onde eles mais se envolveram, se soltaram, e até aqueles que não tinham falado ainda se prontificaram e, também, apresentaram.

O bacana é que algumas professoras referência incentivavam sua turma a comentar o que acharam do evento, das apresentações, dos livrinhos, das falas... E com a Nina não foi diferente. Então ela deixou que seus pequenos do 1º ano batessem palmas, elogiassem os desenhos, comentassem que acharam legal, que gostaram muito, que gostavam dessa ou daquela brincadeira, e depois disso falou diretamente aos alunos da T22, sua turma no ano passado:

- Gente, eu tô maravilhada com o que eu vi! Meu coração hoje tá explodindo de alegria com as apresentações de vocês. Alguns de vocês nem se autorizavam a falar no ano passado, agora tão aqui, lendo, escrevendo, falando em público. Parabéns pra profe Lu e profe Dora pelo trabalho e parabéns pra vocês! Vocês foram sensacionais! Eu espero (e olhou para os alunos da T12) que no ano que vem eu possa ver vocês evoluindo assim também. Parabéns! Eu tô saindo daqui muito feliz!

A expressão de alegria e orgulho nos rostinhos deles era impagável. Honestamente eu não consigo descrever em palavras esses olhinhos que brilhavam, a atenção total no que a Nina falava, o sorrisinho tímido de canto de boca, o queixo mais elevado de alguns. Lembrei, ao escrever essas linhas, do trecho da Pedagogia do Oprimido que fala “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber... terminam por se convencer da sua ‘incapacidade’”.

Nessa experiência, ao contrário, eles experimentaram a sensação do reconhecimento, da valorização. De manhã e de tarde eu presenciei expressões do rosto, do corpo que me encheram de orgulho, de satisfação e da sensação de que consegui realizar um trabalho significativo para eles, para a Escola e para mim.

Depois da turma da Nina, veio a T13. Percebi que eles já estavam cansados, dispersos. Já eram 16:20h quando a T13 saiu e ainda faltava a turma do J.B, pelo cronograma. Então, conversei rapidamente com a professora que estava responsável por eles naqueles dois últimos períodos e resolvi cancelar a última apresentação. Eles estavam cansados, tiveram uma tarde inteira de apresentações, a sala apertada, calor. O objetivo era de que aquele momento fosse prazeroso e visivelmente já não seria com mais uma apresentação.

Sugeri à professora que estava com eles para levá-los para a pracinha. Esses dois últimos períodos da segunda-feira são de EF, mas a supervisora colocou uma professora pra me substituir, caso as apresentações terminassem cedo.

- Eles não tiveram EF, tão cansados, agitados, acho que tu não vai conseguir fazer nada dirigido com eles. Quem sabe tu leva eles pra pracinha e eu explico pra professora do J.B que eles já estavam sem condições de seguir as apresentações?!

- Sim, eles já estão cansados, não vai rolar mais. Vou levar eles pra pracinha – concordou ela.

Conversei com a professora do J.B que também concordou que não seria produtivo, até pelo avançado da hora – o J.B sai às 16:50h.

Juntei as almofadas com a ajuda de alguns, organizamos a sala e fui para a sala dos professores nos últimos minutos antes de terminar o turno.

No turno da tarde fiquei um pouco frustrada, o ambiente não era adequado, eles ficaram apertados, agitados com toda a função de mudar de sala, calor. Eu esperava que eles fossem mais desenvoltos que a turma da manhã, pois é uma característica dessa turma e a Dora também esperava mais da turma da tarde, comentamos na sala dos professores. Mas, no geral, foi um dia especial para mim. Escrevendo sobre a experiência agora, passado o cansaço e a tensão do momento, fiquei pensando na dimensão e no significado desse trabalho para mim. Recebi muitos elogios, ouvi várias professoras e o diretor, que também foi assisti-los, comentando de como foi importante para eles, de como foi evidente o quanto eles se desafiaram em falar em público, do avanço deles, de quantas habilidades foram exigidas e alcançadas com esse trabalho... enfim, ouvi muito sobre a importância do trabalho para eles, mas fiquei pensando no que significou para mim.

E daí fiquei rememorando meus anos de formação, no início da minha docência, meu início na RMEPOA. Eu sempre quis fazer um trabalho diferenciado; muitas vezes me questionei que tipo de trabalho faria sentido para eles; muitas vezes desejei e procurei inserir a EF numa proposta coletiva; me perguntei como poderia fazer uma EF que não fosse somente o movimento pelo movimento...

Vivi essa experiência com a sensação de estar conseguindo materializar esse objetivo. Objetivo que vem se constituindo, se construindo ao longo da minha caminhada como professora de EF da RMEPOA. Não foi a única experiência, evidentemente, em que pude me perceber nessa construção, mas foi muito significativa, talvez pelo fato de estar vivendo uma autoetnografia, que dia a dia me desafia a pensar na minha prática, escrevendo sobre a experiência, que vem me desafiando a construir inéditos viáveis.

Honestamente, olhando para trás, para a estudante de EF no início da formação e da docência, por mais que desejasse um trabalho comprometido, diferenciado, importante, eu acho que não imaginava ser a Sora Lu que sou hoje; não sei se me imaginava fazendo um doutorado, me apropriando de leituras e posicionamentos tão politicamente engajados com uma educação crítica, que busca romper com uma EF tradicional, lendo o mundo de forma tão diferente.

A minha autocrítica me leva a questionar “será que estou conseguindo desenvolver uma EF crítica, libertadora, que tenha sentido para os estudantes, que caminhe na perspectiva de conscientização, de transformação social?”.

Olhando para a Sora Lu que sou hoje, para a EF que busco construir na Escola da Amorosidade, e comparando àquela estudante de EF do início, eu acho que estou no caminho; no caminho da conscientização, no reconhecimento da minha condição política, porque sou professora. E isso é muito emblemático, porque me lembro de repetir muitas vezes, mais jovem, que detestava política, sem saber que, encharcada de um pensamento ingênuo, eu já fazia política na minha fala, nas minhas escolhas, na minha atuação dentro e fora da sala de aula. É por isso que eu digo hoje que a entrada na RMEPOA foi um marco na minha vida. O tanto que me vejo mudando não aconteceria assim se eu não tivesse entrado em contato com essa realidade, me dispondo a vivê-la verdadeiramente, como compromisso, querendo aprender.

Enfim, esse trabalho do Sarau, dos livrinhos, me fez pensar na minha trajetória como professora, no quanto o meu trabalho vem se transformando, avançando, em como eu venho mudando (Fragmento Diário Autoetnográfico em 20/11/2023).

Na aula seguinte ao evento, conversei com as turmas sobre como se sentiram, o que acharam, e registrei em diário falas empolgadas e felizes sobre a satisfação de terem apresentado os livros. Alguns seguiam ansiosos por saber quando poderiam mostrar para os pais - o que oportunizamos no sábado letivo da Consciência Negra, ao expor o material para apreciação das famílias.

O fato é que, após transcrever essa experiência, ler e reler algumas vezes, meu maior impulso foi refletir sobre a dimensão de tudo isso para mim.

Há alguns anos venho desenvolvendo com as turmas de Anos Iniciais essa unidade didática sobre brincadeiras populares, inclusive com produções acadêmicas sobre a experiência¹². A cada ano tal experiência se desenrola de forma particular, na medida em que as turmas trazem demandas diferentes, mas sobretudo porque o meu entendimento sobre a proposta vem se modificando. Mais do que o entendimento sobre a proposta didática, entendo que minha compreensão sobre a abrangência e relevância do trabalho que fazemos naquela comunidade, naquela Escola, na minha prática educativa, vem alcançando mudanças na perspectiva de uma educação crítica.

¹² NUNES, L.O. ; BERWANGER, C. E. ; GOLDSCHMIDT FILHO, F. ; COELHO, M. C. Educação Física em tempos de desconstrução da coletividade docente: experiências de resistência na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: Leandro Oliveira Rocha; Márcio Cardoso Coelho; Samuel Nascimento Araújo. (Org.). **Educação Física Escolar Crítica: Experiências em diálogo**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2021, v. 1, p. 89-100.

Por muito tempo, tive a convicção de que eu tinha que ensiná-los a brincar. Entendia que uma das principais demandas da Educação Física nesta etapa de ensino, e numa comunidade marcada pela notória falta de oportunidades, pelo contexto de extremo abandono e violência, era aprender a brincar. Isto, contudo, numa percepção de quem tem “o conhecimento” para transmitir ao outro.

Buscando fazer um planejamento amarrado ao das professoras referências, paralelo ao trabalho sobre folclore desenvolvido pelas mesmas, comecei a trabalhar as brincadeiras do folclore/cultura popular. Este trabalho foi muito importante para ampliar minha escuta do que as crianças traziam, conhecer mais a cultura delas vinda de casa, da rua, do seu brincar. Então percebi que eu não tinha que ensiná-las a brincar, mas que esta era uma via de mão dupla. Nós, educadora-educanda e educandos-educadores, passamos a aprender a brincar, compartilhando saberes, experiências, culturas do brincar. E como esta experiência compartilhada trouxe riqueza ao meu trabalho!

Daí que, ao reler o relato da experiência vivida, identifico uma série de questões que vão ao encontro do trabalho que venho buscando fazer nesta perspectiva crítica, coletiva, humanizadora, que faça sentido para os estudantes e para mim, na condição de protagonistas da construção de nossas aprendizagens.

A oportunidade de conciliar na mesma proposta a experiência do corpo, o registro artístico e simbólico através dos desenhos, o registro escrito explorando as palavras e a construção textual, a oralidade desenvolvida nas apresentações, contemplam mais que “habilidades e competências”. As discussões que estabelecíamos durante as brincadeiras, as adaptações que entendíamos fazerem sentido para o nosso brincar, o reconhecimento de limites e possibilidades do corpo, os momentos de recriação a partir de como significavam a brincadeira em consonância com suas experiências prévias, diziam muito de uma pedagogia que era deles.

Pedagogia deles, na medida em que mobilizava, pela memória da cultura popular, uma apreensão da realidade da cultura corporal de movimento das crianças e da comunidade; porque trazia à tona a significação do vivido no brincar, manifestada no desenho. Pedagogia que implicava sua leitura de mundo, sua experiência subjetiva e a do outro em diálogo, para produzir o significado da palavra. Pedagogia deles porque produzida na comunicação da experiência entre os seus, a respeito do objeto de conhecimento. Pedagogia que, na perspectiva freireana, revelava a possibilidade de “ser mais” pelo corpo em processo de consciência crítica (Freire, 2019, 2021). Desafiados em seu protagonismo, eles faziam uma pedagogia deles!

Percebo que à medida que disponibilizava o meu corpo para viver cada brincadeira junto com eles, compartilhando nossos saberes e formas de brincar, me colocava aberta para que a proposta fosse desenvolvida junto com eles. E por tantas vezes, durante as brincadeiras, fui desafiada a repensar e reorganizar a lógica do que experimentávamos, a partir do que fazia sentido para eles e não para mim.

Apenas para exemplificar, lembro do jogo de queimada adaptada com vários caçadores, situação em que me preocupava em orientá-los a passar a bola e acertar com rapidez em quem estava na situação de fugitivo. Eles, com muita tranquilidade, me mostravam que a sua lógica do jogo era passar a bola para os caçadores sem se preocupar em acertar o colega, mas na experiência coletiva de que todos os caçadores tocassem na bola e se divertissem entre a troca de passes, seja virando uma estrelinha ou ensaiando uma “lutinha” com o colega ao lado, uma dancinha....

Lembro, ainda, da discussão de gênero que estabelecemos durante o cabo de guerra quando os meninos não aceitaram perder para as meninas, ou do jogo de Cinco Marias, situação em que nos dividimos em vários grupos pelos cantos da escola e, longe dos meus olhos, eles permaneciam jogando com seus parceiros - o que me desacomodou por não ter o controle da turma toda perto de mim.

Entendo que tais situações me possibilitavam aprender na experiência intersubjetiva. Dito a partir das ideias produzidas por Mädche (1998) em diálogo com os conceitos freireanos, compreendo que no diálogo da minha própria subjetividade consciente com a subjetividade das crianças, mobilizávamos, nossas formas de aprender, de construir conhecimento. Para Mädche (1998, p.76), “o aprender é um processo de conhecimento, no qual o homem, como sujeito agente do mundo, no relacionamento e no diálogo com outros sujeitos, conhece-se e desenvolve-se a si mesmo”.

Assim é que, na experiência que vivenciamos fomos construindo possibilidades de aprender que desafiavam as formas tradicionais que nos condicionam e limitam. Ao estimulá-los em seu protagonismo e autoria no brincar e na produção de um livro sobre o que experimentaram com o corpo, fomos além do que está dado - tanto em relação ao processo de alfabetização estabelecido para estudantes de segundo ano, quanto nas formas de brincar e de aprender verticalizadas.

A pedagogia tradicional, as metas estabelecidas pelos marcos legais, as avaliações institucionais, as dificuldades que obstaculizam o trabalho na escola pública, as mazelas que assolam a vida destas crianças em situação de vulnerabilidade são apenas algumas das grandes e inúmeras “situações limites” (Freire, 2019) que enfrentamos, mas, ainda

assim nos desafiamos a construir nossos “inéditos viáveis” (Freire, 2019). E assim também é em tantas outras realidades e experiências que acontecem, mas não chegam ao nosso conhecimento.

Pois foi transgredindo uma pedagogia tradicional que nos desafiamos juntos, aprendemos juntos e construímos juntos um livro. Um livro como produção transgressora que colocou estas crianças muito além de estudantes do segundo ano de Ensino Fundamental de uma escola pública, mas na condição de autores! Autores da sua experiência, da sua pedagogia, do seu brincar, do seu aprender.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 14^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MÄDCHE, F. C. **Abrindo perspectivas: a intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire**. Porto Alegre: Da casa, 1998.

4 CARTA NOSSOS “INÉDITOS VIÁVEIS”

*E, porque fazendo história e por ela sendo feito, como ser **no** mundo e **com** o mundo, a “leitura” de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço*
(Freire, 2022a, p. 169, grifos do autor).

A narrativa apresentada a seguir descreve a experiência que vivi com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, na Escola da Amorosidade. Uma cena que me desafia, inspirada nas palavras de Freire, à “leitura” do corpo e do espaço no sentido de apreender as inter-relações com o todo.

Busco, a cada linha, captar o que comunicam aqueles corpos em expressivo movimento ou em absoluta quietude, compartilhando seu “saber de experiência feito” (Freire, 2019), em meio ao barulho e agitação que os rodeia:

10/04/2024. Era uma quarta-feira. Estamos trabalhando com a temática “Ginásticas”, então planejei para as turmas de primeiro ano uma aula sobre desafios corporais.

O dia estava bonito e resolvi trazer os tatames para a área coberta e trabalhar com as turmas ali mesmo, no pátio.

Na primeira turma da manhã, a turma 13, organizei os dez tatames encaixados um no outro formando um espaço único. Embora a turma seja pequena, ficamos apertados para experimentar e criar posições de ginástica, pontes, rolamentos, estrelinhas e tantas outras posições que eles foram sugerindo.

Na turma 11, então, resolvi deixar os tatames separados, distribuídos próximos uns dos outros e cada duas crianças ocupavam um tatame. Conseguimos explorar melhor as posições e desafios corporais que foram surgindo, entre o que eu propunha e o que eles iam criando.

No intervalo do almoço fiquei pensando em como trabalhar essa atividade com a turma 12 sendo ela bem mais numerosa e agitada, e considerando que eu tinha apenas dez tatames disponíveis. Pensei em usar a sala da Educação Física que dispunha de um colchonete para cada criança, num ambiente fechado e mais silencioso e onde eu concorreria com menos estímulos externos. No entanto, minutos antes do início do turno, subi até a sala e vi que estava completamente ocupada como depósito de classes e cadeiras para descarte. Respirei fundo. Não tinha outra alternativa além de trabalhar com eles no pátio, com os tatames que eu tinha disponíveis.

Em alguns tatames teria que colocar três crianças. A turma é agitada; eles são bastante participativos, mas bem agitados, inquietos, falantes, vibrantes. Paciência... Era o que tínhamos.

Iniciamos a aula com a chamada. Expliquei que faríamos desafios corporais na aula de hoje e que precisaria da ajuda deles com ideias de novos desafios. Super empolgados, levei eles para o pátio e após distribuir os tatames pelo espaço pedi que se colocassem de dois a três em cada um. Conseguimos nos organizar nos tatames e iniciamos com alguns movimentos de respiração e alongamento dirigidos por mim. Na sequência, a cada posição estimulava eles com perguntas, cantava músicas lúdicas, perguntava que letra do alfabeto parecia aquela posição...

- Como é que a gente pode fazer um escorpião?

- Com que bichinho se parece essa posição?

- Agora as pernas vão se movimentar como se fossem as asas da borboletinha... “borboletinha tá na cozinha, fazendo chocolate para madrinha...” - cantávamos juntos.

- Quem consegue fazer uma ponte?

E assim a gente ia experimentando e inventando várias posições. Apesar de agitados, eles estavam bastante envolvidos com tudo que estava acontecendo ali na aula.

- Quem quer inventar uma posição para desafiar os colegas?

Vários iam experimentando seu corpo sobre o tatame e me chamando para mostrar e propor aos demais colegas. Falavam ao mesmo tempo, me chamavam querendo minha pronta e única atenção.

Estavam empolgados, tanto quanto concentrados na proposta, apesar de todo o barulho e movimentação do pátio. Meu colega da Educação Física estava com outra turma em aula, na quadra ao lado do espaço onde estávamos. As pessoas circulando pelo pátio - ali é um espaço de circulação entre os dois prédios da Escola, caminho para os banheiros e bebedouro. E a turma 12 o tempo todo ligada nos desafios propostos.

Eu continuava atenta a cada posição que via eles experimentando. Eles propunham alguma posição e eu outra, até que propus que fizéssemos uma “meditação”. Sem que eu mostrasse, imediatamente alguns já cruzaram as pernas e posicionaram os braços sobre os joelhos com os dedinhos das mãos em forma de pinça, exatamente como entendiam que era a posição de meditação. Propus que fechassem os olhos e respirassem fundo. Todos, sem exceção, fecharam os olhos e mantiveram a posição enquanto eu contava até trinta. Ao final eu estava encantada:

- Vocês estão maravilhosos demais! Vou ter que filmar isso! Vocês me esperam, pra eu buscar o celular e filmar?

Todos concordaram e se mantiveram sentadinhos nos tatames.

- Fiquem aí que eu volto rapidinho, preciso filmar isso, vocês estão sensacionais, a Sora Nina¹³ vai amar ver esse vídeo...

¹³ Nome fictício da professora referência da turma.

E saí correndo até a sala de aula deles para pegar meu celular. Corri o mais rápido que pude com receio de que quando voltasse eles já tivessem saído do lugar, alguns já estariam correndo pelo pátio, brincando de lutinha, gritando, pulando...

A sala deles é logo na entrada do prédio, assim, rapidamente eu já estava de volta na porta do prédio e, para minha surpresa, avistei eles na mesma posição de meditação. Alguns de olhos abertos, outros seguiram de olhinhos fechados, mas todos permaneciam sentados em seus lugares, perninhas cruzadas, dedinhos unidos, tranquilos, me aguardando.

- Vocês estão muito lindos!

E comecei a filmá-los, contando até vinte, calmamente, reforçando a respiração tranquila, a concentração, passando com a câmera em cada tatame, elogiando sua postura, sua “meditação”. No entorno, o barulho seguia. A turma de segundo ano, também em Educação Física, corria e vibrava na quadra com a atividade proposta por meu colega. Um ou outro estudante da Escola passava para ir tomar água, ir ao banheiro, e a turma 12 seguia na contagem lenta e tranquila, em seu momento de máxima concentração.

Que momento! Era como se nada pudesse atrapalhar a concentração deles. Estávamos num universo à parte de todo aquele barulho, de toda aquela movimentação. Tranquilos, respirando fundo, conectados com aquela experiência, com aquela proposta. Nada foi capaz de nos impedir de experimentarmos aqueles minutos de concentração que se mantiveram mesmo enquanto deixei eles sozinhos e fui buscar o celular.

Aproveitei que estava com o celular e depois que eles encerraram seus minutos de meditação tirei algumas fotos de outras posturas que eles queriam fazer e me pediram que tirasse fotos. Seguimos por mais algum tempo experimentando cambalhotas, estrelinhas, paradas de mão e alguns deslocamentos imitando animais ou como quisessem criar, agora com os tatames unidos formando um único espaço.

Assisti esse vídeo diversas vezes. Postei no grupo de whatsapp de professores e pedi para a professora que cuida das mídias sociais postar no Instagram da Escola.

Cada vez que assisto, percebo o quão significativo foi aquele momento. Não foi planejado, aconteceu espontaneamente dentro da proposta que levei para a aula. Cada movimento, cada ideia foi surgindo enquanto brincávamos, experimentávamos nossos corpos, nos desafiávamos, cantando, imaginando, criando.

Em algum outro momento já havia experimentado atividades como essa, com outras turmas, talvez com outro objetivo, mas assim, no meio do pátio, com todo aquele barulho e com a turma toda envolvida e concentrada, acho que foi a primeira vez.

A título de identificar o relato, estou chamando essa experiência de aula de Yoga, mas a proposta era apenas desafiar-se corporalmente tendo como ponto de partida movimentos que eu vejo eles fazendo no recreio, nos momentos em que deixo eles brincando espontaneamente, depois de uma atividade dirigida. A riqueza em que foi se constituindo a aula foi sendo construída com a ajuda deles, num encontro lúdico, afetivo, de olhares, falas e escuta atentas. Aconteceu. O encontro, o conhecimento, o desafio, o

corpo, a intersubjetividade, a aprendizagem (Fragmento Diário Autoetnográfico em 10/04/2024).

A cena que descrevo nesta carta representa um dia como outro qualquer na Escola da Amorosidade. Chego à Escola com meu planejamento esquematizado, avalio os espaços que temos disponíveis, faço a chamada, converso com a turma, converso sobre a proposta, organizo o material e vamos para o pátio, aos poucos fazendo a aula acontecer. Por vezes, diferente de como eu pensei, planejei. Às vezes com tranquilidade, às vezes com tumulto e agitação; driblando o barulho e a movimentação externa, num constante retomar da nossa atenção; desafiando, perguntando, trocando ideias, olhares, cantares, movimentos; lembrando, imitando, criando e recriando.

Assim é o cotidiano das nossas aulas de Educação Física e que, talvez, encontre semelhanças com muitas outras realidades. Contudo, a atenção aguçada provocada pelo desafio para o qual me coloquei de “desvelar a razão de ser de por que somos como estamos sendo” (Freire, 2021a, p.144), refletindo sobre as nossas experiências para entendê-las melhor, conforme complementa o autor, me provoca à necessidade de “admirar” a cena. Ad-mirar no sentido de “objetivá-la, apreendê-la como campo de ação e reflexão. [...] penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos” (FREIRE, 2021b, p.36).

O fato é que ao reler esse relato e reavivar a memória com os registros em fotos e vídeos que fiz, lembrei de uma expressão que usei ao construir meu projeto de Tese, há aproximadamente dois anos. “Momento sagrado”. Na ocasião, me referia ao incômodo causado pela falta de espaços adequados para a Educação Física e em como isso interferia no desenvolvimento das aulas que propunha às minhas turmas – *é como se aquele momento da aula fosse sagrado, e que as interferências externas invadissem um momento e um espaço que é deles/delas na Educação Física.*

A proposta da aula em questão eram desafios corporais. Nenhum ineditismo, nenhuma situação especial, apenas o desenrolar de uma sequência didática. Os mesmos contratempos de costume, a agitação do pátio enquanto local de circulação, a efervescência das crianças, sobretudo quando estão em um espaço aberto, longe de classes e cadeiras que restringem seus movimentos, seus corpos.

Corpos que naquele momento se encontram. Carregados de energia, excitação, experiências particulares, histórias, culturas, sentimentos, sentidos, desejos. Corpos que

se movimentam, que se expressam, que resistem, interagem e manifestam à sua maneira a sua palavra, a sua linguagem. Corpos que se comunicam de alguma forma e sempre.

Lembro do diálogo de Freire com Sergio Guimarães, no livro “Partir da infância”, quando Guimarães compartilha a experiência em que deixou uma situação de “bagunça” generalizada seguir propositadamente em sua aula, observando até onde chegariam as crianças, para que dali surgisse uma possibilidade de solucionar a questão. Conta Guimarães que em dado momento a diretora da escola entra na sala irradíssima com a cena, visivelmente incomodada com sua aparente convivência, ao que ele confirma sua posição de controle sobre o ocorrido e dispensa a interferência da diretora. Chama-me a atenção uma expressão que Freire utiliza ao interpretar a intervenção da diretora, pelo corpo. Diz Freire (2022, p. 92), “tenho a impressão de que, quando a diretora entrou na sala, o corpo dela foi o seu discurso já. Ela não precisava nem ter falado: o corpo dela, a cara dela, o espanto dela, tudo era o seu discurso”.

A partir deste contexto utilizado por Freire, fiquei pensando no corpo enquanto discurso. E é na perspectiva de Paulo Freire que aqui discorro sobre o discurso - articulando-o ao corpo que comunica. O “corpo consciente” (Freire, 2019) que sabe e comunica o seu discurso.

Ali no pátio, as crianças e eu, naquela aula sobre desafios corporais em meio a toda a movimentação e distração que preenchia o espaço que nos circundava, éramos corpos que se comunicavam. Corpos que discursavam. Nossos corpos discursavam sobre a nossa experiência, sobre o nosso espaço, sobre a nossa presença, sobre nosso compromisso e cumplicidade, entre nós e com aquele momento.

Comunicávamos uma pedagogia do encontro, que foi se constituindo no diálogo, na troca, no desafio, atentos ao que cada corpo manifestava a partir de sua experiência. *Propus que fizéssemos uma “meditação”*. O que era meditação para eles? Em nenhum momento orientei como deveriam ficar as pernas, as mãos, os olhos, a postura. A experiência deles com o corpo comunicava o seu conhecimento, comunicava a conexão com aquela proposta, discursava sobre aquela prática corporal que era deles, que era nossa, independente do barulho e da falta de condições materiais e espaciais; independente das dificuldades enfrentadas dentro ou fora da Escola, dentro ou fora do corpo.

Comunicavam, ainda, a aceitação afetiva e a cumplicidade (expressões de Guimarães em seu relato) que permeavam o compromisso de se manterem em meditação, mesmo estando longe dos olhos da professora. Conscientes do barulho, da possibilidade

de se desconectarem daquele momento, das possibilidades de inventar e reinventar com seus corpos; conscientes do afeto. Eles escolheram permanecer ali.

O discurso do meu corpo? Meu corpo comunicava maravilhamento, comprometimento, resistência frente à falta de condições, em tantas esferas, para que aquilo estivesse acontecendo. Meu corpo – consciente - experimentava e comunicava, sobretudo, reconhecimento. Reconhecimento do quanto eles sabem e podem, do quanto eles me surpreendem quando me coloco para aprender com eles, reconhecimento do que significa para mim o “momento sagrado”.

Lá na construção do projeto de Tese escrevi o que eu experimentava entre “o medo e a ousadia” (Freire; Shor, 2021), ao problematizar minha própria prática, ao refletir sobre o que eu faço, como faço e por que faço. No conflito de minhas emoções me questionava “será que eu sei dar aula?”. Discorria sobre a sensação de incapacidade, de impotência, de “autodesvalia” (Freire, 2019) que vamos adotando diante das “situações limites” (ibidem) que enfrentamos na docência, diante da condição em que nossos estudantes chegam até nós, diante das “tramas” (Freire, 2000) vividas em nossa história e que nos causam receios e incertezas.

Será que eu sei dar aula? O conflito da professora, da mulher, que sob vários aspectos e em várias instâncias se debate entre o aprendido e o esperado, entre a dúvida, o autoquestionamento, a inconformidade com o que está dado e o desejo do novo. Será que eu sei dar aula? É a dúvida de quem se autoimpõe a excelência, o peso de querer dar conta de expectativas internas e externas; é a tensão gerada entre soltar as amarras de uma pedagogia tradicional arraigada no corpo e a necessidade do diferente. É o exercício da desopressão brigando com o medo de enxergar a transformação, a libertação.

Meu corpo consciente voltava para o pátio, admirado com a cena de vê-los em sua meditação, reconhecendo naquele momento, para mim, um “momento sagrado”. Porque contra todo um sistema que nos oprime, contra todo o barulho que nos atrapalha, contra todas as adversidades sociais, políticas, econômicas e pedagógicas, reconheço na nossa aula a denúncia e o anúncio.

Gosto de refletir na citação de Freire (2001, p. 92) que diz:

[...] o que eu faço faz meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso já. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo se constrói socialmente.

Nossos corpos denunciam o barulho, a falta de condições, de recursos, de um olhar específico para as nossas demandas. Denunciam a opressão que carregamos em diferentes esferas e que nos tocam de diferentes maneiras. Nossos corpos anunciam que não somos números, que temos experiências e saberes que precisam ser considerados. O corpo, a experiência, o conhecimento, a cumplicidade de quem ensina e aprende e de quem aprende e ensina, em diálogo com o outro e com o mundo, anunciam resistência.

Naquela aula e em tantas outras contemplo e compartilho o discurso (na perspectiva de Freire) de crianças que anunciam que aprendem, apesar de todas as suas dificuldades. Aprendem e, sobretudo, me ensinam que sim, “eu sei dar aula”, e que uma aula que poderia ser como qualquer outra, no dia a dia da Escola da Amorosidade, representou o meu “momento sagrado” de reconhecimento, de contentamento, de boniteza, de aprendizagens se construindo em uma pedagogia que é deles, é nossa - uma pedagogia de resistência.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo. Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 23ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Professora sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 37ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da infância: diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

5 CARTA “O (NÃO) CHEIRO DE FELICIDADE”

Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas me recuso a acomodarme em silêncio ou simplesmente virar o eco macio, envergonhado ou cínico, do discurso dominante

(Freire, 2022b, p. 75).

A caminhada que fizemos pela comunidade na manhã do dia 23 de abril de 2024 era uma demanda de muito tempo. Desde março do ano passado (2023) o grupo de professores já vinha solicitando essa possibilidade de conhecer melhor e mais de perto a realidade de nossos estudantes, através de uma caminhada pelas ruas do loteamento. A insegurança e instabilidade do território, contudo, foi nos desencorajando e impedindo que fizéssemos essa saída.

Com a chegada de muitos professores novos na Escola, o desejo e a necessidade se tornaram mais evidentes, o que mobilizou a equipe diretiva a organizar o evento aproveitando a oportunidade na condição de campanha informativa no combate à dengue. A proposta era darmos os dois primeiros períodos de aula da manhã e, logo na sequência, sairmos em caminhada pela comunidade acompanhados de alguns estudantes devidamente autorizados, além de algumas funcionárias da Escola que moram lá.

Lembro que no período em que entrei na RMEPOA, em 2006, algumas das ações ainda eram pautadas pelo Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã. Uma dessas ações era a pesquisa socioantropológica na comunidade, a partir da qual eram organizados os Complexos Temáticos que serviriam de base para encaminhar o planejamento pedagógico trabalhado ao longo do ano (Aguiar e Santos, 2018). Com a desconstrução do projeto Escola Cidadã (Nunes, 2017; Nunes *et al.*, 2021), essas saídas ficaram cada vez mais raras e pontuais em determinadas realidades escolares. Eu mesma, embora tenha chegado neste período na RMEPOA, ainda não tinha tido oportunidade de acompanhar as, uma ou duas, saídas que foram feitas de 2006 para cá.

Embora os tantos anos trabalhando na Escola da Amorosidade me deem condições de conhecer bastante o perfil da comunidade, essa “saída de campo” era um desejo meu de muito tempo. No período da pandemia pude vislumbrar parte dessa realidade na medida em que recebia, por vezes, vídeos de atividades remotas que as crianças gravavam de suas casas. Daí pude perceber que o que ouvimos e imaginamos ainda estava bem longe da situação concreta que assola nossos estudantes.

Fato é que eu estava bastante ansiosa por essa saída. Para além de realmente entender o quão importante é conhecermos a realidade de nossos estudantes e saber de onde partimos no nosso planejamento, penso nas relações humanas que estabelecemos em nosso encontro dentro dos muros da Escola. Nosso trabalho está implicado por um olhar humanizado, por relações de afeto, de empatia, de acolhimento. Para conhecê-los, entendo que é preciso olhar para eles, olhar para sua realidade. Sentir.

Neste sentido, o questionamento proposto por Freire (2014b, p.91) “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem?” tem me mobilizado a pensar sob que perspectiva quero desenvolver minha docência e pesquisa. A expectativa de sair em caminhada pela comunidade trazia para mim esse compromisso - que contemplaria agora a experiência dos meus sentidos. O que eu ia ver, sentir, ouvir, talvez me ajudasse a potencializar, ainda mais, esse compromisso, redimensionando minha relação com essas crianças e com essa comunidade e ressignificando meu trabalho e estudo.

Penso que a minha ansiedade estava um tanto aguçada pelo desejo de viver essa experiência como possibilidade de compreender o que venho estudando, escrevendo e interpretando, inspirada pela “Pedagogia do Oprimido”. Eu realmente queria conhecer a realidade deles. Sentir o que era estar lá!

Foi com essa motivação e ansiedade que cheguei naquela terça-feira na Escola.

23/04/2024. Iniciamos o turno com estudantes nos dois primeiros períodos da manhã. Eu estava sem turma, atendendo às demandas da minha função no financeiro da Escola. O clima e a atenção de todos estava voltada para a saída na comunidade.

Responsáveis e estudantes estavam devidamente informados da dinâmica daquela manhã. A direção da escola tinha entrado em contato com um líder comunitário que nos informou que a situação na comunidade estava tranquila e que poderíamos fazer a caminhada sem problemas.

Após uma breve reunião na sala dos professores retomando orientações e combinações, saímos da escola por volta das 10h da manhã. Fotos, agitação, risadas, expectativas diversas. Combinamos de vir com uma camiseta com o símbolo da escola nos identificando. O grupo todo de professores que estava presente naquela manhã de terça-feira, incluindo direção e equipe, saiu acompanhado de alguns estudantes dos anos finais autorizados por seus responsáveis, além de funcionárias e estagiárias que moram na comunidade.

Tínhamos um itinerário preestabelecido que dava conta do entorno da escola e seguia em direção à parte menos assistida do loteamento, onde muitos dos nossos estudantes moram sem um mínimo de condições básicas de saneamento - local que vou chamar de “Rincão da Resistência”.

Percebi que até mesmo os locais bem próximos à escola eram novidade para muitos colegas: o posto de saúde, a creche comunitária, o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), um ou outro pequeno comércio de alimentação...

Assim fomos avançando pelas ruas do loteamento, ouvindo e relembrando histórias contadas pelas funcionárias e pelos colegas mais antigos que chegaram na escola no ano em que ela foi inaugurada. Eu mesma, passando pelas ruas, ia relembrando e comentando com as colegas algumas das situações que já havíamos vivido nesses anos de Escola da Amorosidade.

Relembramos o local onde anos atrás um circo acampou por alguns dias, identificamos ruas marcadas pela memória de tiroteios ocorridos, casas de alguns estudantes, pontos de referência que eram com frequência mencionados pelos membros da comunidade, locais de ocupação mais recente... Seguimos, ora percebendo avanços estruturais nas casas, ora observando a deterioração por eventos climáticos ou situações econômicas adversas acumuladas ao longo dos anos.

No decorrer desse trecho as casas, na sua maioria, eram de alvenaria, bem cuidadas. Alguns dos pequenos comércios cercados por grades, com atendimento ao cliente por entre os ferros do gradil. Os estudantes que nos acompanhavam iam distribuindo nas caixas de correios ou em mãos os informativos sobre o combate à dengue.

Até que nos aproximamos da parte mais desassistida da comunidade, o Rincão da Resistência. O acesso a partir daí não era asfaltado. A estrada era de “chão batido”. Tivemos sorte que o dia estava ensolarado e há algum tempo não chovia.

Já na entrada muitos fios de alta tensão emaranhados, à altura de uma criança pequena. Os moradores do Rincão da Resistência não contam com calçamento, sistema de esgoto e energia elétrica. Não tem postes de iluminação. A luz por lá é o que comumente chamamos de “gato”. Algumas ruas são mais largas, outras são estreitas vielas.

Busquei me concentrar em sentir o que era estar lá. Os sentidos. Daquele ponto em diante as imagens me tocavam com mais dureza. O marrom opaco do chão de terra, o cinza das casas rebocadas de cimento sem pintura ou o alaranjado do tijolo sem reboco, o colorido desbotado de grades e portões recolhidos aqui e ali e que compunham a fachada de algumas casas, a madeira suja e desgastada pelo tempo e intempéries que servia de parede de algumas outras, o verde do mato, dos campos onde os cavalos pastavam, o arame enferrujado amarrado na estaca de madeira velha improvisando um varal.

Alguns colegas que já haviam circulado por ali em outras oportunidades identificavam um contexto mais bem organizado, se comparado a anos atrás. Nas palavras do colega Zé, que chegou na escola no ano de sua fundação – “antes não havia terrenos definidos, era tudo um aglomerado de casinhas”.

A reciclagem é uma das fontes de renda mais comuns na comunidade. Passamos por um ou outro galpão de reciclagem, mas na maioria das vezes o material acumulado ficava no próprio pátio das casas. A presença dos cavalos pastando nos terrenos ou circulando pelas vielas também identificava um “instrumento” de trabalho que alguns têm para obter sua renda.

A medida em que íamos avançando, era possível sentir a proximidade do arroio que margeia o Rincão. Não pelo som, mas pelo cheiro. Chegamos, finalmente, às margens do arroio que eles tanto falam. Lixo. Muito lixo acumulado nesse local. Em época de chuvas fortes, o arroio transborda, absorvendo parte desse amontoado de lixo.

Os sentidos, novamente. O cheiro. Do arroio em diante, caminhei sentindo em vários momentos o cheiro do lixo, do esgoto.

Lembrei do nosso passeio ao shopping com as turmas de anos iniciais, no final de 2023. Passeando pelos corredores, observando as lojas, as cores, os cheiros, lá pelas tantas o Mathias do 3º ano comenta:

- Sora, isso aqui não tem cheiro bom... isso aqui tem cheiro de felicidade!!!

Cheiro de felicidade. Estar lá no Rincão da Resistência, vivendo a experiência pelo corpo, desvelava com dureza o significado daquela fala do Mathias. Se lá em dezembro de 2023 esse comentário dele já tinha me tocado, o contraste agora trazia, além da emoção, a força da indignação. A existência negada, de que tanto Freire falava.

No trajeto, um ou outro estudante fazia questão de aparecer no portão ou na janela e chamar, abanar, abraçar.

- É aqui que mora o ‘fulano’?! – em alguns momentos ouvia de alguma colega, em outros eu mesma falava.

A pergunta/constatação era feita em tom de incômodo, por vezes impacto.

O cenário que encontrei no Rincão da Resistência não foi uma surpresa para mim. Mas estar lá, experimentando com os sentidos, trouxe intensidade ao que eu já sabia e imaginava. Comentava com uma ou outra colega:

- Agora eu entendo com mais clareza por que eles não vão à aula em dia de chuva... imagina caminhar por essas ruas em dia de chuva, o barro que deve ficar!

- Pensa na escuridão que deve ser aqui de noite, sem postes de iluminação!

Passamos por uma associação de moradores, por uma casa de assistência a pessoas com problemas mentais mantida por uma organização religiosa, por uma quadra

de esportes (a céu aberto) inaugurada recentemente, um pequeno bar, um brechó no pátio de uma casa, carroças, latas e ferros velhos, cavalos, lixo, fios, mato, terra, pessoas. Gente conhecida e desconhecida. Um bom dia de longe, um bom dia de perto, um aceno, um olhar curioso, um abraço. Pessoas.

Assim fomos completando o itinerário naquele lugar em que grande parte dos nossos estudantes chama de “minha casa”.

Já retornando para a escola paramos na instituição social que faz o atendimento de vários dos nossos estudantes no contraturno (aqui no texto vou chamar a instituição de “Acolhe”). A área da Acolhe é enorme. A instituição social oferece diversos projetos pedagógicos, esportivos, recreativos e culturais gratuitamente em parceria com as escolas da região. A Acolhe é uma referência na comunidade.

Entramos na sede da Acolhe, pois boa parte dos colegas novos não conhecia o local. Enquanto os colegas fizeram um tour pela área, eu e outras colegas nos sentamos próximo ao lago, na entrada da instituição.

De longe víamos nossos estudantes do turno da tarde se deslocando de um espaço ao outro, em grupos, com o/a professora responsável. Quando perceberam que estávamos na Acolhe, vários gritavam chamando nossos nomes, abanando, mandando beijos, coraçõezinhos... Afeto.

O final do turno da manhã se aproximava. Voltamos para a escola já quase meio-dia.

É claro que a caminhada foi em tom de alegria, risos, fotos, histórias, abanos e abraços. Esse é a característica do nosso grupo da Escola da Amorosidade. Mas, escrever sobre essa experiência traz à tona toda uma carga emocional dos sentidos.

Naquela tarde e nos dias seguintes, seguimos trocando impressões, sensações, comentando aqui e ali sobre a experiência individual e coletiva daquela manhã... (Fragmento Diário Autoetnográfico em 18/05/2024).

O registro dessa saída à comunidade aconteceu em torno de um mês após o evento. Eu sabia que escrever sobre essa experiência seria importante no contexto da autoetnografia que venho produzindo, mas também sabia que a narrativa deste momento implicaria em uma reflexão mais densa sobre o que vi e senti, e que isso mexeria com a emoção.

Daí que a narrativa produzida me inspirou a desdobrá-la nesta carta que venho escrevendo em meio a uma das maiores tragédias que assolam o Estado do Rio Grande do Sul.

Maio de 2024. Estamos há dias vivendo uma enchente de proporções avassaladoras em várias cidades do Estado, incluindo Porto Alegre. Várias famílias perderam entes queridos. Perderam suas casas, seus pertences e todas as memórias ali contidas. Grande parte da cidade está debaixo d'água.

Na comunidade da Escola da Amorosidade os danos maiores foram na região às margens do arroio, no “Rincão da Resistência”, onde o nível de água elevado alcançou algumas das casas. Obviamente que a estrutura de algumas moradias, embora se mantenha em pé e sem água invadindo pelo chão, não é suficiente para proteger móveis, roupas e pertences que acabam molhando, dada a quantidade de dias e o volume de chuva que cai.

Muitas famílias que moram no Rincão da Resistência estão abrigando familiares e amigos vindos de outras regiões da cidade em piores condições de alojamento. Sem água e sem luz por vários dias, intensificam-se suas dificuldades costumeiras.

Nesse contexto, comecei a desdobrar essa escrita tentando encontrar o lugar da crítica, da emoção, da indignação, da amorosidade e da aprendizagem, de sorte que me debrucei na leitura do capítulo “Alfabetização e Miséria”, no Livro Pedagogia da Indignação (Freire, 2014b).

Logo encontrei algumas questões que me provocaram exatamente no ponto em que localizo a experiência que vivi na saída pela comunidade. Diz Freire (ibidem, p.87):

Tropeçando na dor humana, nós nos perguntávamos em torno de um sem número de problemas. Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer, o que fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, *saber* para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? (grifo do autor).

Lembro, novamente, de quando cheguei na RMEPOA em 2006. A realidade com que me deparei impactou-me sobremaneira. Muito embora o contexto de miséria, violência e abandono me desacomodassem, a consciência ingênua me colocava num lugar de impotência e, por vezes, de conformação. Baixar a cabeça e dar a minha aula de Educação Física era o meu primeiro impulso. Talvez como defesa, talvez como despreparo, mas, sobretudo (hoje eu entendo) por conta de uma consciência ingênua.

“Dar a minha aula” já se caracterizava como um compromisso que eu abraçava com dedicação, mas encharcado de uma formação e de uma educação conservadora, arbitrária, tradicional, sem muito espaço ao pensamento crítico.

E hoje, olhando para essa Luciana que entra na RMEPOA cheia de vontade de aprender, de compromisso e entusiasmo, com ideias e concepções preconcebidas e se depara com a realidade dura, cruel e desumana - sem saber o que fazer -, me dou conta do privilégio que foi encontrar na minha caminhada esse contexto tão desafiador. Que oportunidade especial foi o encontro com essas crianças, com essas/esses colegas, com essas comunidades!

Completamente desacomodada e mesmo sem conhecer quase nada do que hoje estudo em Paulo Freire, já me perguntava “o que fazer trabalhando num contexto assim?”. O compromisso com a minha docência, mas, sobretudo, o impacto que aquela realidade me causou, me provocavam mais questionamentos. Não era só o compromisso com a docência. Eram as crianças, os estudantes, a comunidade... Era olhar, ouvir, sentir, viver o cotidiano compartilhado com aquelas pessoas.

Ao longo deste percurso do doutoramento tive oportunidade de pensar e escrever sobre a trajetória que se seguiu a partir deste momento. Em parceria intelectual com meu orientador, Fabiano Bossle, e à luz das ideias de Paulo Freire, narrei e refleti sobre o que entendo como um percurso de tomada de consciência e conscientização, mas sobretudo de compromisso amplificado pela problematização desta realidade.

Apresento a seguir o texto publicado¹⁴, que emerge dessas reflexões, com o intuito de que dessas duas caminhadas (a do processo de conscientização narrado e da caminhada pela comunidade) eu possa localizar, então, a crítica, a emoção, a indignação, a amorosidade e a aprendizagem, anteriormente referidos.

SOBRE A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: significando a experiência existencial na perspectiva de um processo de conscientização

Luciana de Oliveira Nunes

Fabiano Bossle

Para iniciar as reflexões

O generoso convite para participar da construção dos “Diálogos da Educação Libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar”, a partir do encontro da

¹⁴ NUNES, L.O.; BOSSLE, F. . Sobre a Educação Libertadora de Paulo Freire em diálogo com a Educação Física Escolar: significando a experiência existencial na perspectiva de um processo de conscientização. In: BOSSLE, F.; PRODÓCIMO, E.; MALDONADO, D.T. (Org.). **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar**. 1ªed. Florianópolis: Editora Tribo da Ilha, 2023, v. 1, p. 103-124.

professora Elaine Prodócimo e dos professores Daniel Maldonado, Agostinho Rosas e Fabiano Bossle, no Congresso de Professores de Educação Física Escolar (CONPEFE 2023), de pronto, me provocou a entender com mais profundidade o verdadeiro sentido da conscientização em Freire, na relação com a minha experiência existencial.

Isto porque o diálogo produzido pelos debatedores da referida mesa veio ao encontro do esforço reflexivo de uma professora de Educação Física de escola pública que vem se desafiando, em seu processo de doutoramento, sob a orientação do professor Fabiano Bossle, a problematizar sua prática educativa à luz da inspiração teórica de Paulo Freire. As ideias costuradas aos conceitos freireanos, desenvolvidas no referido debate com tamanha propriedade, desafiaram-me a problematizá-las com pitadas de empiria, de “situação existencial, concreta, presente,” as quais tenho buscado compreendê-las “não só no nível intelectual, mas no nível da ação” (Freire, 2019, p. 120).

Ora, a maneira com que Freire construía e dialogava sobre suas ideias, narrando experiências da sua vida como forma de mobilizar a reflexão, vem me compelindo a refletir sobre a minha experiência existencial, sobre a minha leitura de mundo, nos diversos momentos do meu percurso na condição de professora-pesquisadora, no sentido de desvelar um universo simbólico que me encaminhe a uma percepção crítica da realidade em que atuo.

Neste sentido, atrevo-me a participar deste diálogo narrando um pouco da minha história, não com a pretensão de causar algum interesse particular no leitor e na leitora, tampouco trazer algo inédito sobre a compreensão da Educação Libertadora de Paulo Freire, mas na condição de um exercício de entendimento do processo de conscientização que venho buscando, ao assumir o desejo de encontro com Paulo Freire em uma Educação Física escolar crítica, libertadora.

Para Freire (2019, p. 137), “quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela”.

Neste sentido, considero a reflexão e a escrita sobre como vou me encontrando na Educação Física escolar com as ideias de Paulo Freire, o próprio processo de conscientização se estruturando na condição epistemológica e dialética.

Freire (2019, p. 135), esclarece que a “codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada”. Daí que, para o autor, a situação vivida avança da esfera do dar-se conta ingênuo, para um exercício de compreensão crítica e significativa do caráter simbólico (Freire, 2021).

Sob este aspecto, construo a narrativa dos diferentes momentos que ilustram meu percurso de professora-pesquisadora, identificados enquanto situações existenciais concretas, “codificadas”, a fim de interpretar os significados que emergem dos temas propostos, na condição de “descodificação”, para que dela consiga alinhar um diálogo entre a experiência existencial e o processo de conscientização.

Dito isto, com o intuito de sulear as reflexões propostas nesta escrita, apoio-me na seguinte questão: **Como vem se constituindo o encontro da Educação Física escolar com Paulo Freire, a partir da experiência existencial de uma professora de Educação Física de escola pública?**

A fim de identificar este percurso, na perspectiva da temporalidade da experiência, apresento na sequência a narrativa dos diferentes momentos da minha caminhada, na condição de professora de Educação Física e pesquisadora, sob o formato de temas geradores que serão base para interpretações sobre um processo de conscientização, no exercício de ação e reflexão permanentes.

Significando a experiência existencial

*Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital.
Onde há vida, há inacabamento.*

(Freire, 1999, p.55)

A noção de inacabamento tem, particularmente, direcionando minhas reflexões como um compromisso de buscar desconstruir conceitos e pré-conceitos que atuam sob tensão e contradição nos meus posicionamentos pessoais e no exercício da minha prática educativa. Na mesma intensidade direciona a intenção de me reconhecer, a partir das aprendizagens contínuas, como força ativa – ainda que em pequenas ações cotidianas – para intervir e criar possibilidades de transformação do mundo educativo (FISCHMAN E SALES, 2010). O inacabamento ou a inconclusão do ser abre possibilidades de aprender, crescer, mudar, transformar.

Essas foram palavras que orientaram a escrita do meu memorial descritivo, quando resolvi desafiar-me no processo de seleção do doutorado, que teve início em 2020. À época, as ideias e concepções de Freire e de uma Educação Física crítica, libertadora, pautada na perspectiva de transformação e humanização já me provocavam, desacomodavam, mas de forma incipiente, sem profundidade no entendimento.

Contudo, essa noção de inacabamento, de incompletude, vem corroborando um processo que teve seu primeiro ponto de tensionamento consciente à ocasião da minha entrada na Rede Municipal Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), em 2006, na condição de professora de Educação Física - situação sob a qual desdobrei meu primeiro tema gerador.

Tema gerador 1 – “É assim...”

Formada em instituições privadas, desde a formação inicial à graduação em Educação Física, o choque de realidade ao me deparar com o universo da escola pública, especialmente na RMEPOA, pareceu-me no início um obstáculo quase determinante de uma possível desistência. A realidade desumana, paupérrima, de violência e abandono realmente me chocou e me vi completamente despreparada para ser uma professora de Educação Física nestas condições. O que ensinar? Como ensinar? Por que ensinar? Como lidar com alunos que estampavam toda essa carência nas suas formas de se relacionar? Era um mundo que eu não conhecia.

Embora a realidade que se apresentava me trouxesse vários questionamentos, vi-me, essencialmente, reproduzindo o que aprendi. Ou, ao menos, tentando reproduzir, já que (autocrítica desde sempre) logo percebi que as teorias, marcos legais e seus modelos e metodologias “perfeitas”, onde tudo funcionava, pouco tinham a ver com o que experimentava diariamente no cotidiano do “chão de escola”. Queria os/as estudantes sentados, ouvindo-me, esperando sua vez de fazer o que eu mostrava, como eu mostrava, aquilo que eu escolhia ensinar – “prestem a atenção, depois não vão saber como fazer!”; “eu vou mostrar como se faz”; “tem que segurar assim...”; “é assim... não é assim!”; “senta, se não sentar, não vai brincar”.

De início, sustentava-me na premissa de uma Educação Física em condições adequadas de espaço e de recursos materiais, centrada no professor, no ensino da técnica correta; a Educação Física dos esportes, do jogo, do desenvolvimento motor, do movimento padronizado...

Caos, agressão, frustração... – a realidade que experimentávamos era bem diferente daquele modelo de Educação Física sob o qual fui formada.

A realidade com que me deparava não me dava condições de desenvolver a concepção de Educação Física que eu tinha aprendido. Ao mesmo tempo que buscava seguir as “prescrições” aprendidas na formação acadêmica ou, ainda, o modelo de Educação Física que tive na escola, confrontava minha visão de mundo, de sociedade, de educação, de ser humano com a dureza das circunstâncias reais que me desafiavam diariamente.

Mas, ao invés de pensar que o problema era com a minha concepção de Educação Física, eu achava que o problema era a comunidade, o contexto de violência, as crianças agressivas, as mazelas que açoitavam suas vidas... A dificuldade que encontrava estava na condição do outro, não na “minha” Educação Física, tampouco na minha leitura sobre o contexto, assim eu julgava.

Partindo destas considerações, ao analisar a situação de reprodução da Educação Física que aprendi, na condição de “escolha” didática que utilizava, é possível identificar um pensar ingênuo, colonizado por uma concepção bancária de educação, pautada na transmissão de conteúdos, na padronização das formas de aprender (e ensinar) e de se movimentar, sob as quais fui formada.

A Educação Física que vivi, ancorada nos esportes, no tecnicismo, no movimento padronizado, foi determinante para forjar uma construção didática nestes moldes. Essa era a minha experiência existencial, até então, e era a partir desta leitura de mundo que organizava meu pensar e minha ação, independente da realidade concreta em que atuava.

Mesmo que me provocando inquietação, incômodo, frustração diante das dificuldades de concretização deste modelo, a minha posição frente à realidade revelava um pensar ingênuo, uma consciência ingênua (Freire, 1999, 2016, 2019).

Ao me reconhecer, em princípio, na condição de privilegiada (pelas condições da minha formação e por “deter” um conhecimento teórico sobre a Educação Física), não me percebia presa a um modelo tradicional, bancário, verticalizado, conteudista. Tal condição me impedia de pensar a Educação Física numa perspectiva outra, diferente daquela que me ensinaram, na sua história única, parafraseando a ideia de Chimamanda Adiche (2019) sobre o perigo de uma história única.

Na descodificação deste universo temático de reprodução do que aprendi, consigo me identificar impedida de enxergar possibilidades de superação dos condicionantes opressores, impedida de ser mais (Freire, 2019). Isto porque, segundo o autor, “A situação de opressão em que se ‘formam’, em que ‘realizam’ sua existência acaba por forjar seu comportamento, sua visão de mundo, sua ética” (Freire, 2019, p.57, grifos do autor).

Contudo, na medida em que fui me debatendo com aquela realidade, senti a necessidade de ir além e compreender melhor as questões didáticas que envolviam minha prática educativa. Aproximei-me, então, do grupo de pesquisa Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física DIMEEF/UFRGS. Queria voltar a estudar e entender o que eu estava vivendo na minha experiência docente. Queria entender, mas também contar o que eu vivia...

Tema gerador 2 – “Crítica?”

De volta aos bancos acadêmicos, queria contar que a realidade concreta demandava muito mais do que os livros e teorias apresentavam. Aproximei-me do grupo DIMEEF com algumas convicções sobre a Educação Física, segura de que trabalhar naquela comunidade me dava condições de entender e reconhecer quais eram suas necessidades; julgava compreender a conjuntura econômica, política e social do contexto em que atuava.

Com efeito, a perspectiva crítica que fundamentava as pesquisas e discussões do grupo veio especialmente ao encontro das experiências e necessidades que eu vivenciava como professora desta rede de ensino, mas também colocavam em “cheque” minhas convicções e segurança.

A insegurança, acompanhada pela inquietação, passou a se dar em torno do planejamento, do conteúdo, do currículo, da função social da escola, da função da Educação Física na escola. Questionava-me constantemente: que Educação Física é essa que vai além do movimento padronizado, do esporte, do lazer... que se materializa na crítica? O que é, afinal, essa “crítica” discutida no grupo (DIMEEF)?

Ao perceber a leitura ingênua que eu fazia da conjuntura macro e microsocial, tanto quanto da função social da Educação Física enquanto componente curricular, tal insegurança ganhou corpo tanto no meu transitar acadêmico, quanto na minha prática docente. Passei a me sentir insegura sobre as minhas ações e concepções, sobre minha

atuação como professora de Educação Física. O que é ser crítica? Como materializar a crítica?

Em 2015 ingressei no mestrado do PPPGCMH/UFRGS¹⁵ com o objetivo de pesquisar o planejamento de ensino, tema de compreensão pessoal muito rasa e controversa. Fui pesquisar a construção do planejamento de ensino em Educação Física desenvolvida por colegas da RMEPOA sob a ótica da coletividade das ações. Muitas aprendizagens, mas também muitas dúvidas sem respostas... mais inquietações.

A minha percepção naquele momento é que eu precisava justificar o componente curricular Educação Física na escola. Mas a Educação Física de quem? Qual Educação Física eu estava buscando e querendo justificar?

Causava-me incômodo transitar por entre as leituras e teorias críticas as quais me aprofundava na construção de uma etnografia na RMEPOA, ao mesmo tempo em que reconhecia na minha prática educativa a dificuldade em pensar uma Educação Física outra, que subvertesse a lógica de opressão, injustiça e dominação que cada vez mais observava presente na cultura que compartilhava.

Entendo essa inquietação narrada como um processo inicial de apreensão crítica da realidade, experimentada na práxis, porquanto ação e reflexão, ainda que envolvida pela dificuldade de entender e exercitar um olhar crítico. Quando Freire (2019, p.100. grifos do autor) nos diz que na educação problematizadora há um esforço dos sujeitos em ir “percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*”, infiro que este “perceber” esteja diretamente ligado a um processo de tomada de consciência.

A tomada de consciência é uma etapa da conscientização, mas ainda não é a própria conscientização, visto que esta implica a ação, conforme enfatiza Moacir Gadotti no prefácio do livro *Conscientização* (Freire, 2016).

Neste contexto, fui me permitindo aguçar a escuta e a observação no cotidiano da minha docência. Passei a prestar mais atenção nas demandas e angústias que meus pares

¹⁵ Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano / Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

compartilhavam comigo, especialmente as colegas referências¹⁶ das turmas que eu trabalhava.

Considerando as dificuldades de alfabetização que a grande maioria apresentava, a notória falta de estímulos, de organização e de rotina que estas crianças chegavam nos primeiros anos escolares naquela comunidade, apostava na Educação Física como um importante espaço de aprendizagens psicomotoras. Mas ainda me sentia inquieta, incomodada, desconfortável diante da percepção crítica a qual vinha me aproximando. Em que pese a importância da construção de experiências psicomotoras diante do contexto apresentado, em que medida estas aprendizagens poderiam se alinhar a uma perspectiva crítica, que privilegiasse o reconhecimento da cultura dos estudantes, que desse conta das suas demandas, dos seus interesses e individualidades? O que, de fato, era uma perspectiva crítica de Educação Física?

A convicção da relevância do lúdico, do brincar espontâneo e com intencionalidade se fazia presente no meu planejamento, entretanto, neste período, ampliei o olhar sobre o brincar e a cultura, amplifiquei a escuta do que as crianças traziam no sentido de conhecer mais a cultura delas, vinda de casa, da rua, do seu brincar, identificando, assim, saberes, experiências, culturas do brincar.

Contudo, ao encerrar essa etapa do mestrado em condições de esgotamento - as circunstâncias estruturais da RMEPOA e a intensificação do trabalho docente tornavam-se cada vez mais imperativas -, produzindo uma metanálise da etnografia construída me percebi assumindo uma posição fatalista, pessimista, diante das situações adversas que experimentava. Do texto referido (Nunes *et al.*, 2018, p. 96), destaco o seguinte parágrafo:

Percebo que na ânsia de assumir posições críticas e de resistência acabei caindo na armadilha de supervalorizar uma disposição pessimista, enxergando a possibilidade de transformação como utopia – um hesitar entre a esperança e a depressão pedagógica (FISCHMAN; SALES, 2010). De fato, ao estudar o planejamento de ensino a partir da cultura do outro e de posse das leituras que embasaram todo o percurso teórico-metodológico, uma realidade dura se descortinou diante de mim, desconstruindo minhas expectativas, desafiando-me, cobrando-me atitudes transformadoras as quais não me vi preparada.

¹⁶ Termo utilizado na RMEPOA em alusão à professora regente da turma.

Foi, então que me aproximei, ainda sem muita profundidade, da obra de Paulo Freire. Já se fazia muito claro para mim o quanto a realidade da escola em que atuava evidenciava um contexto de opressão. As reflexões sobre meu “quefazer”, somado às leituras do mestrado, às discussões no DIMEEF, e à realidade concreta que compartilhava na escola, provocaram-me a necessidade de entender melhor o que era uma educação transformadora.

Tema gerador 3 – “Como?!”

Fiquei em torno de dois anos afastada das atividades acadêmicas, mas a noção de inacabamento, as inquietações, a autocrítica e o compromisso com uma docência que busca relações humanizadoras e libertadoras me incomodaram ao ponto de eu entender que era preciso continuar.

O íterim entre o término do mestrado e a decisão de voltar a estudar foi um período em que experimentei, com mais força, a incômoda sensação de insatisfação com a prática educativa que desenvolvia.

Não havia como ignorar a realidade opressora e desumana que ditava o modo de vida e as relações daquela comunidade onde desenvolvia meu trabalho e não me sentir compromissada, de alguma forma, com ações que visassem à ruptura desta conjuntura.

Embora reconhecesse a potência de uma educação crítica, pautada por ações contra-hegemônicas como possibilidade de superação das relações de exploração e dominação, como possibilidade de transformação, a autocrítica me fazia reconhecer meus limites e desanimar ante os obstáculos. O compromisso e o desejo de desenvolver uma Educação Física relacionada ao universo dos/das estudantes tensionavam no sentido de querer algo que eu não sabia como desenvolver.

Questionava minhas posições contraditórias e ansiava por uma prática mais alinhada com as aproximações teóricas que vinha fazendo. Enxergava-me em pequenas ações cotidianas de resistência, mas as julgava insuficientes, ineficientes. Passei a exercitar um planejamento mais participativo, a promover com mais frequência momentos de diálogo sobre as atividades que experimentávamos, a observar mais atentamente o que os/as estudantes traziam de experiências, de dúvidas, de formas de recriar o que trabalhávamos, e tentava sistematizá-las em nossas aulas.

Contudo, a insatisfação vinha acompanhada do constante questionamento: o que eu quero, de fato, neste momento da minha experiência docente? Desconstruir a minha forma de pensar a Educação Física ou melhorar o que venho fazendo nestes anos de docência?

Sentia um profundo incômodo. A Educação Física crítica, a experiência da professora, o contexto marcado por conflitos político-econômicos que impactavam a vida das pessoas e da escola, frustrando tentativas de produzir um conhecimento crítico alinhado àquela realidade... eram vários fatores que me colocavam em constante reflexão – “eu não caibo mais nessa perspectiva tradicional de Educação Física, mas não sei como me colocar neste outro lugar, de uma Educação Física crítica; não sei como materializar isso...”

Ao identificar a insatisfação e o incômodo que me desafiavam na e pela práxis, percebo-me assumindo, em diferente nível de tomada de consciência, um posicionamento epistemológico, o qual me exigia respostas tanto em nível intelectual, quando no nível da ação (Freire, 2019). Respostas na condição de enfrentamento dos obstáculos a uma educação humanizadora, libertadora.

Embora minha compreensão epistemológica ainda fosse muito difusa, embotada pelos condicionamentos da realidade concreta, existia uma disposição crítica e esperançosa em favor da superação destes condicionantes. Para Freire (2019, p. 125, grifos do autor), “Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade”.

Reproximei-me, neste período das leituras, das produções do grupo DIMEEF e do desejo de retomar a formação continuada em nível acadêmico. O que pesquisar? Por onde trilhar? Duas premissas me orientavam: a vontade de falar e refletir sobre a minha prática educativa e a necessidade de compreender e atuar a partir dos fatores que percebia incidirem como força opressora sobre a educação em nível macro e microsocial, mas especialmente na cultura que compartilhava.

Embora ainda considerasse as ideias de Freire um tanto utópicas (no sentido do inviável), as leituras que fui fazendo convergiam totalmente com o contexto e as situações concretas que vivenciava. Era como se a realidade que experimentava estivesse sendo

descrita e interpretada, em detalhes, para alguém que a enxergava, ainda, espessa, nublada.

A insatisfação que experimentava neste período foi se transformando em desafio - desafio que culminou com a entrada no doutorado.

Tema gerador 4 – “Eu tenho que tentar...”

A entrada no doutorado fez-me aproximar da obra de Freire em caráter de estudo. Embora ainda não soubesse ao certo por onde seguir na ideia da pesquisa a ser desenvolvida, em cada texto que lia, a cada ideia que buscava compreender, mais do que identificar o contexto que compartilhava na minha prática, comecei a me enxergar dentro das narrativas e reflexões propostas por Freire.

No curso destas leituras e na disposição de realmente compreendê-las, logo percebi a profundidade e densidade das suas ideias mas, apesar da dificuldade em entendê-las, tive a certeza de que era a partir das lentes freireanas que queria pesquisar minha prática educativa.

Mergulhei na Pedagogia do Oprimido e, encantada com a obra e o pensamento de Freire, sentia-me acolhida em suas concepções e reflexões, tanto quanto me auto acolhia ao reconhecer meus preconceitos, minhas contradições, meus equívocos, minhas dificuldades. A noção clara da minha condição de oprimida tornou-se um divisor de águas na minha apropriação teórica.

Por outro lado, na busca por desenvolver uma práxis transformadora, libertadora, via-me, mais do que nunca, refém de uma Educação Física tradicional. Pesava-me o questionamento “como eu vou dialogar com a Educação Libertadora de Paulo Freire, sendo tão arraigada a uma educação tradicional, bancária, tecnicista, verticalizada?” Ao mesmo tempo, ponderava em autorreflexão “não adianta cruzar os braços, eu tenho que tentar, tenho que me desafiar...”.

À luz da inspiração teórica de Freire, passei a me reconhecer na condição de oprimida, tanto quanto pude dimensionar numa perspectiva epistemológica a magnitude da opressão a qual estavam submetidos os/as estudantes da comunidade em que atuava (Nunes *et. al.*, 2023). O reconhecimento da dualidade opressor-oprimido (Freire, 2019), agora se fazia consciente.

As relações que fui estabelecendo entre a intelectualidade e a ação acentuaram algumas emoções, evidenciaram paradoxos, dores, medos, inseguranças, cansaços e receios que envolviam tal processo.

Não importava o reconhecimento do meu trabalho pelos meus pares ou pelas crianças na sua intensa e genuína amorosidade. Não era suficiente a disposição em experimentar uma Educação Física que julgava mais humana, sensível, questionadora, seja problematizando brincadeiras, práticas corporais, comportamentos, situações de conflitos e confrontos, através do diálogo aberto sobre o que fazíamos e por que fazíamos. Não bastava identificar a escuta curiosa e interessada, o olhar atento e empático, a relação mais afetiva, cuidadosa e humana que buscava estabelecer.

O misto de sensações, de emoções, colocava-me na condição de querer entender a Educação Libertadora e me perceber no processo, ao mesmo tempo em que me gerava angústia e frustração por não conseguir enxergar essa Educação Física crítica, “transformada” na minha práxis.

Importante esclarecer que a narrativa que venho fazendo sobre o tema gerador “Eu tenho que tentar...”, configura-se como aquilo que venho experimentando neste momento, e toda essa oscilação de sensações narrada no ir e vir das minhas contradições, da minha apropriação teórica, essa relação dialética entre ação, reflexão e ação configuram o presente vivido.

Veja, a experiência existencial, a história, os fatos datados, a realidade concreta e dinâmica não são estanques, tampouco lineares. Neste sentido, julgo importante esclarecer que os momentos narrados e organizados a partir destes temas se entrelaçam em contradições, em idas e vindas e são narrados sem a pretensão de linearidade, mas no curso da minha compreensão em processo de conscientização.

Conscientização no encontro das experiências existenciais

Na apresentação do livro *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*¹⁷, Ana Maria Freire nos apresenta o importante conceito de “existência” a partir da concepção de Paulo Freire. Assim diz ela:

[...] possibilidades de falarmos e escrevermos expressando os nossos *pensares* mais elaborados e sistematizados; de manifestarmos, de diferentes maneiras, as nossas *emoções* mais genuínas. *Pensares* e *sentires* indicotomizavelmente gerados em nosso corpo, que se tornou assim *corpo consciente*. *Existência* que por sua natureza nos abre as possibilidades, portanto, de podermos, inclusive, refletir sobre ela mesma, sobre esta nossa habilidade de, falando e pensando, agirmos intencionalmente fazendo práxis, registrando conscientemente nossas ações e sendo capazes de lutar pelas transformações das sociedades injustas, revelando a *boniteza* da vida (2014, p.14, grifos da autora).

Recorro a este conceito por entendê-lo como balizador das reflexões que vem se constituindo nesta escrita. Contudo, a intenção de alinhar considerações que se articulam a este conceito, aponta para o reconhecimento de sua pluralidade – “existências”.

Veja, até aqui narrei toda uma trajetória pessoal de como vem se desdobrando meu processo de conscientização e de como venho significando cada momento. Parto, evidentemente, da minha experiência existencial expressando meus *pensares e sentires*, mas reconheço, absolutamente, que todo esse processo só vem acontecendo desta forma porque no encontro com outras experiências existenciais tenho podido enxergar, nos outros e com os outros, a realidade concreta em que estamos inscritos.

O exercício da minha docência, marcado pelo encontro com uma realidade que eu não conhecia, afetado pela dureza da experiência de outras existências, vem me desacomodando, desafiando-me em um movimento que não é só meu, porquanto vem se construindo no desafio de nossas diferentes leituras de mundo e no encontro de nossas intersubjetividades em diálogo, em confronto, em descobertas, em relações ora amorosas, ora opressoras, em construção de aprendizagens.

Quando proponho a questão suleadora **“Como vem se constituindo o encontro da Educação Física escolar com Paulo Freire, a partir da experiência existencial de uma professora de Educação Física de escola pública?”**, o faço consciente de que este

¹⁷ Um compilado de textos de Paulo Freire organizado por Ana Maria Araújo Freire em comemoração à data na qual Freire teria feito os seus oitenta anos de vida.

encontro só pode acontecer epistemologicamente se pautado na práxis do encontro humano, do reconhecimento das diferentes experiências existenciais.

Daí que, todo esse movimento de tomada de consciência e conscientização em curso, passa necessariamente pelo encontro que tive com esta realidade narrada, com esta cultura, com estes estudantes e com estes parceiros de caminhada, tanto profissional, quanto acadêmica. No exercício de “biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” apontado por Ernani Fiori¹⁸ na apresentação do livro *Pedagogia do Oprimido*, além de ir me descobrindo neste processo de conscientização, pude também dimensionar a presença e importância do outro no meu processo. E é com estes outros sujeitos que compartilham comigo esta realidade que escolho seguir experimentando, tentando, aprendendo uma outra história, diferente da que me ensinaram; uma Educação Física diferente da que aprendi.

Quando me questiono sobre a materialidade e sistematização de uma Educação Física em diálogo com o pensamento freireano, entendo que há muito que precisamos aprender sobre, mas, arrisco afirmar, a partir da comunicação do professor Fabiano Bossle, que para uma “Educação Física Escolar Crítico-Libertadora” existir é necessário, essencialmente, que seja pautada pelo encontro das diferentes existências em diálogo. Encontro traduzido na compreensão do ensinar-aprender e aprender-ensinar indicotomizáveis; na noção do inacabamento; no desejo coletivo de transformação da realidade; na luta incessante pela desconstrução de preconceitos e das relações opressoras e pela reconstrução de nossa amorosidade, das relações fraternas e humanizadoras que consideram e partem das diferentes experiências existenciais.

Ora, neste sentido, uma Base Nacional Comum Curricular vai de encontro a uma perspectiva que considera uma Educação Física crítica, libertadora, transformadora. Como sistematizar um único “método”, comum, padronizado, verticalizado, se somos tão distintos em nossas experiências e em como as significamos? Como pensar em “um modelo” de Educação Física se somos diferentes *pensares e sentires* gerados em diferentes corpos conscientes?

¹⁸ Na versão original deste texto cometi o equívoco de atribuir tais expressões a Moacir Gadotti. Aproveito a oportunidade de revisitar tal publicação para apresentar a versão corrigida com a referência do professor Ernani Maria Fiori.

Entendo que este encontro da Educação Física com Paulo Freire vem se constituindo, na minha experiência, num processo que é único, não é método, tampouco modelo para outras realidades, justamente porque vem se desdobrando a partir de uma cultura específica, em um tempo específico de conscientização da professora, dos/das estudantes, de como cada um de nós significa suas experiências corporais vividas em nossos encontros, de como nossos diálogos e ações mobilizam esses nossos *pensares e sentires*.

Na escrita deste texto, tenho pensado em meus dilemas e contradições, na forma como venho organizando minha práxis educativa, no percurso e nos encontros que vêm me constituindo uma professora que, agora, entende que a crítica é um processo permanente, tanto quanto a conscientização. Tenho entendido que a crítica e a conscientização caminham de mãos dadas com a condição de inacabamento, uma vez que se estabelecem na superação da consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade (Freire, 1999, 2016, 2019). Mas, não uma crítica irrefletida, vazia, sem ação, visto que só se faz verdadeira no movimento de ação e reflexão e quando transcende os muros da escola, implicando um estilo de vida.

Este encontro da Educação Física escolar com Paulo Freire, a partir da minha experiência existencial, vem se constituindo na consciência das minhas contradições, no reconhecimento de que outras leituras de mundo estão em diálogo, em confronto, em descoberta, experimentando possibilidades; no acolhimento de minhas incertezas, meus equívocos, mas também na acolhida do desafio de transformação. Transformação que vem se dando entre erros e acertos, avanços e retrocessos diários, no pensar, questionar, repensar, dialogar, experimentar cotidianamente e coletivamente.

Quando avalio se as pequenas ações empreendidas na práxis educativa que venho desenvolvendo são eficientes ou suficientes percebo, no decorrer desta escrita, que não o são e, talvez, nem devam ser. Ora, avaliar que a Educação Física que desenvolvo está pronta, suficiente, reduz e esvazia toda a noção de inacabamento, conscientização, coletividade e reconhecimento das experiências existenciais, tirando a Educação Física crítica do lugar de um pensamento transgressor que a caracteriza e a colocando num lugar estático, finalizado, para dizer o mínimo.

É claro que, do ponto de vista da práxis, a materialidade e sistematização do pensamento são importantes, mas não são receitas de bolo, prescrições, posto que

construídas na intersubjetividade das experiências existenciais que se criam e recriam a cada novo encontro. Cabe-nos, portanto, o papel de seguir na busca, em diálogo por um compromisso epistemológico, político e ético, estudando cuidadosamente, compartilhando conhecimentos, experiências, processos de conscientização, enquanto professores-pesquisadores, educadores-educandos e educandos-educadores.

Que nossos diálogos sobre a Educação Física escolar na perspectiva do pensamento de Paulo Freire permaneçam em constante fluir; que nossa conscientização coletiva e em permanente processo nos ajude a denunciar e anunciar, a criar e recriar - não modelos, não métodos, mas perspectivas singulares no diverso da pluralidade (como salienta Agostinho Rosas), a partir do encontro e do reconhecimento de nossas diferentes existências.

Referências

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- FISCHMAN, G. E.; SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n.43, jan./abr., 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. saberes necessários à prática educativa. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização Ana Maria Araújo Freire. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 23ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- NUNES, L. O. *et. al.* Aprendendo com a pesquisa: reflexões sobre o compromisso de persistir buscando uma práxis transformadora. *In*: BOSSLE, F.; BOSSLE, C. B.; ROCHA, L. O. *et al.* **Educação física escolar, etnografias e autoetnografias: a formação de intelectuais transformadores**. Curitiba: CRV, 2018.
- NUNES, L. O. *et. al.* A inspiração político-pedagógica de Paulo Freire para problematizar a própria prática educativa. *In*: Goularte, G. G.; SKOLAUDE, L. S.; NUNES, L. O. **Pesquisar a Educação Física Escolar: o compromisso político de professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2023.

O exercício de escrever e refletir sobre a caminhada que fizemos na comunidade da Escola da Amorosidade acionou, inevitavelmente, as tantas memórias que construí ao longo desses quase vinte anos de RMEPOA.

As tramas (Freire, 2000) que temos tecido nestes vários anos, e que neste momento tive oportunidade de experimentar mais intensamente com o corpo, com os sentidos e com a reflexão, me fazem identificar uma trajetória de conscientização, de amadurecimento e de aprendizagens geradas no compromisso e na disponibilidade de olhar, escutar, sentir, existir com essas pessoas e neste contexto. Nos diz Freire (2022c, p.57):

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar, (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires.

Quando nos encontramos dentro dos muros da Escola da Amorosidade, a dureza do vivido lá no Rincão da Resistência continua ali, marcada naqueles corpos, nas suas formas de agir e de pensar. Mas ainda assim eles brincam, eles riem, eles criam e recriam o seu mundo; questionam, confrontam e se posicionam; beijam, abraçam e amam; aprendem, surpreendem e ensinam! Nosso encontro é prenúncio e concretização da existência.

Mês passado nosso colega Zé, meu parceiro de Educação Física por tantos anos, despediu-se da Escola (o seu “segundo lar em Porto Alegre”, como ele a definiu) em direito ao seu tempo de aposentadoria, após quase vinte e três anos de trabalho na instituição. Numa fala emocionante aos colegas, Zé foi nos contando o processo de construção da Escola, que ainda estava em obras quando ele chegou, e como ela foi se constituindo em uma referência na e para a comunidade que, àquela época, tinha ainda menos recursos que hoje.

Com a devida autorização do meu amigo e parceiro de tantas histórias vividas no pátio desta Escola, transcrevo partes de sua fala:

A comunidade vinha toda pra cá, a gente fazia assistência social, fazia a parte de saúde, a parte de educação. [...] Era tudo muito precário... e a gente foi construindo essa relação com a comunidade, entre a gente mesmo.

E eu fico muito feliz em saber que eu ajudei a plantar junto com aquele grupo inicial essa semente de um grupo que sabe que tá numa comunidade periférica, com

muitas carências, que precisa muito de um olhar pedagógico, um olhar de conhecimento, mas um olhar afetivo. Um olhar que mostre pra eles que mesmo com essas dificuldades que eles têm pra aprender, eles têm condições, sim, eles podem atingir o potencial deles a partir do que eles tão aprendendo com a gente, do que a gente tá fazendo. Então, gente, não desistam dos nossos alunos! Por que a gente já viu muita coisa bonita [...].

A gente tá fazendo, sim, a diferença!

Compromisso – essa vem sendo a base que fundamenta o caminho que temos construído na e com a Escola da Amorosidade.

A caminhada na comunidade e a caminhada que venho fazendo nessa Escola é encontro e, sobretudo, é compromisso. É o encontro, individual e coletivo, que me fez ampliar o olhar ingênuo e limitado que eu tinha quando me aproximei dessa realidade. Encontro que me fez questionar as minhas concepções e certezas com as quais iniciei a minha docência. Encontro a partir do qual pude confrontar a opressão no outro e me perceber também oprimida. Foi encontro que mexeu com o meu sentir, meu pensar e meu agir.

É compromisso com a crítica. Crítica à malvadeza de pessoas e de um sistema que nos dizem que “é assim mesmo, não há o que fazer”. Crítica a uma Educação que dependendo dos interesses implicados ou é gasto ou é investimento, quase nunca direito. Crítica à perversidade de negar a essas crianças o “cheiro de felicidade”.

É compromisso com a mudança. Mudar as formas de ver o mundo, a sociedade, a escola, a pesquisa. Mudar as formas de aprender e ensinar. Mudar as formas de me posicionar dentro e fora da escola. Mudar as formas de enfrentar a opressão e o opressor. Mudar a cor, o cheiro, a visão, o pensamento, a ação, a história.

É encontro e compromisso com a amorosidade, com o afeto, com o acolhimento.

É encontro e compromisso com o nosso próprio processo de libertação.

Na nossa Escola da Amorosidade, é encontro e compromisso com a existência.

Na minha história com essa comunidade, é encontro e compromisso com o “ser mais” (Freire, 2019).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. R.; SANTOS, G. S. Reorientações gerencialistas das políticas educacionais: impactos na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v.12, n.1, 2018, p. 73-92.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo. Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **À Sombra Desta Mangueira**. 15ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 54ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

NUNES, L. O. **A Tensão da Coletividade**: uma etnografia sobre a Educação Física e o planejamento coletivo do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado) Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. UFRGS, Porto Alegre, 2017.

NUNES, L.O.; BERWANGER, C. E.; GOLDSCHMIDT FILHO, F.; COELHO, M. C. Educação Física em tempos de desconstrução da coletividade docente: experiências de resistência na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: Leandro Oliveira Rocha; Márcio Cardoso Coelho; Samuel Nascimento Araújo. (Org.). **Educação Física Escolar Crítica**: Experiências em diálogo. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2021, v. 1, p. 89-100.

6 CARTA ÉTICA HUMANA

A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética

(Freire, 1999, p. 72).

Porto Alegre, 02 de junho de 2024.

Algumas cartas sinto a necessidade de datar o início de sua escrita. Cada carta tem sido um processo diferente de construção, mas sempre é um percurso de descobertas, reflexões, emoções que se desdobram por dias e dias. Algumas são mais rápidas, outras demandam um período mais prolongado; às vezes mais alegres, às vezes mais doloridas.

Desta vez fiz questão de localizar a data nas primeiras linhas porque, curiosamente, o relato registrado em diário autoetnográfico que transcrevo na sequência traz um fato ocorrido há exatamente um ano. Embora eu comece esta carta com uma ideia sobre o que eu quero escrever, não sei ao certo onde as reflexões sobre esta memória vão me levar. Mas antes de perscrutá-las, reconheço um misto de emoções causadas por essa experiência que permanece tão viva, como se tivesse acontecido ontem. A dor, a culpa, a preocupação, a ansiedade, a vergonha e, na sequência, o alívio, a alegria, o afeto estão presentes na escrita e na memória do corpo...

Assim tem sido o exercício de viver uma autoetnografia, carregada dos sentidos, das emoções, das memórias, das reflexões. Assim também é a docência para muitas de nós que nos implicamos com o outro em nossas experiências. Assim é o cotidiano de professoras e professores que se comprometem com o que fazem. Dias difíceis, cansativos, pesados. Dias alegres, leves, marcantes, emocionantes. Dias enfadonhos, rotineiros. Dias para esquecer, dias para lembrar. Sobretudo, dias de aprendizagem, sempre. Mesmo que não percebamos.

A experiência que vivi com o Jerônimo foi essa mistura toda de emoções que vive uma professora que se coloca para o desafio de problematizar sua própria prática. Sem filtros. Para aprender.

02.06.2023. Hoje é sexta-feira, dia da minha HAFE (hora atividade fora da escola). Tivemos, os professores da RMEPOA, uma formação na UFRGS/ESEFID, somente para professores de Educação Física. Os palestrantes trouxeram a temática dos desafios da docência. Mas antes de comentar sobre a formação, preciso narrar algo que me desestabilizou.

Ontem, no 3º e 4º períodos da tarde estava com a turma 42. Entrei no 3º período e combinei com eles que inverteríamos a dinâmica da aula: no 3º período deixaria eles jogarem livres e, como tinha o recreio logo em seguida, deixariamos a atividade dirigida para depois do recreio.

Expliquei que estávamos em final de trimestre, que tinha gostado muito das autoavaliações deles e que hoje nós trabalharíamos revendo alguns desafios corporais que experimentamos no trimestre.

No 3º período tudo transcorreu bem. Embora essa turma tenha casos recorrentes de provocações e agressividade, foi tudo tranquilo. Um grupo ficou brincando de “bruxinha”, outro de basquete e em outro grupo grande, incluindo meninos e meninas, ficaram jogando futebol.

Fiquei acompanhando de perto o grupo do futebol, pois é onde geralmente ocorrem os maiores conflitos. Em alguns momentos tive que mediar algum princípio de desentendimento, mas tudo transcorreu bem.

Após o recreio organizei a mesma atividade que fiz de manhã com a turma 33, que também é uma turma com muitos conflitos e agressividade. A ideia era fazermos algumas corridas envolvendo desafios corporais e aumentando o grau de dificuldade. Então iniciavam correndo em duas colunas A x B, tocavam no muro e voltavam para o final da fila. Na sequência usavam o pula-pula inclinado no muro como propulsor para a corrida de retorno. E por fim, usariam o pula-pula como impulso para subir no muro, tocar na parede, descer e retornar para a fila.

Na turma 33, de manhã, foi um sucesso. Poucas vezes vi a turma tão envolvida. Eles gostam muito de ser desafiados e, pela primeira vez, não queriam parar a atividade para jogar livre. Queriam seguir – “a última vez, Sora”; “só mais uma vez...”; “Ah, ‘vamo’ continuar!”.

À tarde com a 42 não foi diferente. Percebi que a atividade proposta envolveu muito, principalmente aqueles alunos mais inquietos que normalmente se envolvem em brigas.

Ocorre que na 42, logo nas primeiras corridas, o Jerônimo se retirou da atividade e ficou assistindo de longe. Jerônimo é um menino que está em avaliação na SIR (Sala de Integração de Recursos) por suspeita de altas habilidades. Há ainda a hipótese de algum transtorno do espectro autista. Jerônimo é meu aluno desde o Jardim B. Muito inteligente, mas desde bem pequeno apresentava questões emocionais que prejudicavam suas relações e seu aproveitamento nas atividades. No início suspeitava-se de depressão crônica, mas o fato é que ele tem uma enorme intolerância à frustração. Por pequenas situações ele se descontrola, tenta agredir colegas, tenta machucar a si próprio, estragar os materiais ao seu alcance... é um descontrole desmedido. É muito difícil lidar com ele, pois embora seja um menino muito inteligente e querido, parece sempre uma bomba-relógio pronta para explodir. Em função das frequentes situações de dificuldade de relacionamento ele foi, recentemente, transferido da turma da manhã para a tarde.

Ocorre que já desde o ano passado Jerônimo e eu temos uma combinação de que quando ele percebe que não está conseguindo lidar com suas emoções na atividade ele sai, dá uma volta, respira e quando se acha em condições ele retorna. Algumas vezes ele

mesmo se dá conta disso e sai da aula até se recuperar, outras vezes eu tenho que pedir pra ele sair e voltar quando estiver mais calmo. Nem sempre essas situações acontecem sem um embate entre ele e outros colegas ou mesmo entre mim e ele.

Ultimamente, no seu descontrole, Jerônimo andava chutando cones, tentando descarregar sua raiva e frustração nos materiais da Educação Física.

Seguimos na atividade e o Jerônimo assistindo de longe. Mesmo sem participar, percebi que ele estava torcendo para uma das equipes e se irritava cada vez que a equipe adversária vencia a corrida.

Várias vezes salientei que o objetivo da atividade não era vencer, mas desafiar o próprio corpo. É claro que eles ficam muito envolvidos com a questão de ganhar do colega.

Chamou minha atenção o quanto o Edgar e o Romeo estavam envolvidos com a atividade. Esses dois alunos, recorrentemente, têm problemas atitudinais nas aulas, recreio e em diversos momentos. E hoje consegui que os dois permanecessem em aula, envolvidos e concentrados.

Lá pelas tantas, o Edgar me perguntou:

- Sora, por que o Jerônimo não tá fazendo?

- Porque o Jerônimo não tá em condições de fazer essa atividade. Ele tá lá dando um tempo – respondi.

Nisso eu pedi que eles esperassem porque eu ia arrumar os dois “pula-pula” para aumentar o grau de dificuldade.

Quando eu retornei para junto deles, o Jerônimo estava “peitando” o Edgar, indo pra cima dele, com o rosto vermelho, xingando. Conhecendo o perfil provocativo do Edgar, disse em tom de repreensão:

- O que é isso?! O que é Edgar que tu já tá provocando o teu colega?

- Ah, Sora, ele que veio pra cima de mim, eu vou dar nele.

- Toda a aula é uma confusão, Edgar. Tu ‘tava’ indo tão bem, vou ter que te tirar da aula de novo?

Ambos seguiram se encarando, até que os colegas que estavam na fila disseram:

- Sora, o Edgar não fez nada, ele só perguntou por que o Jerônimo não ‘tava’ fazendo aula.

Olhei para o Jerônimo e disse:

- Eu não tô acreditando, Jerônimo, que tu saiu lá de onde tu estava pra vir peitar teu colega porque ele perguntou o porquê de tu não estar fazendo aula!

- Ele fica fazendo careta pra mim – respondeu o Jerônimo.

- Jerônimo, chega! Cansei do teu descontrole! Não quero tu aqui, vai lá pra coordenação de turno.

Jerônimo saiu bufando, vermelho, reclamando que o Edgar ficava fazendo careta para ele.

Novamente perguntei para o Edgar o que ele tinha feito.

- Eu não fiz nada, Sora, só perguntei por que ele não tava fazendo aula.

- É verdade, Sora – confirmaram os colegas.

Respirei fundo, segui explicando o próximo desafio e continuamos a atividade.

Alguns minutos depois, volta o Jerônimo, pisando duro, punhos fechados, de cabeça baixa, se encaminhando para a fila junto dos colegas, na atividade.

- Onde é que tu vai, Jerônimo? – perguntei.

- O Sor da coordenação de turno mandou eu voltar.

- Não, Jerônimo, pode voltar pra lá. Eu não quero tu de volta na aula, tu não tem condições de ficar aqui!

- Mas ele mandou eu voltar – insistiu Jerônimo.

- Mas eu não quero tu aqui! Volta pra coordenação de turno.

Jerônimo saiu indignado. Meu tom de voz não tinha sido nada amigável. Tivemos, de fato, um confronto. A turma toda ficou olhando.

Segui a atividade e alguns colegas disseram:

- Sora, o Jerônimo não foi pra coordenação de turno.

- Parem de cuidar o Jerônimo!

Eu realmente estava já sem paciência, irritada com a situação. Olhei e vi o Jerônimo próximo à rampa de entrada do prédio A, onde fica a coordenação de turno. Consegui me concentrar e retomar a atividade com a turma.

A turma toda seguiu muito empolgada com as corridas e desafios, não queriam parar. No final conversamos um pouco sobre como tinha sido o desafio para eles. Alguns comentaram que ficaram com medo no início; outros que tinha sido muito legal; outros que estavam cansados e com dor nas pernas de tanto correr...

Fui guardar o material e pedi que eles tomassem água, fossem ao banheiro e se organizassem na fila. Apesar do clima de competição que a atividade gerou, fiquei aliviada que não houve brigas e conflitos entre aqueles mais estourados, intolerantes e provocativos.

Quando retornei à fila, alguém me disse que o Jerônimo tinha ido para atrás do refeitório. Nisso, alguns alunos estavam de empurra-empurra na fila do bebedouro e eu fui até eles para chamar sua atenção e encaminhá-los para a fila.

O período estava acabando, virei as costas e subimos para a sala de aula.

Chegando na sala, um grupo de alunos pediu para apresentar para a turma um trabalho de percussão com palmas e com canetas que eles fazem no contraturno na Acolhe¹⁹. Assistimos a três apresentações sensacionais que eles fizeram.

Logo chegou a professora que ficaria no 5º período e, também, assistiu à apresentação maravilhada.

Me despedi deles num clima bacana e disse que na próxima aula filmaria a apresentação deles. Desci correndo para a sala dos professores para aproveitar o último período e adiantar o preenchimento dos pareceres de avaliação, cujo prazo de entrega estava esgotando.

Fiquei até bater o sinal de saída envolvida com as avaliações e fui embora. “Nunca mais” me lembrei do Jerônimo. Não lembrei que ele não tinha voltado para a sala, não lembrei que alguém tinha me dito que ele foi para atrás do refeitório. Fui pra casa e não lembrei de mais nada do episódio ocorrido, até a hora do almoço de hoje, sexta-feira (dia da minha HAFE), no momento pós formação sobre os desafios da docência.

Por volta das 13:15h recebi um áudio de um número desconhecido. Era a mãe do Jerônimo. Quando ela se identificou no áudio, imediatamente me veio toda a cena, em segundos, na cabeça e eu pensei: “puxa, esqueci completamente do Jerônimo!”.

A mãe, num tom moderado, narrou o relato do Jerônimo em casa e disse ter ficado muito chateada, pois o menino comentou que eu disse que não queria ele na minha aula porque um colega tinha ficado provocando ele e que ele havia ‘peitado’ o menino. Jerônimo comentou que o professor da coordenação de turno mandou ele retornar para aula e eu não deixei ele voltar, dizendo que não queria ele na minha aula. Então ele foi para atrás do refeitório e ficou chorando até a hora da saída.

A mãe queria saber o que tinha acontecido. Disse que seu filho não costumava mentir, mas que ela queria saber, de fato, o que tinha acontecido.

Ao escutar o áudio me desconcertei. Como é que eu esqueci de retomar a questão com o Jerônimo! Como é que eu pude esquecer completamente do ocorrido e não fui procurá-lo para conversar com ele! Logo o Jerônimo que tem suas emoções tão fragilizadas!

Quantos e quantos embates eu tive com o Jerônimo desde que ele era pequeno e que, passado o calor da hora, consegui acalmá-lo, fazê-lo entender e retomar suas atitudes, consegui ouvi-lo com paciência e tolerância...

¹⁹ Nome fictício da instituição social que atende vários dos estudantes da escola, no contraturno, com projetos recreativos, culturais, pedagógicos, esportivos.

De fato, ouvindo a narrativa da mãe, consegui perceber que me excedi, perdi a paciência com ele e, realmente, disse que não queria ele na minha aula. E não consegui me lembrar de retomar o diálogo com ele após a aula.

Perguntei se poderia ligar para a mãe naquela hora ou se ela preferia marcar um horário comigo na escola. Ela se disponibilizou a conversar naquele instante por telefone. Liguei pra ela e ficamos quase meia hora conversando.

Ela, o tempo todo falando educadamente, de início mostrou-se bastante chateada com a situação. Narrei exatamente o que tinha acontecido, o que fechava quase que absolutamente com a versão do Jerônimo. Em nenhum momento tentei me justificar e fui realmente sincera, assumindo que esqueci de retomar com o Jerônimo e que, de fato, me descontroliei e fui dura com ele. Esclareci que eu não vi o colega provocando ele e tive o feedback dos colegas que o Edgar não tinha feito nada para provocá-lo.

Conversamos bastante e diante da minha honestidade e preocupação com as questões emocionais do Jerônimo a mãe foi baixando a guarda. Narrei para ela outros episódios que vinham acontecendo com o Jerônimo e que eu não estava conseguindo lidar com a intolerância à frustração dele, com o descontrole por pequenas coisas e que eu estava muito preocupada com ele, pois percebia que estava em sofrimento com suas questões emocionais.

E foram exatamente essas palavras que havia usado, dias antes, no conselho de classe ao falar do Jerônimo. Solicitei, nessa ocasião, que a professora do SOP (Serviço de Orientação Pedagógica) conversasse com a família alertando para a necessidade urgente de um atendimento psicológico, pois o menino estava em sofrimento.

Retomei essa necessidade com a mãe e ela confessou que também estava com dificuldade de lidar com ele e que entendia que às vezes ele tirava qualquer um do sério. Enfim, ela se comprometeu a conversar com ele e procurar um serviço especializado.

Disse a ela que não se preocupasse em relação ao Jerônimo não querer fazer mais Educação Física porque eu tinha um bom vínculo com ele e conversaríamos, eu e ele, sobre o ocorrido.

Mesmo depois da conversa com a mãe, fiquei muito incomodada pelo menino. Não saía da minha cabeça o fato de tê-lo esquecido e não ter retomado a situação. Conversei com minha supervisora para colocá-la a par de toda a situação e retomei com a orientadora pedagógica a necessidade de encaminhamento psicológico do Jerônimo.

Na segunda-feira conversei com meu colega da coordenação de turno. Ele não lembrava do episódio, mas reiterei que sempre que eu encaminhasse um aluno para a coordenação, que o retorno dele estivesse condicionado à minha autorização. Salientei que eu só mandava aluno para o setor quando, de fato, o aluno não tinha condições de permanecer em aula ou eu não tinha condições de seguir a aula com a presença do mesmo. Neste episódio, nenhum de nós dois estávamos em condições favoráveis para que ele retornasse.

Num diálogo muito fraterno, meu colega concordou e reconheceu que dessa vez tinha se passado e mandou o aluno retornar sem a autorização da professora, coisa que ele não costumava fazer.

À tarde procurei o Jerônimo para conversar com ele, mas ele não foi à aula. Relatei a situação para a professora referência e ela me mostrou o parecer de avaliação que tinha feito chamando a atenção da família para o quanto as questões emocionais dele estavam prejudicando seu desempenho escolar e suas relações.

Na terça-feira, depois do recreio, eu tinha um período de planejamento. Avisei a professora referência e chamei o Jerônimo para conversar. Sentamos na bancada no pátio, só nós dois. Disse que nós precisávamos conversar e ele concordou. Perguntei se a mãe dele tinha comentado a conversa que eu tinha tido com ela e ele confirmou.

- Jerônimo, nós estamos com um problema. Tu não está conseguindo lidar com as tuas frustrações, com o teu descontrole, e eu não estou conseguindo lidar com teus acessos de raiva e acabei me descontrolando contigo também. E teus colegas também não estão conseguindo lidar, ou porque descobriram teu ponto fraco e te provocam de propósito, ou porque estão ficando sem paciência com tuas reações ao menor sinal de contrariedade tua. Ninguém pode discordar de ti ou fazer algo que tu não goste que tu já parte pra briga.

- Eu sei, Sora, e eu tenho que te pedir desculpas. Primeiro porque não acompanhei a aula, depois porque fui peitar o Edgar ao invés de te falar o que aconteceu pra que tu resolvesse.

- Jerônimo, eu também te devo desculpas, porque reconheço que me descontrolei contigo na frente dos teus colegas e eu sou a adulta na situação, eu sou a professora, eu tenho que dar o exemplo, mas não consegui, porque eu sou humana. Eu também erro. E te confesso que venho acumulando algumas atitudes tuas a cada aula tentando ter paciência contigo e dessa vez eu não consegui. Eu realmente cheguei na sala de aula e não me dei conta de que tu não estava. Alguém me disse que tu tinha ido pra atrás do refeitório e eu não me lembrei dessa informação. Esqueci completamente de ti, do que aconteceu e não fui te procurar pra conversar.

Jerônimo me escutava atento e eu continuei:

- Jerônimo, o problema não é tu sair da minha aula quando tu sente que não tem condições, nós temos essa combinação, lembra? O problema é tu sumir e não me avisar. O problema é o teu descontrole por qualquer coisinha. Tu também é humano, Jerônimo, e é claro que têm coisas que te irritam e que vão, às vezes, te tirar do sério. O problema é que esse comportamento tá te dominando e tu está em sofrimento com isso. Eu percebo que tu tenta te controlar, mas não consegue.

- É, Sora, eu não consigo. Mas eu prometo que eu vou tentar e que eu vou melhorar.

- Jerônimo, têm coisas que a gente não consegue sozinho, e tudo bem a gente pedir ajuda. Por isso eu insisti para a tua mãe procurar ajuda para ti, alguém que possa te ouvir, que tu possa conversar sobre essa tua raiva e frustração que tu não consegue controlar. E se isso acontecer quando tu estiver na minha aula e tu sentir necessidade de conversar com alguém vai lá na Sora Marilinda (orientadora), senta lá, respira, conversa, desabafa com ela, com certeza isso vai te ajudar, vai te fazer bem. Mas tu precisa me avisar se isso acontecer e onde tu vai estar pra que eu possa conversar contigo também.

Seguimos uns vinte minutos conversando, ponderando algumas atitudes dele e, também, dos colegas. Coloquei para ele as minhas dificuldades de lidar com algumas situações. Disse que provavelmente a gente teria outros embates e isso era normal em algumas situações que se criavam numa aula de Educação Física, mas que era importante a gente conversar, respirar, saber reconhecer quando precisamos de um tempo... mas conversar, sempre conversar.

Ele me disse que pediria desculpas para a turma e pra mim, na frente da turma. Então eu pedi autorização pra levar esse nosso diálogo para a turma, pra que a gente falasse sobre as nossas dificuldades enquanto grupo, não só deles, mas as minhas também. Foi um diálogo muito bacana, honesto, afetivo e maduro, apesar dos seus 9 ou 10 anos. Me senti numa situação de grande aprendizado sobre ética humana, diálogo, compromisso de formação humana.

Agora é dialogar com a turma com a mesma honestidade e afetividade sobre o que ocorreu e sobre nossas relações (Fragmento Diário Autoetnográfico em 02/06/2023).

Quando decidi fazer uma autoetnografia em diálogo com Paulo Freire eu sabia que assumiria o compromisso ético de expor a autenticidade do meu cotidiano de professora. Não seria só boniteza, afeto e amorosidade, tão presentes na minha relação com essas crianças e adolescentes. Traria à tona também as minhas falhas, equívocos, limitações, contradições, preconceitos e toda a dureza do meu processo de aprendizagem.

Relembrar esse episódio causa-me, num primeiro momento, um profundo constrangimento. Essa não foi a primeira vez, e não há garantias de que seja a última, em que me excedo numa situação de enfrentamento com um estudante. O diálogo, contudo, que tive com o Jerônimo e as reflexões que emergiram a partir disto foram e têm sido de uma importância marcante na minha experiência docente.

Dias depois da situação narrada, combinei com a orientadora pedagógica que conversaríamos juntas com a turma sobre essa situação específica e as tantas outras que vinham gerando conflitos e prejudicando o andamento de nossas aulas:

Disse que não me sentia bem por ter perdido a paciência com o Jerônimo e pedia desculpas para a turma também, pois entendia que se eu pedia e trabalhava com eles o respeito nas nossas relações, entendia que este respeito era um compromisso meu com eles também. E que parte disso tinha que ver com o meu exemplo.

Todos estavam muito atentos à minha fala. Segui dizendo que nossas relações não estavam bem e comecei a retomar vários episódios em que as implicâncias, fofocas e intolerâncias estavam prejudicando o andamento das aulas e as nossas relações de convivência. [...] Foi uma conversa dura, mas ao mesmo tempo honesta, acolhedora e compromissada. (Fragmento Diário Autoetnográfico em 15/06/2023).

Freire (1999, p. 38) nos diz que “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem”. O exemplo. Tenho pensado ao longo da escrita desta carta nas vezes em que meu exemplo não correspondeu às minhas palavras, especialmente nas vezes em que ultrapassei o limite da autoridade para o autoritarismo.

No mesmo livro – *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* -, ao narrar uma experiência vivida em sua meninice, Freire relembra a atitude de um professor seu que em muito contribuiu positivamente para sua autoconfiança - “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor” (ibidem, p.47). E se o episódio com o Jerônimo tivesse se encerrado na minha conversa apenas com sua mãe, de que forma ele significaria essa experiência? De que forma as palavras que usei com ele, naquele momento de descontrole, ficariam marcadas na representação que ele faz da relação professora e estudante?

Não. A situação não estava resolvida sem o diálogo sincero e maduro que tive com Jerônimo. Era preciso que a nossa relação de afeto, de compromisso, de olhar e escuta verdadeiros fosse retomada. Por ele, mas principalmente por mim. Eu errei. Adotei uma postura autoritária na forma com que questionei o retorno do Jerônimo à aula. Esqueci de procurá-lo, depois que me liberei da turma, para retomar suas atitudes, para dialogar, para ouvi-lo. Eu precisava dizer a ele que errei. Eu precisava pedir-lhe desculpas pela dureza com que o tratei na frente de seus colegas, por tê-lo impedido de retornar à aula sem dar-lhe oportunidade de ser ouvido. Em que pese a o ruído de comunicação entre mim e o setor da coordenação de turno neste episódio, Jerônimo há muito vinha extrapolando os limites que estabelecemos, sim, mas a responsabilidade pelo exemplo ético na minha aula começa por mim.

Talvez o leitor/leitora julguem demasiado carregada a autocrítica que faço nessa narrativa. O cotidiano da docência não é tarefa fácil; as pressões, responsabilidades e situações adversas as quais estamos submetidos são muitas. Somos professoras, mas há momentos em que nos vemos assumindo o papel de psicólogas, mães, assistentes sociais, enfermeiras e tantas outras coisas que uma professora faz na escola (Wittizorecki, 2009). Por que, então, a situação vivida com o Jerônimo me desestabilizou tanto, mesmo sabendo destes condicionantes? De onde vem tamanha culpabilização? De onde vem este misto de emoções mencionado no início desta carta e que aflora ainda com tanta intensidade no corpo?

Na escolha de trazer a narrativa deste episódio sabia que o cerne da escrita pretendida envolvia a ética humana. Eu sabia que seria uma escrita intensa, de entrega,

de desnudamento das minhas fragilidades. Mas não imaginava que as reflexões produzidas me levariam a tramas tão profundas. O desafio no doutorado de vivenciar a experiência autoetnográfica vem desacomodando muito as estruturas do meu eu, em várias esferas. A Luciana professora, a Luciana pesquisadora, a Luciana mulher, filha, ser humano social, político, cultural, espiritual, tem se reconhecido com muita clareza na condição de oprimida, mas também com todas as dores, culpas e constrangimentos por conta do reconhecimento de suas próprias condutas opressoras.

Reproduzir posturas e falas autoritárias incomoda-me profundamente na medida em que, em processo de conscientização, consigo identificá-las e compreendê-las na dualidade opressora-oprimida. Na perspectiva de uma pedagogia do oprimido, ancorada em uma concepção humanista e libertadora, Freire (2019, p. 57-58) nos esclarece:

No primeiro momento, o da pedagogia do oprimido, objeto de análise deste capítulo, estamos em face do problema da consciência oprimida e da consciência opressora; dos homens opressores e dos homens oprimidos, em uma situação concreta de opressão. Em face do problema de seu comportamento, de sua visão de mundo, de sua ética. Da dualidade dos oprimidos. E é como seres duais, contraditórios, divididos, que temos de encará-los. A situação de opressão em que se 'formam', em que 'realizam' sua existência, os constitui nessa dualidade, na qual se encontram proibidos de ser.

A formação rígida, conservadora e autoritária que forjou a minha condição de estudante, professora, pesquisadora, filha, mulher (e todas as instâncias já mencionadas) e que por muito tempo pautaram minha leitura de mundo, minhas visões de sociedade, de educação, de ser humano, acabaram abafando meu potencial crítico, questionador, posicionado e problematizador. Daí que minhas formas de aprender e, conseqüentemente, ensinar, se achavam encharcadas por uma concepção tradicional de ensino, pela verticalização das relações, pela ausência de comunicação e pela arbitrariedade.

Contudo, o episódio com o Jerônimo - que não se encerra na culpa, na ansiedade, na vergonha -, trouxe-me a oportunidade de reconhecer-me em processo de transição, de transformação, de libertação e como força mobilizadora de processos coletivos de transformação. O percurso de libertação que venho experimentando no encontro de nossas existências em diálogo (Freire, 2019) me permitiu dar outro desfecho à essa experiência, diferente do vivido enquanto consciência ingênua.

A escuta, o diálogo honesto e humilde, o afeto, o compromisso, a ética, a humanidade tão mais compreendidas e criticamente posicionadas me permitiram

ressignificar o vivido. Permitiram a mim e ao Jerônimo, e quem sabe aos demais estudantes da turma, experimentar a concretude e a força do diálogo como exigência existencial (Freire, 2019), como pedagogia da humanidade.

Hoje percebo que a vergonha e a culpa que senti por ter ultrapassado a linha tênue entre a autoridade e o autoritarismo estão na mesma proporção da alegria e satisfação que sinto cada vez que encontro o Jerônimo pelos corredores da escola e recebo um abraço afetuoso e suas palavras de carinho – “Saudades de ti, Sora Lu! Por que tu não dá mais aula pra gente?”, ou na feliz coincidência de nesses dias em que escrevo essa carta saber que sou sua “professora preferida”.

Jerônimo e a experiência que vivemos contribuíram para que os “saberes necessários à prática educativa” de que trata Freire no livro *Pedagogia da Autonomia* se materializassem de forma mais clara para mim. A ética humana, o diálogo, a escuta e o olhar verdadeiros são caminhos para o “ser mais” (Freire, 2019), são pressupostos da existência humana, são saberes necessários à libertação.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. saberes necessários à prática educativa. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

WITTIZORECKI, E. S. Das muitas coisas que faz o professor de Educação Física na escola. In: MOLINA NETO, V. *et al.* **Quem aprende?** Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2009.

7 CARTA “APRENDENDO A DIZER A MINHA PALAVRA”

A questão, para mim, é como é possível que nós, no processo de fazer o caminho, estejamos conscientes sobre nosso próprio processo de fazer o caminho, e possamos deixá-lo claro a quem nos vai ler
(Freire, 2011, p.38).

A frase, que traz em seu bojo a ideia título da obra onde busquei a inspiração para iniciar esta carta, surge em um diálogo com Myles Horton onde Paulo Freire ressignifica um provérbio do poeta espanhol Antonio Machado que diz: “se hace al andar” ou “faz-se o caminho à medida que se vai caminhando”²⁰ - O caminho se faz caminhando.

O caminho que venho trilhando na experiência do doutoramento passa por uma série de descobertas, momentos distintos, emoções e sentimentos que vêm se constituindo de forma muito orgânica e consciente. E é sobre a consciência do meu próprio processo de fazer o caminho que gostaria de refletir.

Um dos momentos mais importantes desta caminhada foi a qualificação do meu projeto de Tese. A construção do projeto, as descobertas que fui fazendo ao longo de sua escrita, a apresentação à banca de qualificação e todas as reflexões produzidas a partir desta experiência foram determinantes para que eu compreendesse o caminho que eu queria seguir.

Assim, decidi compartilhar uma carta dentro desta carta. Explico: finda a escrita do meu projeto de Tese, há poucos dias de sua apresentação para apreciação da banca de qualificação, me percebi em um impasse sobre como apresentá-lo. Não conseguia encontrar, dentro da estrutura acadêmica convencional, alguma forma que representasse o que eu estava vivendo, o que eu estava aprendendo, o que eu queria comunicar e o que eu intencionava com meu estudo. Uma autoetnografia ancorada nas ideias de Paulo Freire. Um mergulho apaixonado na Pedagogia do Oprimido. A experiência de uma professora que se autorizava a problematizar sua própria prática rompendo com as formas hegemônicas de se fazer pesquisa. Como apresentar tudo isso em poucos minutos?

Orientações, diálogos, reflexões, perguntas. Autoetnografia, Paulo Freire, experiência, opressão, libertação, aprendizagens. Tela em branco. Ansiedade, conversas com o orientador, tempo passando, mais perguntas... Como eu vou comunicar esse meu

²⁰ A referência consta em nota de rodapé no livro *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social* (2011, p. 38): Cf. MACHADO, A. *Selected Poems*. Cambridge: Harvard University Press, 1982 [Tradução de Alan S Trueblood].

momento? Como comunicar as ideias que costurei nesta escrita, o caminho que venho construindo? Como Paulo Freire comunicava suas ideias?

Uma carta! Uma carta contando a minha experiência, o que eu estava vivendo e a minha intenção de estudo. Contar para quem? Para a banca, para os colegas, para Freire, para mim. Era isso!

A carta que compartilho na sequência foi lida na minha qualificação, no dia 21 de julho de 2022, na condição de apresentação do meu projeto de Tese e teve ao fundo apenas duas telas: a primeira, um envelope de carta com o título do meu projeto endereçado a Paulo Freire; a segunda, a problematização do estudo.

Porto Alegre, julho de 2022.

Estimado Paulo Freire,

Tomei a liberdade de te escrever essa carta para te contar o quanto a tua obra, tuas ideias e leitura de mundo, além de me desacomodar, têm me ensinado e me inspirado.

Antes de mais nada, deixa eu me apresentar para ti. Meu nome é Luciana. Sou uma professora de Educação Física de escola pública da cidade de Porto Alegre que resolveu se desafiar em um processo de doutoramento. E, mais do que isso, resolveu tomar coragem de dizer a sua palavra!

De fato, sabe qual é o meu sentimento neste momento? De “medo e ousadia”!

A começar por esta carta...

Puxa! Te escrever uma carta para ser lida no dia da qualificação do meu projeto de Tese já dá pistas do quanto tuas ideias têm me provocado. Logo eu, tão aprisionada aos padrões acadêmico-científicos hegemônicos! Tão enraizada numa formação de caráter tradicional! Tão preocupada com a “caixinha” do certo e do errado!

*Pois veja só, tua obra *Pedagogia do Oprimido* tem revirado as minhas ideias! É na *Pedagogia do Oprimido* que eu tenho me reconhecido, e ao me reconhecer, tenho me colocado para o desconhecido! E é sobre esse caminho de descobertas que estou trilhando, e o que ele tem me provocado e inspirado, que eu gostaria de te contar.*

Como eu ia te dizendo, sou professora de Educação Física e trabalho em uma escola de periferia há mais de 15 anos. Lembro de quando comecei a trabalhar lá... Foi um choque de realidade para mim! Eu, que vinha de uma formação toda feita em instituições privadas, com abundância de recursos físicos, espaços privilegiados; que na

graduação aprendi várias teorias, didáticas e estratégias sobre o que ensinar, como e quando ensinar... Pois eis que chego na Escola Raízes da Paineira²¹.

Paulo (permita-me te chamar assim), cheguei lá alguns meses depois de ter assumido o cargo de professora desta Rede de Ensino. E olha que “barato”, naquela época a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre tinha um Projeto Político-Pedagógico inspirado nas tuas ideias! Eu, que havia estudado sobre a estrutura organizacional da Rede, fiquei encantada! Mas quando me deparei com a realidade concreta, me apavorei!

O que é que eu vou fazer com essas crianças? O que é que eu vou ensinar para elas? Bem ao estilo educação bancária, eu achava que ia chegar lá e transmitir os conhecimentos que eu tinha aprendido na graduação. Não que eu não tenha aprendido um bocado de coisas importantes nesta etapa da minha formação, mas Paulo, a realidade lá era muito dura, não tinha nada a ver com aquele mundo da teoria, onde tudo funcionava.

A começar pelo entorno da escola, que revelava o quão difícil era a vida daquelas crianças. Muitas delas chegavam “loucas” de fome, de chinelinho de dedos, mal agasalhadas no inverno, e eu não estou te contando isso para te impressionar, pois sei que tua realidade de menino foi muito semelhante a essa. Mas te conto para que tu entendas que não fazia sentido eu chegar lá cheia de teorias sobre Educação Física, querendo ensinar o que eu havia aprendido nos bancos de faculdade, quando a realidade delas era de fome, de maus tratos, de violência e abandono. Sim Paulo, eu me apavorava com a forma recorrente de se tratarem com agressões físicas e verbais, com tantas dificuldades de aprendizagens, com a miséria estampada nos seus rostos. Algumas dessas crianças mal sabiam segurar um lápis, um talher, o dia do seu aniversário, o seu nome (jamais esquecerei o caso da Zizi²², que se reconhecia somente pelo apelido).

Logo, então, eu comecei a me questionar se o que eu queria ensinar para estes e estas estudantes, de fato, fazia algum sentido. Procurava mil ideias de atividades que preenchessem aquele espaço de tempo em que eles estavam sob minha responsabilidade nas aulas de Educação Física. Experimentava “aplicar” a Educação Física semelhante a que fez parte da minha formação enquanto aluna. Hoje, com algum auto acolhimento e, sobretudo, com mais entendimento a partir do que venho aprendendo contigo, percebo que esse movimento está na conta da minha experiência existencial. Minha subjetividade está carregada das minhas experiências, da minha leitura de mundo. Naquele momento, o que fazia sentido para mim era reproduzir o modelo de educação que eu aprendi. E tudo bem... considerando que somos seres inacabados e inconclusos. Esse era o meu percurso, até então. Que bom que, apesar de um modelo de educação tão tradicional sob o qual fui formada, a autocrítica e a autorreflexão sempre foram características minhas em todos os aspectos da minha vida. Na prática docente não era diferente.

E entre tentativas e erros, frustrações e desânimo, observava e me questionava o tempo inteiro sobre a minha prática pedagógica. Será que eu estou fazendo certo? Será que isto é o melhor para eles? Será que o que eu estou fazendo com eles neste momento áulico tem alguma importância na formação deles? De que forma eu estou contribuindo com as aprendizagens deles? Eram tantas perguntas! Mas veja, as perguntas eram majoritariamente autorreflexivas, era eu comigo mesma.

²¹ Nome fictício que dei à escola no período de construção do projeto de Tese.

²² Apelido fictício para preservar a identidade da estudante.

Há!... e tinha a questão da observação e da escuta, que eu gostaria de lembrar. Eu observava e escutava com muita atenção, tanto as crianças quanto as minhas colegas referências das turmas. Prestava muita atenção nos diálogos e discussões entre meus colegas em reuniões, na sala dos professores, nos bate-papos da hora do almoço. A Rede de Porto Alegre sempre teve profissionais muito qualificados, politizados, críticos. Eu aprendia muito com eles sobre o que era uma educação crítica, democrática, progressista.

Fiquei anos me encharcando com a prática. Confrontando minha visão de mundo, de sociedade, de educação, de ser humano, com a realidade dura que me desafiava diariamente. Até que resolvi voltar para a academia. Queria voltar a estudar e entender o que eu estava vivendo na minha experiência docente. Queria entender, mas também contar o que eu vivia... De volta ao universo acadêmico, queria contar que a realidade concreta demandava muito mais do que os livros e teorias apresentavam. Foi então que me aproximei do grupo DIMEEF.

Paulo, olha como as coisas vêm sendo costuradas na minha experiência existencial! As leituras, diálogos e discussões no DIMEEF vinham, precisamente, ao encontro do que eu estava buscando entender na minha experiência docente. Uma visão crítica, problematizadora... Mais um desafio para mim! Nessa época eu já tinha uns oito anos de Rede Municipal de Porto Alegre, já tinha um bocado de experiências sobre o “chão de escola” para compartilhar. Foi então que surgiu o convite e a oportunidade de, no mestrado, pesquisar a minha própria prática, de “dizer a minha palavra”. Um desafio e tanto para quem se sentia engatinhando no entendimento sobre uma educação crítica, problematizadora. Um desafio que, na época, foi demais para mim! Sobretudo quando eu, super autocrítica, insegura, ouvi, numa sala de aula da ESEFID, que era muita pretensão eu achar que a minha prática pedagógica, a minha experiência trazida da realidade concreta, poderia ser considerada Ciência.

Hoje, com as leituras da tua obra, consigo classificar esse ponto de vista completamente encharcado por uma concepção objetivista da Ciência. Mas, mais do que isto, consigo reconhecer que, na condição de pesquisadora, porque professora, ao problematizar a minha prática pedagógica, a partir da realidade concreta, estou propondo uma outra concepção de Ciência, pautada em uma outra leitura de mundo. E mais além, consigo identificar e reconhecer que, na condição de oprimida por uma visão hegemônica de Ciência, declinei, na ocasião, da oportunidade de “ser mais”! Mas agora, Paulo, é a partir dessa leitura de mundo do oprimido que eu quero falar, é essa dualidade opressor-oprimido que se manifesta em mim e naqueles estudantes, ao vivermos aquela experiência cultural, que eu quero entender, interpretar. Por quê? Para que a gente possa entender a realidade e, assim, poder transformá-la! Para que a gente exerça o nosso direito de “ser mais”!

Mas olha que curioso, lembra da costura da minha experiência existencial que vinha te falando? Pois bem, segui no mestrado por outra via. Fui pesquisar o planejamento de ensino olhando por sobre os ombros dos meus colegas de Rede. O que ensinar? Como e por quê? Essas perguntas estavam sempre me acompanhando... Honestamente, acho que as aprendizagens e reflexões que esta pesquisa me trouxe foram um trecho do meu percurso que em muito contribuiu para eu chegar no projeto de Tese que venho construindo hoje.

Foi no final desta empreitada do mestrado que me aproximei da tua obra. Foram essas aprendizagens e reflexões sobre meu “quefazer”, somado às leituras do mestrado, às discussões no DIMEEF, e à realidade concreta da Escola Raízes da Paineira, que me provocaram a entender melhor o conceito de “práxis”. Eu realmente passei a sentir a necessidade de entender o que era uma educação transformadora, ao me aproximar das tuas ideias.

Neste momento, já se fazia muito claro para mim o quanto a realidade da Escola Raízes da Paineira evidenciava um contexto de opressão. As experiências existenciais daqueles estudantes eram, e são, fortemente marcadas pela condição de oprimidos.

Paulo, as condições de miserabilidade deles estão cada vez mais aumentando. A pandemia da Covid 19 ceifou muitas vidas e, além disso, relegou-os a uma condição cada vez mais desumana! Eles têm mais fome, mais dificuldades e defasagens nas aprendizagens do que já tinham. Ainda há fome, Paulo! Eles foram muito afetados psicologicamente, econômica e socialmente. E diante disso tudo eu cada vez mais me pergunto: que aprendizagens fazem sentido para eles? Como eles aprendem o que aprendem?

Mas veja só, preciso destacar que a experiência existencial deles não traz só miséria, abandono, violência e agressividade. Traz também amorosidade, afeto, acolhimento, alegria nas pequenas coisas, generosidade... traz sonhos grandes e pequenos. Paulo, eles demonstram afeto com tanta intensidade e espontaneidade, tanto quanto a frustração e a raiva por não ter quem olhe por eles e para eles.

Eu poderia passar horas e horas te contando fatos e histórias que ilustram o nosso dia a dia, no encontro de nossas experiências existenciais, mas, por ora, queria me deter em te contar como tenho pensado em pesquisar esse contexto. Tua obra tem me feito pensar muito sobre a indissociabilidade da docência e da pesquisa; a indissociabilidade do aprender-ensinar e do ensinar-aprender; e sobre como este estudo precisa, necessariamente, ser feito em diálogo COM eles!

Daí que surge a problematização da realidade, a partir da seguinte questão: Como são construídas as aprendizagens no encontro das experiências existenciais das aulas de Educação Física em uma escola da RMEPOA?

Desde o início estava claro para mim que a autoetnografia, a partir de uma perspectiva reflexiva, crítica, problematizadora, que traz a minha subjetividade para interpretar uma experiência cultural compartilhada, era o caminho natural para organizar esse estudo. Mas veja que, neste caminho de descobertas que estou trilhando, ao me apropriar das tuas ideias, estou entendendo que a perspectiva dialógica é a essência deste estudo. Uma autoetnografia dialógica faz todo o sentido quando entendo que a pesquisa é feita COM o outro. Se eu quero interpretar a realidade em que eles estão inseridos, se eu quero entender como as aprendizagens são construídas no encontro de nossas experiências, eles têm que, indispensavelmente, ser sujeitos ativos, junto comigo, nesse processo. O desvelamento da realidade concreta tem que passar pela forma como nós, eles e eu, entendemos o mundo. As leituras de mundo deles, na condição de oprimidos, têm que estar presentes nesta construção intelectual, em diálogo com a minha leitura de mundo e as apropriações teóricas que me servirão de lentes para olhar e interpretar o cotidiano vivido!

Dito de outra forma, até para que eu mesma entenda como estou pensando essa pesquisa...

Pretendo investigar a minha prática inserida em um contexto cultural específico, a partir da minha subjetividade em diálogo com as apropriações teóricas que constituem o marco teórico que eu escolhi. Só que eu não vou lá só observar, porque eu também sou parte do contexto. Eu vou interpretar o que acontece no dia a dia das nossas aulas de Educação Física, durante as atividades, brincadeiras e diálogos que a gente produz; interpretar os embates, as perguntas, as falas, as emoções manifestadas nas cenas vividas no cotidiano, e como a gente se posiciona nestes momentos. Os sentimentos, perguntas percepções que eu for produzindo ao refletir sobre os fatos vividos também estarão presentes em notas autonarrativas.

Assim, o que venho me desafiando a defender, de fato, é uma autoetnografia suleada pelo diálogo, inspirada na concepção e práticas educativas do diálogo com as tuas ideias, Paulo. E veja, quando me questiono, inspirada na tua obra, sobre as aprendizagens que estou falando, percebo que, para além de uma prática pedagógica, estou falando de uma prática educativa!

Gostaria de finalizar essa carta te confessando que me despir da lógica do opressor para fazer essa pesquisa, lógica que, constantemente, disputa espaço com a minha consciência oprimida não é tarefa fácil. Mas entendo que passa pelo processo de reconhecimento que venho me desafiando a experimentar na minha práxis. Passa pelo exercício reflexivo sobre nossas leituras de mundo, minha e dos estudantes, em diálogo. Passa pela noção de inacabamento que nos abre possibilidades de aprender com a nossa história.

Oxalá a gente consiga experimentar e transformar as aprendizagens deste percurso no nosso “inédito viável”!

Que possamos seguir em diálogo...

Luciana.

Desde cedo na escrita do projeto de Tese eu entendi que a experiência era um ponto importante do meu estudo. Experiência existencial. A minha experiência. Reconheço na carta apresentada na qualificação um exercício de me autorizar a falar um pouco da minha experiência.

No momento em que a li para a banca de qualificação e para colegas e amigos que me assistiam, rompendo com os protocolos de apresentação de um projeto de pesquisa, fui tomada por alguns sentimentos.

A despeito da tensão do momento, a insegurança que me acompanhava no meu percurso no mestrado - no grupo de pesquisa DIMEEF e nas vezes em que expunha minhas ideias no ambiente acadêmico -, deu lugar à coragem. Como foi importante para mim “dizer a minha palavra” (Freire, 2021a)!

Na escrita e na leitura desta carta eu me permiti mostrar a Luciana e suas ideias. Na mais genuína e espontânea manifestação do que eu vinha entendendo sobre minhas leituras, sobre Paulo Freire, sobre autoetnografia, sobre a minha experiência vivida até ali, eu me autorizei a romper com as formas dadas, com o convencional. Mais do que isso, me permiti romper com algumas esferas da opressão que carregava na condição de professora, pesquisadora, mulher.

Para contextualizar parte do que significou para mim esse momento de ruptura, retorno à memória de quando entrei no doutorado.

30 de outubro de 2020 - dia em que fiquei sabendo da minha aprovação na seleção do doutorado no PPGCMH da ESEFID-UFRGS. Há quase quatro anos atrás iniciava-se oficialmente mais uma trajetória de novas aprendizagens, novos conhecimentos.

O anteprojeto apresentado apontava para uma autoetnografia que transitava entre dois autores principais, Michael Apple e Paulo Freire, para falar sobre reposicionamento, mas sem muita clareza. O que eu sabia, realmente, é que queria viver a experiência do doutorado e teria que mexer nas minhas certezas – que a essas alturas já não eram mais “tão certas”; teria que me colocar para o incômodo exercício de olhar para mim.

A ideia de problematizar minha própria prática era uma espécie de “sombra” que eu resolvi enfrentar. Desde a época do mestrado, quando me recusei a fazer uma autoetnografia, eu sabia que um dia teria de fazer esse enfrentamento. Por mim!

Não gosto muito de repetir essa história, mas volta e meia acabo me remetendo a ela porque em alguma medida ela potencializa minha decisão e coragem de pesquisar minha própria prática. No início do mestrado em 2015, neste mesmo Programa de Pós-Graduação, fui desafiada por meu orientador a produzir uma autoetnografia, mas declinei da proposta ao ouvir de um professor com veemência e rispidez, logo na primeira disciplina que cursei, que autoetnografia não era Ciência e que era muita pretensão minha achar que minha prática pedagógica interessava na condição de Ciência.

Em vários momentos durante as primeiras leituras da Pedagogia do Oprimido lembrei-me dessa cena e fiquei pensando sobre quantas vezes em sala de aula, na condição de estudantes, mas também de professores e professoras, vivenciamos episódios de constrangimento, abuso de autoridade, falta de empatia, de ética humana. Às vezes velados, às vezes escancarados. Às vezes somos os oprimidos, às vezes os opressores. Sim, porque a docência é um desafio humano de existência ética, um exercício constante

de reconhecer a si e ao outro em suas dificuldades, pontos de vista divergentes, características pessoais, sociais e culturais. Para aprender. Ambos. Com ética, humanidade e decência.

O fato é que quando entendi que no doutorado era hora de me desafiar a problematizar minha própria prática, percebo que dei início a um novo estágio do meu percurso de professora, pesquisadora e mulher. A partir daí, me autorizei a experimentar um processo de ruptura com um lugar que eu me coloquei, que a academia e a opressão me colocaram. Um lugar que estabelecia como deveria ser a minha pesquisa, a minha prática educativa, a minha postura na condição de estudante, pesquisadora, professora, o meu espaço enquanto mulher - porque validados a partir de determinados padrões.

E assim eu chego à qualificação do meu projeto e à leitura da carta que aqui compartilho e rememoro. É claro que eu tinha muitas dúvidas. Ainda era um tanto incipiente para mim a compreensão de vários conceitos freireanos. Eu tinha dúvidas sobre a autoetnografia, sobre o lugar dos estudantes no meu estudo, sobre o que exatamente eu buscava ao problematizar a construção de aprendizagens e de que aprendizagens eu estava falando.

Hoje, relendo essa carta em um momento mais amadurecido e robusto do meu doutoramento percebo o quanto a autoetnografia ainda era incompreendida por mim na medida em que as entrelinhas revelavam a intenção de pesquisar o que os/as estudantes aprendiam. A etnografia realizada no mestrado ainda direcionava minha forma de entendimento sobre como pesquisar a cultura em que eu estava inserida.

Mais do que isso, na incompreensão epistemológica e na condição de oprimida eu negava a minha experiência, eu não entendia ou não enxergava que as aprendizagens das quais eu queria falar eram as minhas.

A despeito das dúvidas, receios e inseguranças, eu precisava dizer a minha palavra. Dizer a minha palavra! Repito essa frase, pois ela representa a força do que vivi naquele momento e do que venho construindo no meu doutoramento e na minha Tese.

Dizer a minha palavra significa, para mim, reconhecer a potência das minhas experiências no exercício da docência, da pesquisa, do diálogo. Dizer a minha palavra é marcar o meu posicionamento político e epistemológico, é marcar a minha presença de professora, pesquisadora e, sobretudo, de mulher diante do contexto que narrei até aqui. Dizer a minha palavra é experiência existencial de empoderamento, de construção crítica do vivido na condição mesma de mulher, professora e pesquisadora. Dizer a minha

palavra vem sendo o meu processo de construção de aprendizagens e de libertação - que não é só meu, na medida em que representa tantas outras situações de opressão.

Dizer a minha palavra é meu caminho de conscientização - e o caminho, como diz Freire, se faz caminhando.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

8 CARTA “ACORDAR”

As memórias de mim mesmo, isso que eu chamo de tramas, me ajudaram a me entender nas tramas de que eu fiz parte e a descobrir a dimensão política e ideológica disso tudo, e a questão do poder

(Freire, 2014d, p.2).

Hoje é dia 7 de julho de 2024. Há alguns meses comecei a escrever essas notas autoetnográficas na forma de cartas reflexivas. Após as leituras dos meus diários, fui identificando cenas do meu dia a dia de professora que traziam importantes reflexões e que me davam pistas das aprendizagens que estavam emergindo na minha autoetnografia. Hoje, senti vontade de começar a escrever sobre uma aprendizagem importante que venho construindo em meu processo de doutoramento, uma descoberta que ainda não estava amadurecida para fazer o registro, a reflexão, mas que agora reconheço sua potência.

Não costumo escrever as cartas com algum rigor cronológico, mas ressalto que esta escrita se inicia na sequência de outra carta onde registrei a importância do momento da qualificação do meu Projeto de Tese. Sem a intenção de ser repetitiva, importa que retome a ideia central desenvolvida em tal escrita: a experiência existencial de empoderamento e de construção crítica do vivido na condição de mulher, professora e pesquisadora.

Daí que as reflexões produzidas, em seu bojo, lançaram luz a vários trechos dos meus diários que representam a aproximação da minha experiência de mulher, professora, pesquisadora, com a “Sora Lu” que desenvolve sua docência no contexto da Escola da Amorosidade, em suas aulas de Educação Física.

O conjunto de cenas registradas em diário autoetnográfico trazidas a seguir, servirão de base para que eu teça costuras com as memórias e experiências que me constituíram fora da escola e que implicam meu “quefazer” (Freire, 1999) dentro da escola, nas aulas de Educação Física, no meu circular por aquela cultura, tanto quanto nos meus posicionamentos políticos e epistemológicos.

CENA 1: 14/07/2022

Estamos na semana que antecede o recesso de julho. Hoje é quinta-feira, último dia de Educação Física da turma 31 antes de entrar em férias. O dia está bem chuvoso e vieram poucos alunos. Tinha programado trabalhar com eles a sequência dos jogos/brincadeiras da cultura popular. A área coberta (no pátio) está toda molhada e, com esse cenário, resolvi trazer alguns jogos de mesa, tanto da escola, quanto os meus

jogos particulares para brincar na sala de aula: quebra-cabeças, UNO, jogos de trilha, memória, dominó, futebol de botão...

Coloquei os jogos em cima de uma mesa e eles poderiam vir escolher o que queriam e se organizarem pelos espaços da sala para jogar. Olha que “barato”, o Tomás escolheu um jogo de trilha das princesas. O objetivo do jogo consistia em que cada princesa, à escolha do/da jogador/a, chegasse ao final no castelo e pelo meio do caminho, ao colher flores, pudesse avançar na trilha. Tomás olhou a caixa do jogo e me perguntou se poderia jogar aquele, ao que respondi: - Claro!

Assim, ele voltou para sua mesa com o jogo e começou a montar o tabuleiro sozinho para jogar. Então fui até lá para ajudá-lo a entender as regras do jogo. Voltei para a minha mesa e fiquei observando a turma, escutando os diálogos e de olho para que ninguém fosse debochar ou constrangê-lo por estar jogando o jogo das princesas. Enquanto isso, alguns meninos jogavam futebol de botão, outros batiam cartinhas, jogavam os outros jogos que eu trouxe.

Lá pelas tantas, o Wilson, que estava batendo cartinhas, resolveu se aproximar da mesa do Tomás para ver o que ele estava jogando. Fiquei de olho, confesso que preparada para ter de intervir caso se criasse uma situação de constrangimento para o Tomás. No entanto, o Wilson chegou, perguntou que jogo era aquele, ficou um tempo observando a dinâmica do jogo, mas em nenhum momento emitiu qualquer juízo de valor ou preconceito. Assim como chegou, saiu e foi circular por outros grupos.

Tomás seguiu jogando sozinho. Daqui a pouco outros dois colegas chegaram – o Cirilo, que é um menino muito inteligente, mas também bastante crítico e, por vezes, até preconceituoso; e a Naiana. Perguntaram o que o Tomás estava jogando e pediram para jogar junto. Cada um escolheu sua princesa e seguiram, tranquila e empolgadamente, jogando. Estou encantada com essa capacidade deles de não ficar julgando, jogar com naturalidade e sem preconceito.

E agora escrevendo e rememorando a situação fico pensando que muito do meu instinto de protegê-lo de qualquer julgamento ou preconceito tem a ver com cenas que já presenciei na própria turma por suas roupas, brincadeiras que fogem do “padrão” convencional aos meninos – Tomás gosta de adereços e acessórios, gosta de pintar as unhas, bandanas e faixas no cabelo...).

Mas, hoje me dou conta de que meu receio de que ele fosse constrangido está, também, na conta dos padrões enraizados em mim. Embora eu sempre repita para eles que não existe brinquedos ou brincadeiras de menino/menina, caio na contradição de ter receio que Tomás sofra preconceito por estar brincando de jogo das princesas. E qual não foi a lição para mim quando eles não deram a “menor bola” que eram representados por princesas. Aprendizagens de uma educadora-educanda. Desconstruindo meus próprios preconceitos! (Fragmento Diário Autoetnográfico em 14/07/2022)

CENA 2:

Quinta-feira, dia 04/05/2023, tive um período com o Jardim A. Estava chovendo bastante e tinham apenas três alunos. Então resolvi distribuir um quebra-cabeça bem

simples das partes do corpo humano. Um dos quadros para montar era do rosto de um menino e outro do rosto de uma menina. Foi então que a Aurora, uma menina de 4 anos, montando o rosto do menino disse:

- Ele é gay.

- Ele é o que, Aurora? – perguntei.

- Gay.

- O que é gay? – segui provocando.

- Esse cabelo – Aurora respondeu, apontando para o cabelo do menino na imagem.

- O que tem o cabelo dele?

A imagem do quebra-cabeça era de um menino com o cabelo curto, mas bem volumoso.

- O que tem o cabelo dele? – repeti a pergunta.

Aurora ficou quieta.

- O que é gay? Explica pra profe...

Aurora quieta.

Até que respondeu:

- Que tem cabelo.

- Quem tem cabelo é gay? – perguntei.

Quieta novamente.

- Meninos não tem cabelo? – segui questionando.

- Não – disse ela.

Mostrei o cabelo do colega Cícero e seguimos o diálogo.

- O Cícero é menino?

- É.

- E ele não tem cabelo?

- Não.

O cabelo do Cícero é bem baixinho, curtinho. Peguei a pontinha do cabelo dele (que seguia montando seu quebra-cabeça) e perguntei:

- Isso não é cabelo?

- É.

- Tu é menino, Cícero?- perguntei.

- Sou – Cícero respondeu e continuou jogando.

Aurora ficou quieta. Percebi que começou a ficar confusa e com vergonha. Mudei de assunto e seguimos montando o quebra-cabeça. Montamos o menino e a menina de costas, nus. A imagem não pareceu causar constrangimento neles, mas curiosidade. Então comentei que o “bumbum” era a almofadinha do nosso corpo pra gente poder sentar confortável. Eles riram e seguiram montando.

Terminada a atividade, me encaminhei ao refeitório com os três alunos para pegar o lanche. Na passada pelo pátio, alguns alunos do 8º ou 9º ano estavam na Educação Física, jogando vôlei na área coberta. Passei com as crianças e pedi a ajuda deles. Conhecia todos eles, pois já tinham sido meus alunos - alguns com cabelos bem compridos, um deles com tranças, outro com cachos caídos nos olhos. Mostrei para a Aurora o cabelo de cada um deles, pedi para tocar, elogiei e perguntei à Aurora:

- Ele é menino?

- É.

- Olha, o cabelo dele é grande!

Fiz isso com todos eles. Expliquei para eles a dúvida da Aurora e o porquê estava pedindo a ajuda deles. Então eles foram se abaixando à altura da Aurora e, um a um, foram dizendo para ela que eram meninos e que tinham cabelo comprido. Aurora riu. Agradei aos meninos e seguimos para pegar o lanche (Fragmento Diário Autoetnográfico em 09/05/2023).

CENA 3:

[...] Quando voltamos para a sala de aula (turma 32) surgiu uma polêmica quando o Geremias disse que as meninas não podem jogar futebol porque elas não sabem as regras. Detalhe que na hora do jogo livre, algumas meninas foram jogar futebol com os três meninos que estavam jogando, incluindo o Geremias.

Após essa fala do Geremias, vários colegas, meninos e meninas, se pronunciaram contra. Enquanto isso eu observava. Geremias escutou vários colegas dizendo que as meninas podem jogar futebol, sim, e que elas também sabem as regras.

Geremias foi insistente dizendo que elas não sabiam as regras porque não jogavam futebol. Benito disse:

- As meninas sabem jogar futebol e agora vai ter a Copa do Mundo das mulheres, em julho.

Geremias continuou negando o direito das meninas de jogarem, mas quando assumi o comando da discussão perguntei a ele por que estava dizendo que meninas não podem jogar futebol. Nesse instante ele negou que tivesse dito isso.

Então a professora referência chegou e comentamos, entre nós, a dificuldade que ele tem em assumir suas falas e atitudes. E a professora referência reforçou nossa discussão em defesa de que as meninas podiam jogar futebol também. A Amora, uma das meninas que estava jogando futebol, disse em alto e bom tom:

- Não existe brincadeira de menino e de menina, cada um brinca do que quiser!

Concordando com ela, me despedi da turma e fui para o meu período de planejamento (Fragmento Diário Autoetnográfico em 15/05/2023).

CENA 4:

Na turma 33 estávamos fazendo as corridas com escalada na mureta, eles muito empolgados, até que um dos meninos quando estava chegando a vez dele viu que uma menina correria com ele. Então, ele disse:

- Eu vou correr contra a Betânia? Ah...moleza!

- Por que moleza? – perguntei.

- Ah, Sora...

- Por que ela é menina? – provoqueei.

- Isso é machismo! – disse um colega.

- Por que é que isso machismo? – continuei.

- Porque ele se acha melhor que as meninas, Sora.

- É, Sora, isso é machismo! – concordaram algumas meninas.

- Eu também acho – reforcei.

- As meninas não podem correr igual ou mais que os meninos? – continuei a provocação.

- Ah, Sora... (era a única resposta que ele dava).

-Alguns problemas as meninas correrem mais ou menos que os meninos?

- Ah, Sora...

Tenho percebido o quanto meu ouvido anda aguçado para questões de machismo que emergem em nossas aulas e a necessidade que tenho em problematizar (Fragmento Diário Autoetnográfico em 05/06/2023).

CENA 5: 26/06/2023

A brincadeira dessa semana com as turmas de 1º, 2º e 3º anos era o cabo de guerra. Já há algumas semanas observava, em várias turmas, eles brincando disso nos momentos livres da aula. Nessas ocasiões normalmente eu tenho que intervir, pois eles vão se aglomerando na corda e acabam se machucando.

Então, resolvi trabalhar essa brincadeira com eles essa semana, dentro da temática brincadeiras populares. Eu gosto muito de trabalhar essa brincadeira porque ela sempre dá “pano pra manga” para discussões de gênero. Na turma 32 foi exatamente o que aconteceu.

Durante a brincadeira no pátio eu ia fazendo combinações de equipes que entrariam na disputa e umas duas ou três vezes eu fiz meninos contra meninas. Não tem uma turma que não me peça para fazer meninos contra meninas.

Nessa turma tem uns dois ou três meninos que têm uma dificuldade muito grande de aceitar perder para as meninas. Cada vez que eles perdiam para as meninas prontamente tinham uma desculpa para justificar:

- Ah, o “fulano” soltou a corda, por isso que a gente perdeu.
- A gente perdeu porque eu escorreguei.
- Não valeu, eu tropecei no “sicrano”.

Em nenhuma das rodadas eles admitiam que as meninas tinham sido mais fortes que eles. Paramos várias vezes entre uma rodada e outra para discutir isso e eles não queriam aceitar.

- Qual o problema de as meninas ganharem dos meninos?
- Ah, Sora, elas ganharam porque a gente soltou a corda...
- É difícil aceitar que as meninas também são fortes, né?! – eu provocava.

Então expliquei para eles que nessa faixa etária deles a força entre meninos e meninas era muito parecida, mas eles continuavam muito incomodados com aquilo. Fizemos várias rodadas - algumas eu escolhia quem disputaria contra quem, em outras eu chamava um de cada equipe e pedia que fossem escolhendo seus parceiros, mesclando menino e menina na equipe. Ficamos uns quarenta minutos nessa atividade, entre disputas e diálogos, até que deixei eles jogarem livres.

As meninas estavam muito empolgadas de terem ganhado dos meninos e quando elas viram eles jogando bola, quiseram jogar também. Só que os meninos são muito competitivos e eu fiquei com medo de que eles machucassem elas. Então eu montei um espaço para elas jogarem, entre elas. Elas não têm a mesma habilidade dos meninos, mas se divertem muito no seu jogo. Acompanhei de perto o jogo delas, dando algumas dicas, mas na maior parte do tempo só assistindo, pois percebi que estavam se divertindo muito. Algumas abriam espacato ou viravam estrelinha no meio do jogo, levantavam e saíam correndo atrás da bola, chutando para qualquer lado e rindo muito.

Quando voltamos para a sala eu perguntei para um dos meninos que teve mais dificuldade de aceitar perder para as meninas:

- Edmilson, tu aprendeu alguma coisa importante hoje na Educação Física?

- Aprendi – respondeu meio entre dentes.

- O que tu aprendeu?

- Aprendi que a gente tem que aceitar quando a gente perde.

- Só isso que tu aprendeu? – provoqueei.

- É – disse ele com um sorriso de canto de boca.

Então o Geremias, que era o outro menino com muita dificuldade de aceitar, disse:

- Eu aprendi que os guris são mais fortes que as gurias – disse com um sorriso malandro.

- Como é que é?! – insisti.

Ele começou a rir.

As meninas logo se manifestaram:

- Sora, ele não entendeu nada!

- Vamos lá, Geremias, tu é bem inteligente, pensa bem...tu aprendeu alguma coisa importante hoje?

Geremias ficou alguns instantes pensativo, olhando para baixo, até que respondeu:

- Eu aprendi que a gente não pode julgar um livro pela capa.

- Hum... Não entendi. Agora tu que vai me ensinar o que tu quis dizer com isso.

A turma toda acompanhando o diálogo.

- Às vezes, a gente acha que os meninos são mais fortes só porque são meninos, mas as meninas mostraram que elas também são fortes, e até mais fortes que os meninos – respondeu Geremias.

Neste instante, as meninas espontaneamente começaram a bater palmas para ele.

- Bah, Geremias, que lição tu nos ensinou agora. Ganhei o meu dia!

Saí da aula encantada e feliz. Cada vez mais tenho sentido a necessidade de problematizar questões de gênero até com os pequenos.

Na turma 22 o cabo de guerra rendeu também uma boa discussão. Fiz a atividade com eles na mesma lógica que nas outras turmas. Eles ficavam sentadinhos e eu ia, de

início, escolhendo quem ia contra quem, misturando meninos e meninas. Depois eu chamava um de cada lado e pedia que eles escolhessem seus parceiros de time, sempre tentando mesclar meninos e meninas. Em algumas rodadas eu fiz só de meninas ou só de meninos e, ainda, procurei chamar para escolher seus times aqueles mais tímidos para dar protagonismo a eles.

Lá pelas tantas eu fiz uma rodada de meninos contra meninas e os meninos ganharam. Comemoraram muito. Seguimos fazendo rodadas mistas.

Daqui a pouco eu chamei todas as meninas, eram 9 ao todo, e 9 meninos que eu escolhi (tinham mais meninos na turma). Novamente os meninos ganharam. Neste momento, enquanto comemoravam, um dos meninos começou a gritar para a menina que estava ao seu lado:

- Tu é ruim! Tu é ruim!

- Como é que é, Joílson? O que tu está falando pra ela?- questionei.

- Tô falando que ela é ruim.

- E por que ela é ruim?

-Porque elas perderam, porque ela é fraca!

-Tu acha que só porque ela não ganhou no cabo de guerra, ela é ruim?!

- É!

Aquilo me pegou de surpresa, ele ter sustentado sua resposta de que ela era ruim porque tinha perdido no cabo de guerra.

- Não é assim, Joílson! – eu disse.

- Quer ver uma coisa... – continuei - Alguma menina aqui sabe fazer espacato?

Casualmente aquela menina que ele disse ser ruim levantou a mão e anunciou que sabia fazer espacato.

- Maitê, faz um espacato aí, por favor.

Maitê levantou e fez um espacato na frente do Joílson. Todos assistindo a discussão.

- Faz um espacato aí, Joílson. – pedi para ele.

- Eu não sei. – ele respondeu.

- Tudo bem, não tem problema, Joílson. E tu acha que tu é ruim só porque tu não sabe fazer um espacato?

- Sim, eu sou ruim.

- Tem certeza que tu é ruim só porque tu não sabe fazer um espacato?

- *Sim – ele confirmou.*

- *Maitê, tu acha que ele é ruim porque não sabe fazer um espacato?*

- *Não!! – respondeu ela, com firmeza.*

- *Eu também não sei fazer espacato, Joílson, tu acha que eu sou ruim? – questionei.*

Joílson ficou em silêncio.

Pedi, então, que viessem quatro meninas (eu escolhi) de um lado e quatro meninos do outro, dentre eles escolhi o Joílson.

Nesta rodada os meninos perderam. Quando o Joílson perdeu, começou a rir.

- *Joílson, tu é ruim só porque nessa rodada tu perdeu?*

- *Não.*

- *Pois é... entendeu? Não é porque tu perdeu que tu é ruim. E continuei:*

- *As meninas são ruins só porque na outra rodada elas perderam?*

- *Não.*

- *Pois então, não é porque tu perdeu que tu é ruim. As meninas são ruins quando elas perdem? – repeti minha provocação.*

- *Não.*

- *Então as meninas são fortes?*

- *Sim.*

- *E os meninos são fortes?*

- *Sim.*

Nisso o Benício pulou e disse:

- *Não!! As meninas são fracas!*

- *E por que tu acha que as meninas ganharam agora?*

- *Por que tu colocou só os meninos fracos.*

- *E quem são os meninos fortes?*

- *Eu sou forte!*

- *Eu também sou forte! – respondeu o Joílson.*

- *Mas tu “tava” nessa rodada, Joílson.*

Então perguntei novamente para o Benício:

- E as meninas não são fortes?

- Não. Só tem a Suelen que é forte – respondeu o Benício.

- E tu acha que tu é mais forte que ela?

- Sou mais forte que ela!

- Tu acha que tu é mais forte que todas as meninas?

- Sou!

- Ok. Vamos fazer mais uma rodada. Tu disse que tu é mais forte que qualquer menina e que só a Suelen é forte, né?

- É.

Chamei a Suelen de um lado e mais três meninas, incluindo a Maitê, aquela que o Joilson disse que era ruim. Do outro lado coloquei o Benício e mais três meninos que eram pares em força com as meninas. Eu precisava que o Benício entendesse o que eu estava falando de forma concreta. E eu queria muito que as meninas ganhassem, mas arrisquei colocar um time equilibrado para ver no que daria.

Olhei para as meninas, antes de dar início à rodada e disse:

- Agora, mostrem que vocês são fortes!

Eram quatro contra quatro e os meninos começaram a perder. Benício estava por último e quando os três outros meninos passaram a linha limite em direção à área das meninas e só faltava o Benício, ele soltou a corda.

Apitei e anunciei a vitória das meninas. Prontamente, o Benício justificou:

- Mas é porque eu soltei a corda.

- Por que tu soltou?- perguntei.

- Mas, eu não perdi – ele respondeu.

- Tu era do time dos meninos e nessa rodada os meninos perderam, Benício.

Ele não queria admitir de jeito nenhum que tinha perdido. Ficamos quase uns 10 minutos na discussão e ele insistindo que soltou a corda porque o colega da frente atrapalhou ele.

- Se tu não tivesse soltado a corda, tu não teria ido junto com os meninos?

- Não!

- Mas se tu disse que tu é mais forte que todas as meninas, por que a tua força não impediu que as meninas puxassem os outros três meninos e mais tu, que só não passou pra o outro lado porque soltou a corda?

Ele ficou em silêncio, mas ainda resistente. Seguiu, então, dizendo que perdeu porque o colega atrapalhou ele.

- Se tu não aceita que as meninas vençam, por que tu soltou a corda e deu a vitória para as meninas?

- Eu não soltei a corda.

Nesse instante, visivelmente, ele já tinha entendido, mas não queria admitir.

- Benício, tu perdeu para as meninas nessa rodada e tá tudo bem. Aceita.

- Não, eu não perdi.

- Então por que na hora que tu soltou a corda as meninas estavam puxando vocês quatro, inclusive tu, para a área delas?

Todos os colegas, inclusive os meninos, começaram a dizer que ele tinha perdido.

- Benício, tu perdeu – diziam os colegas.

- Benício, para de birra e pensa no que tu aprendeu de importante hoje na Educação Física. Vamos lá, tu é bem inteligente, tu sabe a resposta.

- Eu aprendi sobre força.

- O que tu aprendeu sobre força?

- Aprendi a ter força.

- Benício, vou te fazer a pergunta de novo, o que foi que tu aprendeu de importante hoje?

Aí o Joílson levantou a mão e disse: “eu sei!”

- Eu sei que tu sabe, Joílson, mas eu quero ouvir do Benício.

Benício ficou alguns segundos em silêncio, olhando para o chão, até que respondeu:

- Aprendi que as meninas e os meninos são fortes.

- Muito bom, Benício! Foi difícil?

Ele ficou quieto.

- É difícil né?! – insisti.

Ele concordou com a cabeça.

- *Quer repetir aqui para os teus colegas o que tu aprendeu hoje na Educação Física?*

Ele levantou, ficou de frente para a turma e confirmou:

- *Aprendi que as meninas e os meninos são fortes.*

Foi muito difícil para ele assumir. Na saída comentei com a professora referência dele este ano e com a professora dele no ano passado. Ambas comentaram:

- *Bah, mas é muito difícil para ele admitir que perdeu. Ele sempre dá uma desculpa, mas nunca admite que perdeu.*

- *É, mas admitir que perdeu para as meninas é mais difícil ainda. Desde o ano passado eu noto essa questão dele com as meninas muito forte ... um “machistinha” de plantão – brinquei.*

- *E não te duvido que ele vá contar em casa e vão dar razão para ele – uma delas falou.*

- *Claro que sim, é de casa que ele traz esse preconceito! – falei. (Fragmento Diário Autoetnográfico em 26/06/2023).*

CENA 6:

Hoje planejei trabalhar com a 41 uma aula sobre desigualdade de gênero nos esportes, prevista para semana passada.

[...] Entrei, fiz a chamada e expliquei que hoje nossa aula seria um pouco diferente e num lugar diferente - na sala de ciências. Levei eles até lá. Esperei que se acomodassem. Alguns nunca tinham ido naquela sala, ficaram curiosos para ver os modelos de aparelho reprodutor masculino e feminino expostos. Quando foram se acalmando, Rogério, do nada, me pergunta:

- *Né, Sora, que homem não pode ficar grávido?*

- *Mas e se ele quiser? – alguém perguntou.*

- *Na verdade, o que acontece é o seguinte, não basta querer. A mulher tem todo o corpo preparado para ter um bebê. E quando ela fica grávida, o bebê fica protegido dentro do útero da mulher, que é como se fosse uma bolsinha que a mulher tem dentro da barriga...o homem não tem essa bolsinha, o útero – expliquei.*

Todos atentos. Aproveitei o silêncio, ninguém perguntou mais nada sobre o assunto, e expliquei que faríamos uma atividade diferente que, talvez, no início eles não entendessem o porquê, mas no final ficaria claro.

Distribui para eles alguns uns papezinhos, aleatoriamente, contendo atividades do dia a dia, ações humanas, e pedi que cada um que eu fosse chamando lesse a sua atividade e me dissesse onde eu escreveria. No quadro, separei duas colunas e escrevi de um lado “homens” e no outro “mulheres”.

Perguntei quem queria começar. Marisol levantou a mão e leu a sua:

- Dançar.
- Onde tu quer que eu escreva?
- Mulheres – disse ela, depois de pensar alguns segundos.

Alguns, poucos, falaram:

- Mas homem também dança.

Escrevi dançar na coluna das mulheres e confirmei com a Marisol:

- É isso, Mari?
- É.

Chamei o próximo que se habilitou:

- Jogar futebol.
- Onde eu coloco?
- Nos dois – respondeu o Wilson.

Chamei os próximos e cada um foi lendo e dizendo para colocar nos dois lados. Atividades como votar, estudar, dirigir, limpar a casa, cuidar dos filhos, trabalhar fora, andar de skate, costurar, cozinhar...

- Consertar carros – leu a Alexia.
- Onde eu coloco?
- Homens – ela respondeu.
- Mas eu conheço mulher que conserta carro – disse o Fred.

Escutei um ou outro dizendo “machismo” quando a Alexia respondeu. Na resposta da Marisol também escutei alguém dizer “isso é preconceito”.

Quando encerramos as leituras das ações, o quadro estava repleto de atividades escritas tanto para homens, quanto para mulheres. Exceto dançar e consertar carros. Perguntei, então:

- Dançar é só para mulheres?
- Não... – ouvi um coro.
- Mas eu não sabia como era a brincadeira! – respondeu a Marisol.

- Tranquilo, Mari, mas eu não disse que tinha que escolher só um ou outro (homens ou mulheres), só perguntei onde tu queria que eu escrevesse.

- Tá, Sora, mas eu achei que só podia um.

- Eu entendi, Mari. E isso que aconteceu contigo acontece com frequência, com todo mundo, sabe por quê? Porque nós somos ensinados a pensar que algumas coisas só os homens ou só as mulheres podem fazer. A sociedade, a nossa cultura, nos ensina a pensar assim e, naturalmente, algumas atividades a gente acaba identificando como “coisa de homem”, “coisa de mulher”... Isso acontece com todo mundo, porque a gente aprende assim.

- É, Sora, mas homem também pode dançar – comentou Tomás.

- Concordo contigo, Tomás, mas algumas pessoas veem um homem dançando e falam o quê?

- Bicha!

- “Viadinho”!

Alguns meninos e meninas responderam.

- Exatamente, respondi.

- Isso é preconceito – disse alguém.

- O que é dançar? Não é mexer o corpo a partir de algum som que a gente escuta?- questionei.

- É!

- E só as mulheres podem sentir vontade de mexer o corpo ao estímulo de uma música? – continuei o diálogo.

- Não! – foram unânimes.

- Pois é, mas por muito tempo, e ainda hoje, a nossa sociedade e a nossa cultura criaram a ideia de que dançar de certas formas é coisa de mulher...

- E consertar carros? – segui provocando.

- Eu conheço uma mulher perto da minha casa que é mecânica. – repetiu o Fred.

- O que a gente precisa para consertar um carro? Não é conhecer as partes do carro e saber como funciona?

- Sim...

- Mas, de novo, a gente é ensinado que isso é coisa dos homens fazerem – respondi.

- Isso é machismo – alguém reforçou.

- Pois então... Olha pra cá, vocês sabiam que até pouco tempo atrás as mulheres não podiam votar, eram proibidas de escolher o presidente, o governador, o prefeito... só os homens podiam? – comentei.

Ouvi as meninas agitadas.

- E existiu um tempo em que as mulheres não podiam estudar, só os homens podiam! – continuei.

- E teve uma mulher que se vestiu de homem e foi estudar e levou um tiro! – uns dois ou três comentaram.

- É, a Sora Lurdes nos contou – disseram outros.

- Pois então... os homens tinham, e ainda têm, muitos privilégios e direitos que as mulheres não têm. – respondi.

Continuei...

- Até pouco tempo atrás, as mulheres não podiam jogar futebol.

- É, Sora, acho que foi na Copa de 96, 98, não lembro, que as mulheres começaram a poder jogar. – respondeu o Fred.

- Eu não lembro datas, Fred, mas não faz muito tempo que as mulheres conquistaram o direito de jogar futebol profissionalmente.

Falamos do preconceito com as meninas que andam de skate, e que agora já temos até uma medalhista olímpica que anda de skate. Falamos de limpar a casa, cuidar dos filhos, trabalhar fora...

- É, Sora, mas tem homem que não limpa a casa – falou alguma menina.

- Mas o meu pai limpa! – falou um menino.

- Eu limpo! – outro menino.

- A casa não é do homem, também?! Ele não suja, também?! – fui provocando.

- Sim...

- E por que só a mulher tem que limpar?

- É, Sora...

Discutimos sobre os filhos serem de ambos; das mulheres que trabalham fora e ganham menos que os homens para fazer o mesmo trabalho, e ainda chegavam em casa e tinham que limpar a casa sozinhas...

Então, coloquei na tela um “Quiz”, trazendo características de duas personalidades do futebol. A pergunta 1 apresentava feitos e prêmios de dois atletas e perguntava qual era o Neymar. O número 1 tinha várias premiações, troféus e feitos para o futebol; o número 2 nenhuma premiação expressiva.

Como vários deles são ligados em futebol, a maioria acertou que o Neymar era o número 2. A pergunta seguinte era sobre quem era essa personalidade do futebol com tantos feitos e premiações.

- *É o Pelé! – vários apostaram.*

- *Alguém tem outro palpite?*

- *É o Pelé, Sora!*

Então, mostrei a próxima tela. Era a Marta. Vários ficaram surpresos. Ouvi meninos e meninas comemorando a surpresa. Na tela, alguns dados da diferença de salário entre Marta e Neymar. Ouvi mais algumas manifestações de que era errado, era machismo...

Passei para o último momento da atividade. Mostrei um vídeo onde crianças (meninos e meninas) participavam de algumas disputas (natação, corrida) e chegavam juntos, na mesma posição, meninos e meninas. Ao final, as meninas ganhavam metade da medalha e metade do troféu que os meninos ganhavam.

A turma assistiu atenta. O narrador trazia alguns dados da discrepância de privilégios, oportunidades e salários entre homens e mulheres. A turma toda atenta aos pouco mais de quatro minutos de vídeo. Ao final perguntei:

- *Gostaram?*

- *Não!*

- *Não... – vários responderam.*

- *Por que?*

- *Porque é injusto!*

- *Eu fiquei muito triste pelas meninas... – disse o Aurélio – ...trocaria de lugar com elas.*

Discutimos, alguns instantes, sobre mudança de atitude e não só no discurso. Comentei com eles que na minha época de estudante essa desigualdade era aceita como normal, sequer discutíamos isso em sala de aula.

- Hoje vocês são uma geração que ouve e discute mais sobre a condição da mulher na sociedade, sobre os privilégios dos homens; têm oportunidade de conversar sobre isso na escola, têm acesso a muita informação na internet. Mas, ainda assistem muita coisa em casa, nas redes sociais, na rua, que confirmam a inferioridade com que a mulher ainda é tratada. Já demos um grande passo em começar desde cedo a falar sobre essas questões, mas nossas atitudes ainda reproduzem muito machismo...na forma como eu trato uma colega quando estamos jogando na Educação Física, por exemplo. Mais do que falar sobre, a gente tem que rever nossas atitudes.

Algumas meninas comentaram que os meninos não deixavam elas jogarem futebol, que diziam que elas não sabiam.

- *Mas a Mari joga, a Leidiane joga... quem quiser jogar, pode jogar também. – comentaram o Aurélio e o Fred.*

Já passava das 11:15h e fui encaminhando o fechamento para irmos para o almoço.

Depois de todo o transtorno (tive vários contratempos para conseguir o espaço e a aparelhagem técnica) para conseguir desenvolver essa aula, me senti satisfeita com a discussão.

Terminado o almoço, fomos para o pátio nos últimos quinze minutos de aula e deixei eles jogarem livres. Sem que eu dissesse nada, algumas meninas que não costumam jogar futebol vieram me pedir para jogar com os meninos. Parei o jogo e perguntei em que time as gurias poderiam entrar. Naturalmente, os guris já foram dividindo os times com a presença das meninas.

Voltaram para a sala empolgados, meninas e meninos, com o jogo de hoje.

Tenho saído dessa turma diversas vezes satisfeita com a aula. Cada jogo de queimada que experimentamos e que percebo eles super envolvidos, discutindo estratégias, sem querer parar de jogar, me dão tanta satisfação quanto a aula de hoje.

Com frequência me pergunto o que é uma Educação Física crítica e, de fato, não sei responder. Mas tenho percebido que não há um modelo de aula que determine o que é ou não uma Educação Física crítica, mas as manifestações vividas, externadas, é que caracterizam o envolvimento deles com aquela experiência; manifestação através do corpo, do movimento, da oralidade, da amorosidade, do enfrentamento, da forma como lidam com a frustração, a consciência produzida sobre a experiência vivida.

Não é fácil pensar em diferentes formas de conceber e materializar uma Educação Física problematizadora. Hoje, durante todo aquele momento de tensão para organizar a aula, o espaço, a parte técnica em meio à falta de tempo entre um período e outro, ficava me perguntando “pra quê eu fui inventar isso, teria sido mais fácil fazer uma aula como sempre, no pátio, trazer um jogo, explicar e eles jogarem...”

Não sei como reverberam nossas discussões na cabecinha de cada um/uma, mas na minha, cada manifestação deles me traz a sensação de estar plantando uma sementinha, para pensarem... (Fragmento Diário Autoetnográfico em 08/08/2023).

CENA 7:

Hoje trabalhei com a 42 nos dois últimos períodos da tarde, a mesma atividade sobre desigualdade de gênero nos esportes. Reservei a sala de multimeios com a tela interativa. Era a primeira vez que ia usar a tela. Tive um período vago antes para testar, me preparar, deixar tudo engatilhado. A Lana, nossa funcionária da limpeza, estava limpando a sala e viu minha dificuldade em acessar a tela interativa. Aproveitei a presença dela:

- Lana, tu sabe como eu acesso a internet aqui?

Lana me deu uma aula de como manusear a tela interativa, acessar janelas e comandos.

- Bah, Lana, tu me salvou, eu nunca tinha mexido nisso...vou dizer para a direção que tu devia ficar de nossa monitora da sala de multimeios, hehehe!

-Ah, Sora, enquanto eu tô aqui limpando eu fico só de olho em como os profes mexem nessa tela.

- Sensacional, Lana! Tu é fera! Muito obrigada pela tua ajuda!

Fui buscar a turma num astral bem mais tranquilo.

Depois de fazer a chamada anunciei que nossa aula seria um pouco diferente e num lugar diferente: na sala de multimeios. Alguns lembraram que o assunto seria a Copa do Mundo de futebol feminino.

- Isso, também vamos falar disso, mas antes vamos fazer uma atividade que talvez vocês não entendam o porquê, no início, mas no final vão perceber o sentido.

Chegamos na sala e sentamos num semicírculo. Distribuí, aleatoriamente, os papeizinhos das ações do cotidiano e fizemos a dinâmica de quem lia, escolhia onde eu devia escrever na tela.

Ao contrário da turma 41, nessa turma eles foram dividindo as atividades de acordo com o que eles achavam que era para homem ou para mulher. Salvo atividades como estudar, votar, dirigir, a maioria das atividades eles classificaram por gênero, mesmo percebendo que poderiam escolher colocar nos dois – mulher e homem.

Quando terminaram a leitura, fui questionando uma a uma as atividades:

- Consertar carros está em atividade para homens. O que precisa para consertar um carro?

- Ferramenta – respondeu a Dara.

- Saber o que tem que consertar...

- Conhecer as partes do carro...

Vários foram respondendo, também.

- E só os homens podem conhecer as partes do carro, lidar com as ferramentas? – perguntei.

- Não! – ouvi em coro.

- E por que a gente classifica como coisa de homem?

- Porque é mais comum – alguém respondeu.

Fui questionando outras atividades e para minha surpresa eles iam justificando a escolha por ser comum, inclusive as meninas, em atividades como limpar a casa, diziam que era assim que acontecia.

Jerônimo pediu para falar. Eles estavam alvoroçados, todos querendo opinar.

- *Eu acho que antigamente as mulheres não podiam nada, mas hoje os direitos já são iguais, as coisas mudaram.*

- *Será mesmo que as coisas mudaram, Jerônimo? – provoqueei.*

- *Mudaram, agora os homens e as mulheres têm os mesmos direitos! – respondeu convicto.*

- *E por que tu escolheu que limpar a casa é para as mulheres?*

- *Ah, eu escolhi porque é mais comum as mulheres fazerem o serviço de casa.*

- *Mas os direitos não são iguais? Por que os homens não podem limpar a casa?*

- *Mas, normalmente, os homens trabalham fora.*

- *E as mulheres não trabalham fora? O que é que nós professoras estamos fazendo aqui na escola?*

- *Trabalhando.*

- *E por que a mulher, quando chega em casa, é quem tem que limpar a casa, cuidar dos filhos, fazer a janta?*

- *É, eu não tô dizendo que é certo, mas é o mais comum.*

- *E porque é comum, a gente continua repetindo?*

Jerônimo ficou pensativo, sem resposta.

Segui, me dirigindo à turma:

- *Gente, o que eu tô querendo dizer para vocês é que a gente foi ensinado a pensar que têm coisas que é para o homem fazer e têm coisas para mulheres, assim como as cores das roupas, as brincadeiras... Todos nós temos algum tipo de preconceito, porque a gente foi ensinado assim. Mas isso não impede que a gente se pergunte por quê tem que ser assim, e comece a mudar nossas atitudes.*

Vários queriam falar, contar episódios de machismo, de preconceito com homem que dança, com menina que joga futebol, que anda de skate... Comentamos sobre as mulheres que não podiam votar, estudar, trabalhar, jogar futebol, e como isso foi mudando, mas, ainda com muito preconceito e muita luta.

Então fiz o “Quiz” sobre quem era o Neymar e quem era a outra personalidade do esporte e suas diferenças salariais. Depois de vários palpites, Pelé, Messi, Cristiano Ronaldo, finalmente, só o Jerônimo suspeitou que era a Marta. Surpresa de vários.

Comentamos sobre a diferença de salário e alguns acharam justo que o Neymar ganhasse mais porque as pessoas assistiam muito mais ele do que as meninas do futebol. Deixei eles bem à vontade para expressarem suas opiniões e fiquei mais na escuta, apenas.

Depois passei o vídeo da desigualdade nos esportes. Comentamos, com alguma indignação deles, a diferença na premiação. Mas, o que mais me chamou a atenção nessa turma foi a frequente justificativa do privilégio dos homens, na mesma medida em que achavam injusto, entrando em contradição muitas vezes.

Comentei com eles sobre o preconceito que eu tinha logo que comecei a dar aula, pois acabava sempre privilegiando o espaço para os meninos jogarem futebol, sempre com alguma justificativa para as meninas – “ah, os meninos podem machucar vocês; deixa eles jogarem primeiro, depois vocês jogam; os guris vão ficar incomodando e xingando vocês”.

- Ah é, Sora, tu fazia isso?! – uma menina comentou.

- Fazia, porque mesmo que eu jogasse bola quando criança, fui ensinada que era coisa de menino, que os meninos jogam melhor... Todas essas coisas que a gente vai ouvindo e tomando como verdade.

Ao final, combinamos de ir um pouco para o pátio, jogar livre. Para minha surpresa, tive que intervir duas ou três vezes em conflitos entre as meninas e os meninos no futebol. Foram poucos minutos, mas teve agressões verbais e quase físicas em lances de jogo entre eles.

Voltamos para a sala, eu indignada, anunciei que novamente ia tirar o futebol do momento livre da aula.

Em minutos experimentei sensações totalmente opostas. Enquanto saíamos da multimeios, após a atividade sobre gênero nos esportes, estava me sentindo uma professora super crítica, vivenciando uma Educação Física crítica.

Ao final da aula, após as brigas, saí indignada com as atitudes deles e me sentindo super tradicional, autoritária – “Acabou o futebol para vocês nas próximas aulas! De novo vocês estão mostrando que não têm condições de se organizarem e se respeitarem num jogo de futebol!” (Fragmento Diário Autoetnográfico em 10/08/2023).

CENA 8:

25/09/2023. Hoje a segunda-feira já começou tensa. O território está em confronto novamente. Fomos orientados a evitar determinados caminhos para chegar à escola; não poderíamos fazer uso do pátio, pracinhas ou quadra, por medida de segurança.

Estava chovendo, vieram poucos alunos e o clima dentro da escola, entre os alunos era aparentemente tranquilo, exceto pela agitação de não poder ir para o pátio.

Nestas condições, levei a turma 33 para a sala dos colchões. Metade da turma estava ausente; poucos comentaram sobre o que estava acontecendo no território, então, resolvi trabalhar com músicas do contexto deles – aquelas músicas que selecionei do Tik Tok, tentando encontrar alguma que não tivesse palavrões ou cunho sexual. Consegui apenas umas quatro ou cinco, com algumas adaptações na letra.

Resolvi trabalhar essa proposta na turma 31 e na 32, à tarde, também. Na verdade, essa foi uma demanda das meninas da 32. Há várias aulas elas vinham me pedindo para trazer músicas do Tik Tok.

O fato é que na turma 33, eles são bem agitados e, após conversarmos sobre a proposta, eles começaram a aula correndo pela sala. A música tocando e eles correndo e pulando pela sala. Algumas meninas e meninos logo começaram a ensaiar algumas dancinhas conforme eu ia trocando a música. A maioria delas era na batida do funk.

Daqui a pouco sugeri que eles se desafiassem com passos de dança ou movimentos corporais ao som da música. Tanto meninos quanto meninas iam propondo movimentos acrobáticos, alguns passos que eles mesmos identificavam como sendo hip hop. As meninas, mesmo as mais tímidas, foram se soltando e experimentando as dancinhas do Tik Tok, algumas mais comedidas, outras mais desinibidas, ensaiando passos e movimentos mais sensuais.

Chegaram a se colocar numa rodinha e se desafiar entre eles, meninas e meninos. Algumas meninas vieram pedir músicas para eu buscar no Youtube.

- Mas é sem palavrão, né?! – perguntava eu.

- Sim, Sora, bota no “dance se souber, sem palavrão”.

Como eu já tinha pesquisado em casa, sabia que várias delas, embora não tivessem um palavrão explícito, tinham cunho sexual. Experimentei colocar um mix de trechos sem palavrão. A letra sugeria nas entrelinhas o ato sexual, mas logo cortava para outra música.

Arrisquei. Eles sabiam todas as letras, todas as danças. Nessa turma a aula virou uma brincadeira entre eles, se desafiando com movimentos e dancinhas. Confesso que fiquei desconfortável, me questionando: “será que eu deveria trazer essas músicas pra aula?!”.

De vez em quando, arriscava uma música mais do repertório infantil. Logo eles vinham pedir outra – “Essa não, Sora, coloca aquela...”

Na turma 31 eles logo se soltaram também. Nas duas turmas tiveram aqueles que preferiram ficar sentados e eu respeitei, obviamente. Lá pelas tantas, na 31, a Ticiane me pediu para procurar uma música de capoeira. Coloquei a que ela me sugeriu e ela e o Nivaldo começaram a gingar e experimentar alguns passos da capoeira.

Nessa turma também pediram para colocar o “dance se souber sem palavrão”. Quando coloquei a “música do pombo”, conhecida pela comemoração de um jogador de futebol ao fazer gol, todos eles (meninas e meninos) saíram enfileirados fazendo a “dancinha do pombo”. Pediram, inclusive, para que eu filmasse. Coloquei também algumas músicas na batida sertaneja e eles também sabiam a letra e a dancinha.

À tarde, com a 32, foi diferente. Tinham mais alunos, uma média de dezessete. O espaço já ficou apertado. Tinham apenas quatro meninos e o restante eram meninas. Essas meninas são super corporais, vivem fazendo movimentos de ginástica artística no pátio, na sala, no recreio. Elas que vinham me pedindo para trazer músicas do Tik Tok.

Levei eles para a sala dos colchões e coloquei as músicas, igual tinha feito com as outras turmas. Todos estavam sentados e permaneceram sentados. Detalhe que nós entramos na sala e eu não pedi para ninguém se sentar. Eles, sabendo que a proposta seria trabalhar com músicas e danças do Tik Tok, conforme conversamos antes, entraram e foram se sentando num canto da sala.

Ninguém se levantou quando a música começou a tocar. Nem mesmo para correr pela sala ou pular nos colchões como as demais turmas fizeram. Fiz de conta que procurava músicas no celular e não fiz intervenção nenhuma.

Coloquei a segunda música e eles continuaram sentados. Algumas meninas riam e cochichavam entre elas. Na terceira música, permaneciam todos sentados. Levantei os olhos e fiquei olhando por alguns segundos a cena:

- Gente, quem quiser levantar e se desafiar com as dancinhas que eu sei que vocês conhecem, ou se quiserem se desafiar com passinhos ou outros movimentos que vocês conhecem, podem usar o espaço. As outras turmas inventaram vários passinhos e movimentos muito legais, desafiando os colegas para ver quem conseguia fazer.

Não adiantou. Elas continuavam de risinhos e cochichos.

- Ah não, Sora – disseram algumas meninas.

- Ué, vocês que me pediram várias vezes para trazer músicas do Tik Tok para vocês dançarem, agora vão ficar aí sentadas a aula toda?

- Ah, Sora... – mais risos e cochichos.

- Engraçado que no recreio e na Educação Física lá no pátio vocês passam o tempo todo virando estrelinha, fazendo espacato, passinho de dança, agora que eu trouxe as músicas que vocês me pediram “tão tudo aí se encolhendo”. Não querem dançar, “tão” com vergonha, aproveitem o espaço para fazer os movimentos que vocês adoram experimentar lá no pátio... Aproveitem que aqui tem os tatames!

Coloquei a quarta música... nada. Alguns meninos começaram a brincar de lutinha nos colchões. Eu já estava quase desistindo da proposta e pensando em organizar alguns rolamentos e movimentos nos colchões, quando resolvi fazer a última tentativa:

- Gurias, vocês querem me dizer alguma música para procurar no Youtube?

Nalu e Olívia se levantaram e vieram me pedir para colocar no “dance se souber”. Nisso, outras meninas também se aproximaram.

- Tá, mas tem que ser sem palavrão. – coloquei como condição.

- Tá, Sora, mas tem “dance se souber sem palavrão”.

Coloquei o mix de músicas que já tinha posto nas outras turmas. A Nalu e a Olívia começaram a arriscar algumas dancinhas. A Lina e mais duas meninas também começaram a fazer alguns passinhos meio que se escondendo nos cantos da sala.

Aos poucos começaram a se soltar, mas continuavam os risinhos e os cochichos. Daqui a pouco a Suiane veio me pedir uma música:

- *É sem palavrão, Sui?*
- *É, Sora – ela e outras confirmaram.*
- *Se tiver palavrão, eu vou tirar.*
- *Não tem, Sora!*

Coloquei a música sem conhecer. Enquanto prestava a atenção na letra, percebi que elas foram se soltando nas dancinhas. Algumas já arriscavam movimentos mais sensuais. Olhavam para mim e eu fingia não estar prestando atenção nelas.

Se olhavam entre elas como que se desafiando a fazer os movimentos mais sensualizados. Uma ou outra já ensaiava expressões de rosto mais sensuais. As outras meninas olhavam para mim e eu seguia como se tivesse concentrada na letra da música ou procurando outras músicas que elas me pediam.

Confesso que à medida em que os movimentos foram ficando mais sexualizados, envolvendo as expressões do rosto, os olhares, fui ficando cada vez mais desconfortável. Voltei para as músicas que havia iniciado a aula - as três ou quatro que não tinham cunho sexual. Elas vinham na minha volta pedir outras do Tik Tok. Os meninos corriam e brincavam de lutinha.

Então, elas pediram para colocar uma em que o vídeo mostrava as dançarinas fazendo o famoso “quadrado de oito” – uma dança em que os movimentos simulam o ato sexual. Olhei para elas, tinham se organizado numa rodinha e imitavam o vídeo.

Esperei terminar a música e coloquei algumas outras com a batida do funk, mas com letras com a temática infantil. Logo vieram me pedir para colocar outra, na mesma linha das que vinham dançando, do Tik Tok. Admito que não via a hora da aula terminar, estava bastante desconfortável.

Coloquei os colchões grandes no meio da sala, como que sugerindo a proposta de cambalhotas e estrelinhas que elas gostam de fazer no pátio. Quanto à música, procurei colocar mais baixa e busquei músicas no ritmo sertanejo, sem cunho sexual.

Sem que eu desse a orientação explícita, elas começaram a experimentar espacato e paradas de mão no colchão.

Faltavam uns quinze minutos para terminar a aula e eu dei a orientação para que organizassem a sala, colocassem os calçados, para logo retornarmos para a sala de aula deles. Já na sala de aula, questionei:

- *Gente, vocês costumam ouvir essas músicas e fazer essas dancinhas em casa?*
- *Sim! – várias responderam.*
- *Mesmo as que têm palavrão?*

- *Sim, Sora. – duas ou três responderam.*
- *Mas e os pais de vocês sabem? Eles veem vocês dançando?*
- *Sim, Sora, a minha mãe ouviu também – disse a Nalu.*
- *As que têm palavrão?*
- *Sim, Sora.*
- *E ela não se importa que tu também escute?*
- *Não, Sora. – ela e mais outras meninas confirmaram que ouviam em casa na presença dos pais.*
- *A minha mãe não deixa! – um menino respondeu.*
- *Mas eu gosto de música de Jesus também, Sora. – respondeu a Nalu.*
- *E que tipo de música vocês gostam?*
- *Eu gosto de sertanejo. – respondeu Edmilson.*
- *Eu gosto de pagode, também. – respondeu outro menino.*
- *Eu gosto de música eletrônica. – disse uma menina.*
- *Mas a maioria de vocês gosta de funk, né?*
- *Sim...*
- *Eu gosto!*
- *Eu também! – vários foram confirmando.*
- *Mas vocês sabem que é difícil achar um funk que não tenha palavrão, né?*
- *É, Sora.*
- *E vocês acham que esse tipo de música é adequado para crianças?*
- *Ah, mas eu já sou quase adolescente! – disse a Olívia.*
- *E para adolescente tu acha que é adequado?*
- *Ah, Sora, todo mundo ouve.*
- *Ok, eu só tô perguntando pra tentar entender do que vocês gostam. Agora, me diz uma coisa, vocês gostam dessas músicas por causa da letra, dos palavrões, ou por causa do ritmo?*
- *Do ritmo. – foram unânimes na resposta.*

- Hum... ok. Só tô tentando entender o que chama a atenção de vocês nessas músicas do Tik Tok.

Nisso a outra professora chegou e eu fui para outra turma. Foi uma experiência muito desconfortável. Eu me senti responsável por estar levando músicas de cunho sexual para elas, que são crianças de 3º ano.

Faz mais de um ano que vivo me fazendo esse questionamento: levo as músicas que fazem parte do contexto deles? Percebo que vários deles não entendem o contexto sexual das músicas, outros parecem não saber exatamente o que significa, mas entendem que há algo ali que fala do mundo sexual.

Para mim é um questionamento sem resposta. Como trabalhar o corpo deles, a partir da sua cultura musical, problematizando o universo da sexualidade precoce, mas sem tirá-los da inocência que muitos ainda carregam, mesmo reproduzindo letras e dancinhas?

Ao mesmo tempo é muito, muito difícil para mim perceber que algumas daquelas crianças já manifestam no corpo, nas expressões, nos olhares, uma inocência roubada, uma vivência sexual precoce. Elas são crianças!

Foi uma experiência muito difícil para mim! Na condição de professora, adulta, profissional, eu sou responsável pelo conteúdo ao qual eu exponho eles na minha aula. E como respeitar e abordar a cultura corporal que eles trazem, que normalmente é encharcada por essa sexualização precoce e, ao mesmo tempo, preservar a infância, a inocência, e protegê-las como crianças que são?!

Difícil!! Não tenho respostas! Só desconforto! (Fragmento Diário Autoetnográfico em 25/09/2023).

CENA 9

08/10/2023. Ainda estou pensando nessa experiência que narrei com as músicas e danças do contexto das minhas turmas.

Ontem tivemos um sábado letivo com atividades integradoras alusivas ao Dia das Crianças. Uma das atividades era o “Just Dance”. Foram projetados num telão vídeos com dancinhas, cuja proposta era o desafio de acompanhar a coreografia apresentada.

Quem organizou e coordenou a sala do “Just Dance” foram dois colegas novos na escola, uma professora e um professor dos anos iniciais que estão iniciando na docência há pouco tempo.

No planejamento da atividade questionei quem cuidaria das músicas, considerando que várias têm conteúdo inadequado para as crianças. A professora que sugeriu a atividade disse que as músicas do “Just Dance” não eram com conteúdo sexual, era uma coreografia com músicas dançantes que eles tentariam acompanhar. E, de fato, a maioria dos vídeos era conforme a professora nos informou.

Fiquei por um bom tempo na sala do “Just Dance” acompanhando a condução da atividade, junto com os colegas. No princípio ninguém queria dançar, estavam com vergonha de se expor. Então comecei a puxar as dancinhas e não demorou para que várias meninas me acompanhassem.

Lá pelas tantas, elas começaram a pedir vídeos de outras músicas do Youtube. A mesma cena que vivi na última semana, nas minhas aulas. Deixei por conta do professor que estava selecionando as músicas. Seguiram dançando e eu fui circular pelas outras salas com atividades e jogos, pinturas, Chromebook.

O fato é que num determinado momento voltei à sala do “Just Dance” e a professora responsável tinha parado a música e estava conversando com as meninas justamente sobre o conteúdo das músicas que elas estavam sugerindo. Cheguei bem no momento que a professora dizia:

- Não, gurias, não dá! A gente via continuar só com músicas que sejam adequadas para a escola.

Novamente fiquei pensando, tentando entender o significado dessas músicas e dancinhas para elas. Sem dúvidas, há todo um trabalho da indústria de consumo para vender esse tipo de música, essa imagem sexualizada da mulher, numa perspectiva de empoderamento feminino. E isso não é só na cultura das meninas daquela comunidade, é geral.

O fato é que, talvez, para essas meninas essa seja a representação do corpo feminino, do que é ser mulher. Assim como nas suas brincadeiras elas representam situações da vida adulta, nas suas danças elas também estão representando a imagem que elas têm do que é ser mulher, de como uma mulher pode chamar a atenção através do seu corpo, dos seus movimentos... Enfim, algumas reflexões sobre essa experiência (Fragmento Diário Autoetnográfico em 08/10/2023).

As cenas que escolhi para compor as reflexões desta carta foram apenas algumas das tantas narradas em meus diários e que poderiam ilustrar, dentre tantas outras questões, a problematização das situações de gênero que emergem diariamente em nossos encontros, brincadeiras e diálogos.

Evidentemente que com uma carga horária de 40 horas semanais somada às demandas de estudo, leitura e produção do doutorado, muitas situações do meu dia a dia na Escola da Amorosidade não foram registradas nos diários. O fato é que, em um exercício autoetnográfico de reflexividade, percebi que a problematização de gênero provocada em nossas aulas, registrada ou não, vem atravessando com força há algum tempo o cotidiano da minha docência, e não importa se com crianças bem pequenas do Jardim A e B ou com as turmas de 4º e 5º anos com as quais trabalho.

Ao ler estas cenas chama-me a atenção não só a intencionalidade do planejamento ou a disposição aguçada dos meus sentidos a qualquer situação que provocasse o diálogo e a reflexão, mas, sobretudo, a maneira com que me posicionava frente às questões de preconceitos e estereótipos de gênero, especialmente em relação às meninas. Algumas cenas eu narro, sem pudores, a minha influência em favor das meninas, a irritação com falas e posturas machistas e, inclusive, a minha dificuldade e o meu incômodo em lidar com a cultura sexualizada expressada pelas crianças.

Veja que nossos diálogos, reflexões, questionamentos e embates acontecem predominantemente durante o nosso brincar. Há situações em que o planejamento prevê como objetivo a discussão dirigida sobre a temática de gênero, mas a maioria das cenas evidencia a seriedade de um brincar que, encharcado da cultura, desvela conceitos e preconceitos (meus e deles) que são objeto de análise para a construção de novos saberes, conhecimentos, posicionamentos.

São cenas que ilustram nossas diferentes leituras de mundo manifestas em discursos que vão sendo tomados como verdade, em padrões de comportamento que aprisionam, em representação de papéis sociais limitados e limitadores, em apropriações de autoimagens distorcidas e subestimadas. E neste brincar atravessado por esta cultura, a intencionalidade e o compromisso com a ética humana vão nos possibilitando exercitar a crítica - questionando, problematizando, confrontando nossas posições e atitudes.

Em cada uma das cenas apresentadas consigo identificar o confronto das minhas experiências com a cultura manifestada pelas crianças. Há trechos em que minhas falas demonstram claramente a professora que se posiciona implicada por suas experiências de menina, de mulher: “- *É difícil aceitar que as meninas também são fortes, né?!*”; “*E eu queria muito que as meninas ganhassem*”; “*Olhei para as meninas, antes de dar início à rodada e disse: - Agora, mostrem que vocês são fortes!*”. São falas que desnudam o meu desejo e a minha necessidade de reconhecimento da capacidade, da força e do potencial da menina, da mulher.

Não é por acaso que, da provocação com as situações de gênero que se manifestam nas nossas aulas de Educação Física na Escola da Amorosidade, fui reconhecendo formas de opressão que pautam a nossa cultura, mas que também estavam presentes em minhas memórias e experiências pessoais.

E nesse movimento de olhar para a professora no exercício de sua docência naquela cultura específica, começo a enxergar e entender a força e a presença da mulher

Luciana - da menina que com suas experiências na escola, na família, no seu brincar, nas suas relações, vai forjando a existência da mulher.

Daí que na perspectiva evocativa de uma autoetnografia, me autorizo e me desafio a retomar cenas da minha infância e juventude que se entrelaçam e, em alguma medida, constituem a “Sora Lu” que se posiciona de determinadas formas em sua docência, mas também a mulher Luciana que vem experimentando um processo de tomada de consciência para além da esfera profissional, mas enquanto condição existencial.

Lembro de algumas situações em que meu brincar de criança era cerceado ou vigiado por eu ser menina... Quando por volta dos meus 6 anos de idade, minha avó chamava-me no auge do corre-corre com meu irmão e meus três primos pelo pátio, subindo em árvores, escalando muros, jogando futebol, para me pedir que ficasse dentro de casa com ela, pois eu era uma menina – “não era bom que eu ficasse correndo com os meninos; era perigoso; não era brincadeira para menina; senta aqui no colo da vó...”.

Ou quando brincava no pátio do condomínio onde morei dos 6 aos 15 anos de idade, aproximadamente, cuja janela de um dos cômodos de nosso apartamento dava vista para este espaço onde corríamos, pulávamos corda, brincávamos de esconde-esconde ou simplesmente nos sentávamos em algum banco para conversar sobre nossos assuntos juvenis, e da janela do cômodo, com frequência, percebia alguém me olhando, me cuidando - a mim, a menina. Ou ainda nas festinhas, as chamadas “reuniões dançantes”, em que eu poderia ir, desde que acompanhada por meu irmão mais velho... E na hora pré-determinada por meus pais, meu irmão me acompanhava de volta para casa e retornava à festinha, pois a ele não era estipulado limite de hora.

Lembro de muitas situações em que minha condição de menina, de mulher, foi determinante para meu comportamento, meu silêncio, meu medo, minha impotência para lutar por minhas próprias decisões e, até mesmo, para minha autodesvalia. E não são situações que se restringem apenas ao núcleo familiar, mas localizam-se em diversos contextos: seja na escola, enquanto estudante; seja nas minhas primeiras experiências profissionais com suas hierarquias de poder e validação; seja no exercício de minha espiritualidade construída a partir de padrões institucionalizados por homens; seja no meu transitar pela academia, observando ou experimentando episódios e posicionamentos machistas, mesmo que entrelaçados por relações fraternas... E foi nessa rede de tramas que vivi que fui construindo uma consciência de mim mesma, encharcada pela condição de oprimida.

Contudo, as decisões, as rupturas, a assunção de novos posicionamentos, as relações e disposições que comecei a estabelecer na escola, na academia e na esfera pessoal, como um todo, foram determinantes não só para o reconhecimento da opressão a qual estava submetida, mas para o entendimento de um sistema que oprime. Não tenho dúvidas de que a educação que recebi foi a mais dedicada, amorosa e compromissada que meus pais puderam me dar. E sou imensamente grata pelo amor e pelos valores que recebi deles. Não tenho dúvidas de que os equívocos que experimentei no exercício de minha espiritualidade ou nos episódios em que me senti intimidada, desconfortável, contrariada com posicionamentos e discussões no âmbito acadêmico, não foram pessoais ou, talvez, nem conscientes. Reconheço, também, a imensa importância das relações de aprendizagem, parceria e amorosidade que estabeleci nestes contextos. E por tudo isso, passei a entender que a opressão não é uma pessoa. A opressão é um sistema do qual carecemos todos de libertação, opressores (as) e oprimidas (os).

Arrisco inferir que há quem leia o desabafo desta carta e questione o teor de minhas reflexões, na medida em que resgato memórias e sentidos que extrapolam à docência. Ora, na perspectiva de uma autoetnografia ancorada nas ideias e conceitos freireanos como não cotejar a experiência e a consciência? Como não acessar as memórias e significados que vão configurando a minha existência? Como desconsiderar o ser autobiográfico (Freire, 2021a) que em suas relações com o mundo e com os outros faz história? Deveria eu passar de largo pelas experiências de opressão que vivi e hoje entendo serem propulsoras da minha necessidade de libertação? Não!!

As epistemologias e metodologias hegemônicas que encaixotavam e silenciavam a minha experiência, tanto quanto a insegurança e autodesvalia que experimentei em situações de abuso de autoridade acadêmica, já não amedrontam, tampouco definem a pesquisadora que estou ousando ser.

É na experiência da pesquisadora que se desafia com uma pesquisa autorreferente que reconheço a coragem e a capacidade intelectual de cotejar o biografar-se, o existenciar-se e o historicizar-se (termos usados por Ernani Fiori no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*), como possibilidade de fazer Ciência com rigor epistemológico e metodológico.

A minha experiência de mulher, professora e pesquisadora tem me mostrado a potência das aprendizagens que construo dentro e fora dos muros da escola, porque tenho reconhecido neste processo de doutoramento e com as apropriações da obra de Freire que

aprender é escrever a própria história, aprender é dizer a sua palavra, aprender é um ato político, é compromisso com o enfrentamento e a mudança das situações de opressão.

A professora, pesquisadora, mulher Luciana já não consegue exercer sua docência sem problematizar, questionar, confrontar as diferentes formas de opressão que por tanto tempo impediram-me de ser quem eu quero ser.

E nessa experiência docente reconheço, dentre tantas coisas, a intencionalidade de um brincar que liberta, porquanto confronta a cultura e as experiências trazidas tanto por estas crianças, quanto pelas minhas experiências de menina, de mulher e de professora que aprende enquanto ensina e se liberta enquanto aprende.

E é, sobretudo, através do corpo e do brincar que venho reconhecendo e experimentando a intensidade de cada uma dessas estruturas do meu próprio eu. Sim, é através do corpo e do brincar que encontro formas de me manifestar, de me libertar das opressões, de marcar minha presença, meus posicionamentos, querereres e saberes.

Há uns dois anos atrás tive a oportunidade, em um projeto organizado na Escola da Amorosidade, de acessar a história de uma mulher chamada Dionísia Oliveira Machado. Dionísia é uma mulher negra, hoje com 74 anos, que criou e coordena dois projetos assistenciais em Viamão -RS: a Casa da Sopa e o grupo de mulheres artesãs Flor de Lis. A história de vida desta mulher, que aos 71 anos ainda não era alfabetizada, é narrada por ela mesma com o registro da professora Ângela Hofmann, em um livro de bolso chamado “Dionísia mudou as coisas de lugar”. Este livro tocou-me profundamente pela história de superação, mas sobretudo, pela sabedoria e capacidade crítica desta mulher em meio a toda pobreza, sofrimento e dificuldades de várias ordens experimentados por ela.

Na singeleza e, ao mesmo tempo, potência de suas palavras, encontrei um trecho que veio, precisamente, ao encontro das reflexões que aqui venho produzindo:

Ah, eu quero... escrever. Contar minha história, e de mais alguma mulher. Pra quando a mulher botar o livro na mão, ela se empoderar! Para quando as mulheres pegarem no livro...acordar! Porque as mulheres dormem muito, sabe? Acordar (Machado, 2021, p. 57).

Percebo que as tramas da menina e da mulher Luciana que apresento nesta carta revelam o meu movimento de “acordar”. A menina e a mulher que por muito tempo dormiam embaladas por discursos, posturas e impedimentos encharcados de uma normatividade masculina, tóxica, opressora, vêm experimentando o seu “acordar”.

“Acordar” que revela um processo de tomada de consciência - de uma consciência ingênua, que dormia, para uma consciência crítica, que vem acordando. Neste sentido, o meu acordar representa as formas que venho experimentando para lidar com a opressão que me toca neste momento. Formas estas que passam, essencialmente, pelo corpo e pelo brincar.

Entendo que o meu “acordar” passa pelo corpo disponível da professora que brinca, sem reservas, em suas aulas - como uma estratégia didática ou de comunicação - mas, sobretudo, como uma forma de se manifestar, de se desoprimir. Apesar de toda a dureza imposta pelo sistema no dia a dia de uma professora de escola pública, eu escolho brincar, eu consigo brincar!

Há ainda o “acordar” que a dança de salão me proporcionou. A dança de salão entrou na minha vida há alguns anos e foi me mostrando a alegria e o prazer de ser livre enquanto danço. Na expressão e no movimento da dança experimento um brincar com o meu próprio corpo, que apesar de ser conduzido por outros corpos, se solta, se diverte, se empodera e se liberta dos “não podes” absorvidos em minhas experiências de oprimida. A dança significa para mim uma das manifestações mais potentes da expressão que a Dionísia usa em seu livro - “existir como mulher”.

E a terapia. O “acordar” da terapia passa pelo exercício de autoconhecimento - um desafio tão dolorido quanto libertador. É na terapia que meu corpo consciente se autoanalisa, reflexiona, questiona, ri e chora. Na terapia tenho reconhecido, entendido e elaborado melhor as opressões, tenho me acolhido, mas, sobretudo, tenho me encorajado a ser quem eu sou, quem eu posso e quero ser.

Meu corpo consciente tem experimentado na esfera da espiritualidade a compreensão de que o Divino e o humano estão unidos, acima de tudo, pelo amor, pelo respeito e pelo perdão, e que indignação e amorosidade podem e devem andar juntas quando em favor da humanização de nossas relações.

E assim vou me percebendo em um corpo que ao “acordar”, decide, rompe, cria e recria suas formas de existir frente às diversas formas de opressão tão presentes em nossos posicionamentos, comportamentos, discursos e linguagens. Ainda que essa experiência e essa aprendizagem venham ganhando força e consistência ao longo do meu processo de doutoramento, reconheço uma longa e desafiadora caminhada pela frente, posto que a conscientização é um processo contínuo.

Quando identifico a opressão sofrida pelas meninas, pelas mulheres e me desacomodo com posições machistas é porque, neste momento, esse sistema opressivo

toca particularmente a minha experiência existencial. Contudo, percebo que a minha condição, dentro deste sistema, por vezes é de oprimida, mas por vezes também é de opressora. Na medida em que reproduzo falas e comportamentos encharcados de uma normatividade masculina ou que proponho críticas ancoradas em uma visão binária, seja na minha docência ou na minha escrita acadêmica, percebo que meu reconhecimento da opressão se limita, ainda, ao universo que circunda as minhas experiências pessoais.

Por limitado que ainda seja o meu “acordar”, entendo que ele é processo. E nesse processo importa que eu continue me desacomodando em favor de “lutar bem”, conforme as palavras de Dionísia Oliveira Machado. Neste sentido gostaria de retomar parte de um diálogo apresentado em uma das cenas aqui transcritas:

- *E por que a gente classifica como coisa de homem?*
- *Porque é mais comum – alguém respondeu.*

O meu “lutar bem” é o enfrentamento do “comum”, com crítica e amorosidade nas esferas em que atuo, especialmente no encontro das experiências existenciais da Escola da Amorosidade. Para “acordar”. Para existir como mulheres.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** saberes necessários à prática educativa. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **A Esperança de uma sociedade mais bonita.** Projeto Memória Oral do Idoso. [Entrevista concedida à] Antônia Terra, 16 out. 1992. Museu da Pessoa, [s. l.], 4 mar. 2014d. Disponível em: <http://acervo.museudapessoa.org/pt/destaque/a-esperanca-de-uma-sociedade-mais-bonita>.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 16ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

MACHADO, D. O. **Dionísia mudou as coisas de lugar.** Escrito com Ângela Hofmann. Viamão/RS: Editora Hortélias, 2021.

9 CARTA APRENDER

[...] continuo disposto a aprender e que é porque me abro sempre à aprendizagem que posso ensinar também
(Freire, 2001, p. 26).

Quando aceitei o desafio de fazer uma autoetnografia sabia que teria de refletir com rigorosidade sobre minha prática educativa. Sendo um exercício constante ao longo de toda a minha docência, a reflexividade não era o que me amedrontava, mas a exposição do que eu faço, de como eu penso as minhas aulas, o desnudamento dos meus equívocos, preconceitos, minhas contradições, e até meus acertos, causavam-me constrangimento, receio dos julgamentos.

Iniciar essa carta, portanto, com o objetivo de registrar algumas reflexões a respeito do meu “quefazer” (Freire, 1999) está sendo um tremendo desafio e que, novamente, não sei ao certo onde vou chegar. O que sei é que parto do pressuposto de que, assim como nas palavras que escolhi de Paulo Freire para inspirar essa escrita, tenho-me colocado disposta a aprender diariamente com a minha prática educativa, com a experiência autoetnográfica e com todas as pessoas envolvidas nestes contextos.

Assim é que, as narrativas que selecionei para aqui compartilhar trazem, sobretudo, a noção de inacabamento (Freire, 1999; 2019) que atravessa a prática docente de uma professora, pesquisadora, mulher, em processo de transformação, que se questiona, se desafia, aprende com as experiências, com as pessoas, com as diferentes temporalidades e peculiaridades de cada momento, de cada espaço.

Na sequência, apresento às leitoras e leitores alguns fragmentos dos diários autoetnográficos, em suas respectivas datas, que representam as tantas coisas que faço²³, penso e aprendo com as crianças, colegas, funcionárias, comunidade, na Escola da Amorosidade, na medida em que me aproprio das ideias e conceitos freireanos.

12.09.2023 - *[...] esses dias o Martim da turma 11 disse que comigo a aula era só brincar. Disse, num tom de desdém, que eu não dava “coisa de escrever” no caderno, que a Educação Física era só brincar.*

²³ Parafrazeando a ideia de Wittizorecki (2009) no texto intitulado “Das muitas coisas que faz o professor de Educação Física na escola”.

09.08.2023 - Hoje está chovendo bastante, pátio todo molhado. Comecei os dois períodos da tarde com a turma 13. Faltaram bastante alunos em função da chuva e do frio.

Resolvi levar eles para a sala dos colchões. Junto, levei uma sacola de legos e o pula-pula para que usassem para saltar nos colchões. Sentei e deixei que brincassem livres, eu só observando.

Concentro-me em apenas assisti-los só brincando, inventando suas brincadeiras, interagindo entre eles, eu sentada e sem culpa. Entendo o quanto é importante para eles esse momento. Observo os diálogos, as interações, as reações, a reprodução de situações do dia a dia, os desafios com o próprio corpo, as risadas.

Consigo identificar um momento áulico, mesmo sem a minha intervenção direta e constante; a resolução de conflitos sem que eu fale nada - Alberto, Dario e Romualdo entram em conflito pelos colchonetes, até que conseguem resolver quem fica com quais colchonetes. Reinaldo se mete na brincadeira, Alberto xinga e explica onde ele pode deitar “na casinha”. Seguem brincando.

Luiara se emburra porque Ilana pega mais legos que ela, e vai sentar afastada. Ilana, após alguns minutos, vai atrás dela e a convida para voltar a brincar. Sem que eu diga nada, elas voltam a brincar.

Daqui a pouco, Tito para sua brincadeira e vem me dar um abraço, me faz um carinho nas costas...

São 14 alunos, falam alto, às vezes gritam, pulam... É uma aula de Educação Física.

Eventualmente eu faço um sinal com a cabeça querendo dizer “não”, peço que falem mais baixo... A organização da brincadeira é toda deles. Lá pelas tantas, os meninos começam a fazer flexões nos colchonetes, “plantar bananeira” apoiados na parede. Enquanto estamos organizando a sala para o término do período, alguém diz, enquanto coloca os tênis:

- Foi tri a aula hoje, Sora!
- Tu gostou?
- Muito!
- Por quê?
- Porque a gente brincou muito!

21.08.2023 - Segunda-feira. Comecei com a turma 33 nos dois primeiros períodos. Estamos chegando ao fim da unidade didática “Brincadeiras da Cultura Popular”. Planejei trabalhar com eles o pé de lata. Fiquei na dúvida se não achariam muito bobo. Essa turma gosta de jogos dinâmicos e entendo que cada turma tem a sua característica, é preciso sensibilidade e olhar aguçado para identificar como trabalhar

com cada turma. Mas, como há vários alunos novos que não tiveram essa experiência com pé de lata em minhas aulas, resolvi arriscar. Para minha surpresa, “curtiram” muito.

É claro que, dentro da agitação característica dessa turma, logo começaram a apostar corrida com os pés de lata, virando, amassando... Vários tiveram dificuldade no início, mas todos conseguiram andar.

Lá pelas tantas, eu já estava organizando as latas para guardar e deixá-los brincarem livres (essa turma tem muitos meninos e eles adoram jogar bola), vem o Tadeu e me pergunta:

- Sora, ovo podre é da cultura popular?*
- Sim , Tadeu, é uma brincadeira da cultura popular.*
- Por que a gente não brinca?*
- Vocês querem brincar de ovo podre?*
- Sim!! – vários foram respondendo.*

Apenas uns dois meninos disseram:

- Sora, mas não é jogo livre agora? Tu não vai deixar a gente jogar futebol?*
- Vamos brincar de ovo podre – outros vários confirmaram a ideia do Tadeu.*

Para não perder a ideia da turma, combinei que primeiro todos íamos brincar de ovo podre e depois, se desse tempo, teria jogo livre. Detalhe que o Tadeu, que foi quem deu a ideia, já tem um perfil bem adolescente, é o maior da turma, sempre envolvido em conflitos e agressões. Eu não podia perder o protagonismo dele, na sugestão aceita por toda a turma, na relação que ele fez com a temática que estávamos trabalhando.

Num instante eles mesmos organizaram um círculo; retomaram entre eles as regras quando questionei como se brincava. Em poucos minutos aquela turma tremendamente agitada, agressiva, difícil de organizar para qualquer atividade, estava brincando muito envolvida em algo que eles sugeriram, combinaram as regras e se organizaram. Tive pouquíssima ingerência na organização.

A ideia deles, que eu achei que seria muito infantil, foi super tranquila e todos participaram com empolgação, mais até que os primeiros e segundos anos. Gostaram tanto que quando liberei para uns minutinhos de jogo livre, vários quiseram continuar brincando, inclusive o Tadeu que adora jogar futebol. Não houve um só conflito durante a brincadeira.

Eu olho para eles e vejo um perfil adolescente, malandro. Vários ali são “largados” pela família, andam soltos na rua, em situação de vulnerabilidade e até pedindo dinheiro nas sinaleiras. Hoje pude ver a infância roubada deles, disfarçada na malandragem, na agressividade.

Foram muitas lições: enxerguei a criança; o protagonismo deles trazendo o seu brincar relacionado ao que estamos trabalhando; a capacidade de se organizarem com aquilo que faz sentido para eles... Foi uma aula diferente. Eles me deram aula.

Com a turma 22, à tarde, iniciamos com o registro em desenho da brincadeira da última aula. Eles sempre lembram rapidamente, e sem a minha ajuda, sobre o que estamos trabalhando e qual foi a última brincadeira.

Quando terminaram o desenho, mostrei as bolinhas de gude e disse que nós íamos brincar hoje de “bolita”, mas queria ver se alguém queria explicar para os colegas o seu jeito de brincar.

- Quem é que já jogou bolita? – perguntei.

Vários responderam que sim, levantaram a mão e já queria contar sua experiência.

- Calma. Um de cada vez... Alguém quer vir aqui na frente contar para os colegas como é que joga bolita?

Uns dois ou três pediram para vir explicar. Chamei um por vez e cada um foi narrando sua experiência. Todos sabiam jogar com as mesmas regras.

Então, para aqueles que nunca tinham jogado e não tinham entendido, sistematizei com desenhos e situações de jogo no quadro aquilo que os três colegas já haviam explicado.

Fomos para o pátio e procuramos espaços com terra. Deixei livres para escolherem com quantos e quem seriam seus parceiros de jogo. Cada um ganhou três bolitas e foi jogar com seus companheiros nos espaços que escolheram. Fui migrando nos grupos para jogar junto, principalmente daqueles que percebi que nunca tinham jogado.

É claro que, lá pelas tantas, eles queriam me seguir nos grupos em que eu ia, para jogar comigo. Mas foi uma experiência interessante porque, normalmente, nas atividades dirigidas todos estão junto comigo, envolvidos na atividade que eu estou propondo/comandando. E dessa vez, cada um escolheu seu espaço pela escola e se organizou da sua maneira, sem a minha presença ou supervisão. É um aprendizado para mim não estar o tempo todo no comando da brincadeira.

21.09.2023 – *À tarde iniciei os dois primeiros períodos com a turma 12. Trabalhei com alguns movimentos lúdicos utilizando a bola de basquete, experimentando o peso da bola, o quique do jeito que cada um conseguia e os arremessos na cestinha infantil.*

Mas o que queria destacar é que quando liberei para brincarem livres, sentei um pouco no palquinho que tem no pátio e fiquei observando eles brincando. Daqui a pouco o Ramon veio se sentar ao meu lado. Começamos a conversar e ele, muito empolgado, começou a me contar da sua rotina em casa com seus pets, seu gato e seu cachorro.

Ficamos uns 10 minutos sentados conversando, ele me contando suas histórias e eu indagando a cada informação que ele me dava. Fiquei pensando o quanto é comum quando eu sento para observar eles brincarem, alguém se aproximar e vir conversar comigo.

Como eles gostam de sentar e ser ouvidos. Dificilmente fico sozinha na hora do jogo livre, caso resolva me sentar ao invés de circular pelos grupos e observar ou mesmo brincar com eles. Sempre vem alguém me contar algo sobre sua vida, inclusive ex-alunos que estão passando pelo pátio ou que estão na sua Educação Física com o outro professor.

08.10.2023 – *Na quinta-feira tive uma outra situação que acho importante narrar.*

Eu tinha dois períodos no início da tarde com a turma JB2. Tinha planejado trabalhar algumas dinâmicas com bola, experimentando desafios de coordenação motora, atenção, enfim, atividades mais sistematizadas explorando coordenação motora com bolas.

Cheguei na turma e eles me perguntaram se iríamos para o pátio. Confirmei que sim, que faríamos nossa aula no pátio.

- Faz aquela brincadeira do urso? – disse alguém.

- Não... Vamos brincar de tubarão! – disse outro.

Entre eles, começaram a discutir o que nós íamos brincar hoje.

- Eu vou fazer a chamada e depois a gente conversa sobre o que a gente vai fazer hoje.

Terminei a chamada, organizei eles e fomos para o pátio. No caminho entre a sala e o pátio fiquei reorganizando as ideias e pensando o que fazer na aula, o que eu tinha planejado ou o que eles estavam me pedindo para brincar.

Não é a primeira vez que eles me pedem para brincar de urso dorminhoco. Já fizemos essa brincadeira, a pedido deles, uma três ou quatro vezes esse ano. A brincadeira do pega-pega tubarão fiz há umas semanas atrás e desde lá eles vêm pedindo para fazer de novo.

Fui no caminho até o pátio pensando “mas de novo urso dorminhoco, só querem brincar disso... parece que eu dou sempre a mesma coisa para eles”.

- Sim, eles querem brincar de novo – eu mesma respondi para mim.

Sentei eles no palco onde costumamos nos reunir para começarmos a aula e disse que ia fazer uma votação do que nós íamos brincar hoje:

- Levanta a mão quem quer brincar de urso dorminhoco? – perguntei.

Quase a turma inteira levantou a mão com gritinhos de empolgação.

- E quem prefere brincar de pega-pega tubarão?

A mesma reação, vários levantaram a mão cheios de empolgação. Ambas as brincadeiras são uma espécie de pega-pega onde eu os persigo e os pego para serem ursos comigo ou tubarões. Tem toda uma cena lúdica que eu interpreto na condição de urso ou tubarão e toda uma situação de quando o urso ou o tubarão pega, agarra, abraça, enfim, toda a brincadeira é cheia de ludicidade, fantasia e troca de afeto. Brincamos das duas brincadeiras.

No urso dorminhoco, cada vez que eles me “acordavam”, saía correndo atrás deles e eles, aos gritinhos, fugiam de mim. Alguns facilitavam para que eu os pegasse, visivelmente queria ser pegos. Quando eu os pegava, abraçava, girava e levava eles para “casa” para dormir com a mamãe urso, porque agora eles eram meus ursinhos ajudantes no pega-pega.

Durante a brincadeira vários me abraçam, querem “dormir” agarrados em mim, dizem que me amam. A mesma coisa acontece no pega-pega tubarão.

E eu, arraigada à psicomotricidade, queria trabalhar com eles atenção, coordenação motora... Continuo achando importante esta parte do meu trabalho, considerando a falta de estímulos que eles têm em casa; mas é inegável que o significado do brincar com afeto, com a fantasia, com o pega-pega que é tão presente nas suas brincadeiras, é muito mais marcante para eles.

E sim, eles têm essa necessidade de viver e reviver várias vezes as experiências que dão prazer para eles, que são marcantes. Não é a quantidade de estímulos que eu levo para eles que mais importa, mas a qualidade e, sobretudo, o significado da experiência, o sentido que aquele pega-pega tem para eles. O abraço, a fantasia, a amorosidade, o desafio de fugir e ser pego pelo urso... E é evidente que as questões motoras também estão envolvidas, mas de uma forma que faça sentido para eles, de acordo com a linguagem deles.

Daí que me lembrei do dia em que fiquei incomodada porque o Martim, da turma 11, me disse que Educação Física era só brincar. Sim! Eles são crianças, a linguagem deles é permeada pelo brincar; no brincar eles manifestam suas existências (lembrei do conceito de Freire). No brincar eu entendo que eles constroem aprendizagens, experimentam possibilidades, interagem entre si, confrontando-se, acolhendo-se, estabelecendo seus códigos... Na cabecinha deles é só brincadeira, e é, mas com toda uma intencionalidade. E, às vezes, a intenção é simplesmente brincar num lugar seguro, com recursos materiais, com outras crianças, viver aquela fantasia, aquele prazer, aquele afeto, aquele riso, aquele corpo.

15.10.2023 – *Um bocado de vezes já me questionei sobre o que chamo de jogo livre, me sentindo dispensável nessa proposta, como se eles não precisassem de uma professora de Educação Física para oportunizar ou construir aquele momento áulico. Pensava: “qualquer uma pode vir aqui ficar com eles, não precisa ser uma professora de Educação Física, ou uma aula de Educação Física”.*

Hoje já consigo relaxar mais e entender que o que chamo de jogo livre é parte da Educação Física sim, e que é um importante espaço de viver as manifestações corporais.

Observá-los em suas interações, nos seus diálogos; perceber algumas situações que são recriadas a partir de nossas brincadeiras dirigidas ou, ao contrário, levar para nossas brincadeiras dirigidas manifestações corporais, falas, dinâmicas que observo no jogo livre; fazer parte, vez ou outra, da fantasia que circula entre eles no momento em que estão brincando; ter tempo para dialogar com um ou outro que para ao meu lado para contar o que aconteceu na brincadeira; tudo isso é experimentar um espaço e viver uma experiência que de alguma forma produz significado nas relações deles com o próprio corpo, com os demais colegas, com os espaços da escola.

Hoje eu consigo visualizar e reconhecer com mais clareza a intencionalidade e importância destes momentos no conjunto da proposta da nossa Educação Física, enquanto espaço de viver, experimentar e aprender com o corpo.

09.11.2023 – *Hoje iniciei a manhã com a turma 31. [...] fiz a chamada, retomei com eles a temática que vínhamos trabalhando e expliquei rapidamente que faríamos um jogo semelhante ao vôlei. Na verdade, meu objetivo era fazer um Nilcow adaptado, com rede pequena, baixa, um jogo de passes e arremessos sobre a rede. Já havia feito com as turmas 32 e 33 e eles gostaram muito.*

Descemos e iniciamos com uma ou duas dinâmicas que simulavam o movimento de passes que eles faziam durante o jogo. Deixei que se organizassem em duas equipes, voluntariamente.

Quando começamos o jogo, várias situações exigiram que eu parasse e chamasse a atenção deles. Na ânsia de marcar pontos, começaram a se xingar, entre a mesma equipe e com a equipe adversária; não passavam a bola para aqueles que julgavam não jogarem bem; xingavam quem errasse; reclamavam quando a bola ia fora, alegando que não tinha ido fora...

Tive que parar diversas vezes. Numa delas chamei a atenção de uma equipe em que só três jogavam fazendo “panelinha” entre eles; uma das meninas se emburrou e disse que não ia mais jogar. Daqui a pouco, outro que não recebia nunca a bola também se emburrou e sentou.

No início, começamos o jogo com equipes reduzidas, quatro ou cinco de cada lado. Mas a medida em que fui aumentando o número de jogadores (e no final coloquei todos os dez ou onze de cada lado), os desentendimentos ficaram piores.

Seguimos mais um pouco até que resolvi parar o jogo e reunir eles sentados. Já havia vários emburrados, irritados, alguns se negando a jogar... Pedi que sentassem e ouvissem o que eu queria falar; ainda estavam num burburinho de acusações.

- Agora eu quero falar! Olha só, gente, semana passada trabalhamos a questão da coletividade nas brincadeiras africanas, conversamos, experimentamos... será que não aprendemos nada sobre coletividade?! Olha o que foi a aula de hoje! Vocês passaram o tempo inteiro se xingando, zero tolerância com aqueles que erravam, alguns colegas quase não tocaram na bola, porque ninguém passava para eles, gente se

emburrando e desistindo de jogar... Já pensou se cada vez que vocês fizessem alguma coisa que eu não gostasse, eu me emburrasse e desistisse de continuar a aula com vocês? Já pensou: “Ah, ‘tão’ me incomodando, eu desisto... vou embora e não vou mais dar aula nessa turma!”. Já pensou se eu fizesse isso?!

Todos me olhavam, agora mudos, olhos arregalados. Segui:

- Eu vou dizer uma coisa para vocês, eu contribui para que o jogo não saísse legal quando coloquei muita gente de cada lado. Eu errei... com muita gente fica difícil para que todos tenham oportunidade de pegar a bola. Mas, vamos cada um pensar na sua conduta no jogo, o que cada um fez para que o jogo desse certo ou desse errado. Era gente se xingando, mais preocupado em ganhar o jogo do que ajudar aquele colega que “tava” com dificuldade, ou passar a bola para aquele colega que não “tava” jogando nunca; só queriam ganhar, ganhar e não olhar para o outro.

Nesse momento, um ou outro tentou apontar e acusar o erro do colega.

- Não! Parem com isso! O que eu tô propondo para vocês é que cada um pense no seu erro. Eu assumi aqui o que eu fiz de errado para o jogo não dar certo. Não tô pedindo pra vocês apontarem o erro do outro, mas que pense em si, no que cada um fez...

Continuei:

- Na próxima aula eu vou tentar fazer de novo com vocês, sabe por quê? Porque eu não desisto de vocês. Na próxima aula eu vou colocar uma rede maior e menos pessoas de cada vez para jogar. Vou tentar consertar o meu erro e ajudar o jogo a sair melhor. Será que vocês conseguem pensar o que cada um pode fazer para o jogo ser melhor, para o colega se sentir melhor?

- Sim, Sora... – alguns responderam.

- Faz de novo, Sora – outros pediram.

- Vou fazer, mas vocês vão ter que me ajudar.

- A gente vai, Sora!

- E agora eu vou deixar vocês brincarem e jogarem livres, inclusive aqueles que se emburraram e disseram que não queriam mais jogar, né Rodolfo?! Sabe por quê? Porque eu não desisto de ti, Rodolfo. Eu não desisto de vocês.

Deixei eles jogarem livres. Me senti bem por ter sido honesta com eles no meu descontentamento e na minha responsabilidade e autocrítica. Não sei como será o jogo na próxima aula, mas espero que alguma coisa do que falei tenha ficado para eles.

13.11.2023 – *Hoje está chovendo, uma manhã com poucos alunos. Tinha um período com a turma JB1 e um período com a turma JA1. Juntando as duas turmas somavam apenas 7 alunos no total. Então resolvemos juntar as duas turmas. Levei-os para a sala dos colchões.*

Chegamos lá e eles já começaram a pular nos colchões, espalharam os legos, enquanto outras pegaram os colchonetes pequenos e distribuíram vários no chão fazendo uma cama gigante. Aurora se deitou nos colchonetes e se tapou com um deles.

Enquanto isso o Robert tomou distância e corria utilizando os tatames como impulso para pular sobre os colchonetes, como se fosse um plinto. Várias vezes, quando trabalho o conteúdo ginástica com as turmas, pensei em como poderia fazer uma atividade de saltos sobre uma plataforma que tivesse o efeito de um plinto, já que não temos esse material na escola. Nunca fiz.

Pois hoje, com a maior espontaneidade, Robert organizou com os colegas a atividade que eu sempre quis fazer com minhas turmas. E assim, os alunos do JA1 e JB1 organizaram a Educação Física de hoje de uma forma criativa e singela, mas muito atrativa.

Além dos colchonetes espalhados pelo chão, havia dois colchões tamanho casal, um sobre o outro, onde eles costumam pular, virar cambalhotas. Aurora se apossou dos colchões. Deitou-se esparramada bem no meio e tapou-se com outro colchonete.

- Sora, olha aqui, tô na minha cama! – disse ela.

- Que legal, Aurora, uma cama grande só pra ti! – respondi.

Aurora sorriu e se cobriu novamente com o colchonete.

- Tu tem um quarto só pra ti na tua casa, Aurora? – questioneei.

Aurora fez sinal com a cabeça de que não.

- Tu dorme sozinha na cama? – continuei questionando.

Sinal de não com a cabeça. Nisso, chegou a Waleska e pediu para deitar com ela e entrou no nosso assunto:

- E tu, Waleska, tem um quarto só teu?

- Não, a minha irmã que manda no quarto. Eu durmo com as minhas irmãs.

- No mesmo quarto?

- Sim, na mesma cama.

- Tu, a Laiane e a Melina (as duas irmãs maiores) dormem juntas na mesma cama?

- Sim, e o meu irmãozinho dorme com meu pai e minha mãe, na cama deles.

Olhei de novo para a Aurora esparramada no colchão, expressão de contentamento, e me dei conta do que significava para ela a brincadeira que inventou. Dormir sozinha na sua própria cama, no seu próprio quarto. Por isso ela me chamou duas vezes para me dizer:

- Sora, tô no meu quarto.

Como é importante conhecer a realidade deles para entender o sentido de suas brincadeiras, suas falas, suas atitudes.

14.11.2023 – [...] na turma 11 trabalhei com eles um jogo de passes e arremessos de bola sobre a rede, semelhante a um Nilcow, mas com adaptações adequadas ao nível de compreensão deles.

Fiz esse mesmo jogo com os segundos anos e já experimentei em outros anos com turmas de primeiro ano e fluiu muito bem. Mas com essa turma 11 saí da aula com a sensação de que não foi uma atividade adequada para eles.

Eu já tinha visto vários deles utilizando a mini rede de vôlei que fica à disposição na área coberta da escola para “jogarem vôlei” - como eles identificam -, ou seja, eles jogam imitando movimentos do vôlei (saque, manchete) sem a preocupação de deixar a bola cair no chão.

A partir do interesse desses alunos de “jogarem vôlei”, resolvi sistematizar a atividade num jogo semelhante ao Nilcow. Utilizei a troca de passes, agarrando a bola e lançando sobre a rede, com o objetivo de não deixar cair no chão.

Agora, escrevendo sobre a experiência, percebo que ao sistematizar a brincadeira colocando a questão de pontuação, talvez eu tenha desconfigurado a ideia deles, trazendo o elemento da frustração cada vez que a bola caía no chão.

Na hora do jogo percebi que alguns ficaram super motivados porque estavam conseguindo pegar a bola sem deixar cair e lançando sobre a rede; outros estavam ficando frustrados, porque ninguém passava a bola para eles (embora eu estivesse fazendo intervenções nesse sentido); e para outros o jogo não estava envolvendo sua atenção, pois eles estavam envolvidos com a “lutinha” com o colega do time ou em virar estrelinha no meio do jogo.

Não tem como prever, cada turma é diferente uma da outra... às vezes funciona e às vezes não, e faz parte do meu aprendizado e do aprendizado deles.

Mas o que realmente me levou a refletir é que para alguns ali o fator pontuação inserido por mim, a partir do que observei eles brincando no jogo livre, trouxe efeitos e significados distintos. Motivação, frustração, desinteresse...

E se eu tivesse organizado eles para experimentarem o jogo a partir de suas próprias regras, de como eu assisti eles jogando sozinhos, sem pontuação, tentando imitar os movimentos do vôlei conforme eles entendem, sem se preocupar com a bola cair no chão?

Daí que percebo, enquanto escrevo, o quanto eu ainda me pego no controle da brincadeira deles, do movimento que é deles, que faz sentido para eles. Ainda é tão orgânico isso em mim que, mesmo partindo da observação do brincar deles para organizar a atividade, eu me pego querendo sistematizar do meu jeito, com as minhas regras. E não que a gente não possa avançar das formas que emergem do seu brincar para experimentar novas formas, novas regras, sistematizações mais elaboradas... Não

é isso. Mas, talvez o tempo de sistematizar e o como, de acordo com cada grupo, possam ser repensados, dialogados... É isso, construído em diálogo com eles.

22.11.2023 - nos dois últimos períodos fui para a turma 23. Cheguei na sala tinha metade da turma. Não sei o que houve, mas vários estavam ausentes.

Tinha planejado para os segundos anos, essa semana, um circuito de atividades relacionadas aos esportes que estamos experimentando, mas não consegui fazer com a turma 22, nem com a turma 21.

Então quando vi aqueles poucos alunos, rapidamente mudei os planos e resolvi experimentar com eles uma aula que há muito tempo não trabalhava mais com minhas turmas: “tênis”.

Nunca mais fiz qualquer atividade relacionada ao jogo com raquetes, primeiro porque não temos raquetes suficientes para os 25 ou 30 alunos, e, também, porque as raquetes que temos são de frescobol e há muitos anos fiz uma aula usando raquetes de frescobol na outra escola e aconteceu um acidente feio que me deixou traumatizada - um aluno passou correndo por outro que estava usando a raquete e levou uma “raquetada” que cortou seu supercílio, tendo que levar até pontos. Depois desse incidente fiz algumas aulas com esta temática, mas sempre com receio da segurança deles.

Como estou trabalhando com a unidade didática dos esportes, já havia pensado numa aula com raquetes e rede e hoje, com poucos alunos na turma 23, resolvi experimentar. Lembro que quando fazia aulas com essa temática usava a rede de vôlei baixa, organizava-os em filas dos dois lados da rede e iniciava a proposta mostrando para eles como segurar a raquete e rebater a bolinha, e então eles trocavam passes a partir das minhas orientações.

Hoje, iniciei a dinâmica da aula ainda com essa abordagem em mente: coloquei a rede de vôlei baixinha, como se fosse de tênis, fiz 3 filas de cada lado da rede e pedi que eles fossem rebatendo a bola para o colega da fila do outro lado. Eles já tinham manifestado saber o que era um jogo de tênis, quando anunciei na sala de aula:

- Tem que bater na bolinha com a raquete – disseram alguns.

Então, quando vi eles todos organizadinhos em fila, cada um com a sua raquete, me dei conta na primeira dupla que tentou fazer o que pedi, que aquela aula não combinava com o que venho tentando construir na Educação Física - uma aula com eles, com o movimento que parta da experiência deles.

Mesmo não tendo mostrado o gesto motor (só pedi que eles rebatessem a bolinha com a raquete para o colega da outra fila), aquela formação não estava combinando com uma experiência espontânea; alguma coisa ali estava limitando o movimento espontâneo deles.

Então parei tudo e pedi que saíssem de trás dos cones e que escolhessem um colega para jogarem do seu jeito, cada um de um lado da rede. Pronto... agora comecei a vê-los jogar o que para eles era um jogo de tênis. Peguei uma raquete e comecei a

jogar com uma das duplas. De vez em quando vinha uma bolinha perdida de outra dupla e ouvia alguém gritar:

- Sora, “fulana” não consegue mandar a bolinha reto, pra mim.

- Joga aí que eu quero ver... – eu pedia.

Observava alguns instantes.

- “Fulana”, tu tá vendo pra onde a tua raquete tá apontando quando tu bate na bola?

- Pra lá, Sora... – respondia, apontando para onde a bolinha tinha desviado.

- Então pra onde tu tem que apontar tua raquete? Pra onde tu quer mandar a bolinha?

- Pra cá...- respondia apontando em direção à colega.

- Então vamos experimentar... Eu também não sei jogar tênis, mas quando eu mexo a raquete segurando de baixo para cima ela vai mais aonde eu quero – expliquei.

- Vou tentar... – dizia ela.

E assim eles iam jogando, se divertindo, experimentando a sua forma de “jogar tênis”.

- Sora, a gente pode jogar sem a rede, lá naquele canto? – perguntaram dois meninos.

- Pode.

- E a gente pode jogar lá na quadra, sem rede, daí a bolinha não foge... – perguntou outra dupla.

- Pode, gente, o jogo é de vocês... Achem um lugar que vocês fiquem bem pra jogar o jogo de vocês.

Não queriam parar mais, nem para almoçar.

- Depois do almoço a gente continua.

- A gente pode continuar esse jogo depois do almoço? – perguntou o Alceu, que é apaixonado por futebol.

- Pode sim, Alceu.

- Tu viu como eu joga bem esse jogo, Sora, eu tô conseguindo bater na bolinha! – comemorava o Alceu.

- Eu vi, tu é fera nesse jogo!

Na volta do almoço somente o Álvaro veio me perguntar se não ia ter jogo livre.

- Não, hoje nós vamos jogar esse jogo de raquetes.

Álvaro não se opôs. Correu, pegou sua raquete e chamou sua dupla para jogar na quadra.

Voltamos para a sala no final da aula, eles muito empolgados.

- A gente pode jogar de novo esse jogo, Sora?

- Claro que sim! Na próxima aula vocês me ajudam a ensinar os colegas que não vieram?

- Eu ensino, eu sei jogar tri bem – disse o Alceu.

Como foi bacana para mim me dar conta de deixá-los vivenciarem a proposta do jeito deles, a partir do que entendiam ser um jogo de tênis e me permitindo sair de uma aula diretiva, tradicional. E mais ainda, ver e ouvir durante a aula eles dando dicas uns para os outros de como jogar; vibrando, mesmo que poucas vezes conseguissem rebater a bolinha de primeira.

O “barato” do jogo para eles era pegar a bolinha e bater com a raquete enviando para a direção do colega, não importava se a direção dada à bola chegaria exatamente no colega, não importava rebater de primeira, estabelecendo uma sequência de passes... Não! O jogo deles era pegar a bolinha e bater com a raquete – foi isso que eles verbalizaram na sala, no início, e foi isso que tornou a experiência divertida ao ponto de eles dizerem “eu joguei tri bem”.

Esse foi o significado que eles deram àquela experiência do “jogo de tênis” – o jogo de tênis deles!

23.02.2023 - Entrei pela primeira vez este ano na turma 13. A maioria deles já tinha sido meu aluno no Jardim B. Tinha apenas um período com eles e dentre as propostas de planejamento que eu tinha estava a atividade do “como eu me sinto”. A ideia era conversar sobre situações vivenciadas na Educação Física e, a partir de emojis, eles verbalizassem como se sentiam. Era uma atividade coletiva onde, a partir do nosso diálogo, pudéssemos construir e retomar algumas regras de convívio.

Comecei com perguntas mais gerais do tipo “como me sinto quando venho para a escola” ou “como me sinto quando tenho Educação Física”... Normalmente nesta questão da Educação Física é unânime o emoji da carinha feliz. Para minha surpresa o Tito, super articulado como de costume, levantou a mão e escolheu o emoji “mais ou menos”. Confirmei com ele se era mesmo este o sentimento dele quando tinha Educação Física e ele me respondeu que o sentimento era “feliz”, mas que, às vezes, quando a professora não cumpria o que prometia em uma outra turma, o sentimento era “mais ou menos”. Pedi, com toda atenção à sua fala, que me explicasse melhor.

Ele, com muita naturalidade, me disse que no ano passado eu tinha prometido que ia fazer a brincadeira da “cobra mágica” e não cumpri. Eu, sem fazer a menor ideia do episódio, tampouco de que brincadeira era essa, usei de toda a minha honestidade com ele e disse que entendia, agora, o porquê do emoji dele. Mas, acrescentei que eu

realmente não lembrava disso e, também, não lembrava dessa brincadeira. Pedi desculpas e disse que precisaria da ajuda dele para não esquecer de fazer essa brincadeira com eles esse ano e para lembrar como é que se brincava de “cobra mágica”. Com muita tranquilidade ele me respondeu:

- Tá bem, mas você vai ter que cumprir, hein!

Seguimos a atividade com boas contribuições dele e de outros colegas.

Fiquei pensando muito no que é a verdadeira escuta, no diálogo compromissado com essas crianças que são tão pequenas, mas tão observadoras, críticas, sinceras. A verdadeira escuta passa por um clima de liberdade de expressão, de cobrança honesta e da certeza de que, de fato, foi ouvido. Dessa vez eu não posso me esquecer... Certamente o Tito vai me cobrar, sobretudo, porque estabelecemos um “contrato” de escuta. A atividade não foi só para construir regras de convívio, mas foi um diálogo de compromisso mútuo.

22.11.2023 – *À tarde começou a chover forte. [...] Nos dois últimos períodos na turma 13 também tinham poucos, metade da turma. Tinha planejado um jogo de precisão, dentro da temática dos esportes que estamos trabalhando. Quando entrei na sala e vi que tinham poucos, resolvi mudar os planos.*

Procurei pela sala o Tito, para ver se estava presente. Ele estava em aula. Tito é aquele menino que lá no início do ano, na primeira aula, quando fiz a atividade do que eles gostavam e do que não gostavam na Educação Física ele me disse que não gostava, por exemplo, de quando uma professora prometia que ia fazer uma atividade e não fazia. Na ocasião perguntei a ele:

- Essa professora seria eu?

- Sim, Sora, seria você! – ele respondeu.

Então ele me contou que no ano anterior eu tinha prometido que faria a atividade da “cobra mágica” e não fiz.

Ao longo do ano, eventualmente ele me perguntava “Sora, quando você vai fazer a brincadeira da cobra mágica?”.

- Tu tem que me explicar essa brincadeira, porque eu não lembro como é...

- Aquela que a corda vira uma cobra...

- Hum, acho que eu sei... Qualquer hora eu vou fazer, fica tranquilo.

Hoje entrei na sala e me veio à mente a promessa que fiz ao Tito. Fiz a chamada e anunciei:

- Hoje a gente vai deixar de lado um pouquinho as atividades dos esportes que a gente tá trabalhando e vamos fazer outra coisa. Hoje nós vamos fazer uma brincadeira que eu prometi para o Tito – falei olhando para ele.

Tito arregalou os olhinhos e congelou por um segundo, até que disse alto:

- A cobra mágica!!!

- Isso, Tito... Viu como eu não esqueci! Mas tu vai ter que me ajudar, porque eu não lembro detalhes da brincadeira.

- Aquela, Sora, que tu faz a mágica que a corda vira uma cobra que a gente não pode pisar...

- Hum, a do “circo”?

- Isso, Sora!

- “Bora” pra fila, então.

Quando Tito passou por mim para ir para a fila, me olhou e eu aproveitei e disse, sorrindo:

- Viu como a Sora Lu cumpre a promessa.

Tito não disse nada, só me deu um abraço apertado e foi saltitante para a fila.

Organizei eles sentadinhos em tapetinhos no pátio, estendi duas cordas paralelas no chão e anunciei:

- Respeitável público, bem-vindos ao circo da “Amorosidade”²⁴! Preparem-se para assistir ao número dos equilibristas da corda bamba; da corda bamba que se transforma numa cobra venenosa; da cobra “nervosinha” que morde o pé de quem pisa nela...

E assim fui propondo diferentes formas e desafios para passarem pelas cordas trazendo toda a fantasia, como se cada desafio fosse um número de apresentação do circo da “Amorosidade”. Tito vibrava, batia palmas, comentava que a “cobra ainda estava dormindo”...

Confesso que eu estava bastante cansada, quarta-feira é bem “puxado” e cansativo para mim, mas, a alegria do Tito me contagiou. Entrei na fantasia dele e propus vários desafios que eles adoraram.

No final da aula quando voltamos para buscar as mochilas, perguntei para o Tito:

- E aí, Tito, cumpri a promessa que eu fiz pra ti?

- Hoje você cumpriu a promessa!

E me deu mais um abraço apertado.

Que satisfação enorme eu senti por conseguir fazer essa escuta verdadeira, atenta... Não é fácil, mas quando eu consigo me sinto feliz e compromissada cada vez mais com eles. A aula do “circo” não tinha nada a ver com a proposta dos esportes que

²⁴ Nome fictício que dei à Escola.

vínhamos desenvolvendo. E tudo bem... Essa é a nossa Educação Física! Acho que consigo me ver muito mais flexível e atenta ao que faz sentido para eles. Assim vou aprendendo com eles. Tô feliz pelo dia de hoje!

13.06.2024 – Hoje é quinta-feira, dia de Educação Infantil. Iniciei o turno da tarde com a turma do Jardim (JA2). A proposta de hoje era um circuito de orientação-espacial. Eu queria desafiá-los a experimentar o corpo em diferentes planos, tempos e espaços.

Iniciei a aula com a chamada e expliquei que hoje íamos experimentar vários desafios:

- Hoje a aula é pra quem é fera! Quero ver quem vai conseguir passar pelos desafios que a Sora Lu vai montar pra vocês...

A expectativa já foi se criando em sala de aula. Fomos para o pátio e coloquei eles sentados lado a lado nos tapetinhos, na área coberta, enquanto eu arrumava o circuito. Preciso arrumar tudo muito rápido para que não se dispersem e já queiram levantar e sair correndo pelo pátio. Assim, em cada trecho do desafio que vou montando, vou criando um ambiente lúdico, uma narrativa, uma personagem, uma música... São estratégias que vou usando para que eles se conectem à proposta.

Enfileirei os bambolês bem próximos um do outro formando a “trilha do coelho”:

- Lembra do pulo do coelho?

Conversava com eles enquanto espalhava o material, lembrando de outras aulas em que havíamos experimentado pular entre bambolês.

Na sequência amarrei uma corda entre os postes da rede de vôlei e ao longo da corda pendurei alguns pés de lata de modo que ficassem suspensos como uma cortina, com um intervalo de espaço entre uma e outra.

- O que será que a Sora Lu tá inventando? – eu mesma perguntava, ao provocar a imaginação deles enquanto pendurava as latinhas.

Seguia o tempo todo conversando com eles, aguçando a imaginação, trazendo eles para dentro do universo lúdico da aula, instigando-os ao desafio.

Abri o túnel de lona colorido e estendi no espaço subsequente às latinhas.

- Que cor é essa? - questionava ao apontar para as cores do túnel.

Rapidamente o circuito estava montado e as crianças alvoroçadas para experimentar cada pedacinho construído com a imaginação deles.

- Aqui nos bambolês “o coelho” vai começar pulando com os dois pés juntos – para cada pulo que eu mostrava, fazia o efeito sonoro “póin, póin, póin”.

- Aqui nas latinhas quero ver quem vai conseguir passar sem deixar a latinha bater no seu corpo. Mas, cuidado hein, a latinha vai balançar de um lado para o outro...

Ouvia gritinhos enquanto balançava a ponta da corda amarrada no poste de vôlei.

- Por último, vai entrar pelo túnel no... - apontava para a cor e esperava eles responderem.

- Vermelho... – diziam em coro.

- E vai sair pelo...

- Azul... – prontamente respondiam, acompanhando a proposta do desafio.

- Isso... e vai passar agachadinho por dentro do túnel cuidando pra não apoiar o joelho onde tem o ferrinho. Tenta apoiar só onde tem tecido.

Comecei a chamar um por um e, à medida em que passavam, eu fazia o barulho do pulo do coelhinho, cantava uma música alusiva à temática, criava um clima de emoção ao passar pelas latinhas, inventava uma narrativa para quem estava dentro do túnel...

- Vocês são muito fera!!

- Sora, olha como eu consigo!

- Cuidado, não deixa a latinha bater!

- Desvia, desvia, Zezinho...

- Sora, tu esqueceu de fazer o barulho do pulo do coelhinho.

- Sora Lu, eu vi um morcego dentro do túnel!

- Não acredito! Cuidado pra não acordar os morcegos... – falava em um tom de voz mais baixo.

E assim a gente ia construindo juntos toda a fantasia do que eu chamei de circuito, mas que para eles eram desafios envolvidos pela imaginação e satisfação de conseguir passar por uma latinha e outra, pelos bambolês, pelo túnel...

Fui propondo outras disposições para os bambolês, colocando-os dois a dois para pularem com as pernas afastadas ou em forma de amarelinha; e para o túnel, dobrei-o no formato da letra U, formando uma curva.

- Agora vai ser o elefante que vai passar pelos bambolês, dando um pulão com as pernas bem abertas.

E lá iam eles pulando enquanto eu criava um outro som para dramatizar o pulo do elefante. Deixei que passassem várias vezes, agora em pequenos grupos para não se acumularem dentro do túnel.

Após experimentarem os desafios nas diferentes formações que propus, organizei o material na mesma disposição do início e anunciei que poderiam passar cada um do seu jeito e no seu tempo, livremente, enquanto eu seguia estimulando, cantando, elogiando...

- Eu “xou” muito bom – dizia o Zezinho com sua fala ainda em construção, mas com o corpo cheio de ímpeto e ousadia enquanto passava pelas latinhas e com a satisfação estampada no sorriso, no brilho dos olhinhos...

- Que lindo, Zezinho... Bah, tu é muito bom, mesmo!

Montei e desmontei esse circuito quatro vezes ao longo da quinta-feira. O cansaço é evidente, mas, o retorno das crianças me desafia e mobiliza a seguir criando para além do que planejava, a partir de suas falas, seus gritinhos de emoção, sua imaginação recriando os estímulos que proponho.

O que aconteceu em nossa aula foi muito mais do que um circuito de orientação espacial, porque não se limitou ao desenvolvimento de habilidades, competências, mas envolveu um brincar que é encontro. Encontro que vai se construindo na expectativa do que e de como vamos brincar; que se desenvolve a partir do universo lúdico que eu proponho e que eles vão recriando. É encontro do corpo da professora - que se disponibiliza a experimentar junto com eles o movimento e a fantasia -, com seus corpos que, apesar de pequeninos, trazem a vivacidade e a alegria de suas experiências e de suas conquistas.

10.07.2024 - *Hoje é quarta-feira, estamos numa semana chuvosa. Planejei levar as turmas do primeiro ano na sala dos colchões, já imaginando que viriam menos alunos. A ideia era trabalhar com alguns rolamentos de forma coletiva. Esse é um plano de aula que tenho como “carta na manga” para dias de chuva.*

Cheguei na turma 12 nos dois primeiros períodos da tarde e tinha pouco mais da metade da turma. Fiz a chamada e subimos para a sala dos colchões. Pedi que sentassem no chão (essa sala não tem classes e cadeiras) enquanto organizava os dois colchões de casal estendidos no centro da sala. Na primeira atividade nos reunimos ao redor do colchão e, enquanto caminhávamos em roda, eu cantava uma música; cada vez que falava uma parte do corpo, parávamos e apoiávamos a parte mencionada no colchão.

Na sequência, fui chamando um a um e pedindo que deitassem um ao lado do outro de barriga para baixo no colchão, corpos grudados um no outro de maneira que formassem um colchão humano. Quando estavam todos deitados, ansiosos para saber o que a Sora Lu estava inventando, anunciei que eles agora eram “panquecas” e cada “panqueca” ia passar rolando por cima dos colegas do início até o final do colchão.

Antes que comesassem, em tom de suspense eu disse:

- E no final...se preparem que vai ter uma surpresa!

Ouvi gritinhos emocionados e olhinhos curiosos para saber como seria e o que aconteceria na brincadeira.

Então auxiliiei a primeira criança que estava na ponta do colchão a girar pelo seu próprio eixo, passando por cima de cada colega que estava deitado de barriga para baixo:

- Lá vai a “panqueca” Tanara... Esmaga os corpinhos dos colegas, Tanara!

Mais gritinhos e risadas. Tanara deitou no lugar da segunda colega e da ponta do colchão foi a vez de mais uma “panqueca” passar, rolando sobre os colegas:

- Vai Bibi...quero ver quem vai aguentar a “panquequinha” Bibi...

Fui brincando com a passagem de cada um, fazendo graça, narrando a forma com que a “panqueca” ia se enrolando... Quando todos já haviam experimentado o “rolinho panqueca”, parei em frente deles, todos deitadinhos de barriga para baixo me olhando:

- Chegou a hora da grande surpresa... Quem vai passar agora por cima de vocês vai ser a “Panquecona Sora Lu”!!!

Foi uma gritaria geral. Alguns diziam “nãããoo” entre gritos e risadas.

- Não querem que eu passe?!

- Siimmmm...

- Nããããooo...

- Então não vou passar...

- Passaaaaa, Sora Lu... - gritavam em coro.

Então me preparei, fiz toda uma encenação, até que comecei a rolar sobre eles:

- Ai, que delícia de colchão... Nossa, que colchão macio... Mas que estranho, esse colchão faz barulho... – provocava-os, enquanto rolava lentamente sobre eles.

Eram muitos gritinhos e risadas e virou uma grande brincadeira.

- De novo, Sora Lu! De novo!

Passei mais uma ou duas vezes. Na sequência, deixei eles brincarem livres nos colchões, mas quando levantaram, recebi alguns abraços acompanhados por “eu te amo, Sora Lu”...

Sáimos da aula todos felizes, eles e eu. Nosso brincar foi carregado de afeto e amorosidade. Percebi que o toque, a disponibilidade sentida no contato entre nossos corpos, a troca de afeto, foi muito significativa para eles e para mim. São momentos simples como esse que me renovam. A satisfação e alegria deles funciona como um combustível para mim, apesar do cansaço.

Iniciei o processo de escrita desta carta sem ter muita ideia de quantos e quais fragmentos selecionaria para produzir minhas reflexões. Contudo, à medida em que ia acrescentando cenas, fui percebendo um “corpo de narrativas” que ilustram com cores e sons uma Educação Física que poucos na Escola da Amorosidade conhecem, apesar de nossas aulas acontecerem, normalmente, em um espaço aberto de circulação de estudantes, professoras (es), funcionárias (os) e, por vezes, pais e familiares.

A despeito da generosidade dos elogios que recebo em manifestação à admiração pelo meu trabalho, quem passa pelo pátio muitas vezes não tem noção do todo e do tudo que ali acontece - da intencionalidade, dos diálogos, dos “pactos” ou compromissos firmados; dos embates, dos questionamentos, das aprendizagens costuradas por uma brincadeira, uma música, um abraço, um sorriso, um “gritinho”, uma vibração. Ou quando entro na sala dos colchões com uma turma ninguém, além de nós que estamos lá dentro, sabe exatamente o que acontece.

Tampouco os registros de planejamentos com seus objetivos, conteúdos e avaliações, relacionados às demandas burocráticas da minha prática educativa conseguem abarcar a riqueza das experiências e das aprendizagens que construímos em nossas aulas.

E é curioso, e ao mesmo tempo gratificante, perceber que ao desnudar com tantos detalhes alguns recortes das nossas aulas e do meu dia a dia de professora, consigo enxergar-me em processo de transformação. A medida em que fui “ad-mirando²⁵” a Educação Física que construo com estas crianças, o receio da exposição e do julgamento com que iniciei a escrita desta carta foi dando lugar à satisfação de me perceber aprendendo a ser professora com elas e eles, estudantes da Escola da Amorosidade. E não só com estudantes, mas na experiência adquirida nos diálogos e trocas com colegas, amigas, funcionárias (os), famílias da comunidade...

No livro *A Educação na Cidade*, Freire nos fala da importância de “abrir-se a ‘alma’ da cultura”. Em suas palavras (2001, p. 110): “Abrir-se a ‘alma’ da cultura é deixar-se ‘molhar’, ‘ensopar’ das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência”. Penso que o processo de transformação a que me refiro no parágrafo anterior passa, essencialmente, por essa disponibilidade de “abrir-me à alma daquela cultura”. Na medida em que fui me permitindo “molhar”, “ensopar” das águas culturais e históricas que banham aquela comunidade, fui aprendendo a ser professora “da” e “na”

²⁵ Em referência à expressão “ad-mirar” usada por Freire (2011b) com o sentido de objetivar, apreender uma realidade como campo de sua ação e reflexão.

Escola da Amorosidade. No encontro de nossas experiências culturais e históricas, fui entendendo o que é aprender, fui percebendo qual Educação Física fazia sentido para eles e para mim; fui aprendendo a ler com eles, de maneira crítica, a nossa realidade que se desvela no brincar, no encontro de nossos corpos, no movimento que eles criam e recriam, na troca de afeto, nos diálogos...

Daí que me dou conta que por muito tempo ao longo do meu exercício docente e, especialmente, durante a experiência autoetnográfica, busquei identificar o que as crianças aprendiam, sem perceber que estava falando também das minhas aprendizagens.

Vejo que as cenas que escolhi para compartilhar nesta carta trazem, em sua essência, esse encontro de nossas experiências em que consigo identificar o tanto que venho aprendendo sobre a minha prática educativa enquanto “prática formadora” (Freire, 1999, p.16). São cenas que ilustram meu processo de transformação na perspectiva de libertação, dentre outras coisas, das formas tradicionais de ensinar e aprender, ancoradas na transmissão de conteúdos ou no “treino do desempenho de destrezas” (Freire, 1999).

Assim é quando identifico a ética humana manifestada na escuta atenta e comprometida que estabelecemos, a dialogicidade com que construímos nosso brincar, o “querer bem” (Freire, 1999) que se revela desde o planejamento à troca de afeto durante as brincadeiras, falas e encontros... Ou, ainda, quando identifico a disponibilidade para aprender e ensinar - tanto deles quanto minha - e, sobretudo, quando reconheço uma pedagogia deles e delas, que lhes permite criar, recriar e assumir-se como um “ser mais” (Freire, 2019) – “Eu ‘xou’ muito bom”, dizia o Zezinho ao se desafiar por entre as latinhas.

Deixar-se molhar. Ensopar. O abrir-me à alma da cultura da Escola da Amorosidade tem me levando para caminhos que eu não esperava, e que de uma forma diferente da que até aqui compartilhei, tem ampliado meu entendimento sobre o aprender.

Na última semana letiva de 2023 recebi o convite da direção da Escola para atuar no setor financeiro. Um desafio. Uma possibilidade. Um novo “abrir-se à alma da cultura”.

Pois, cá estou eu, em 2024, atuando vinte horas na condição de assistente do setor financeiro da Escola da Amorosidade. As outras vinte horas sigo em sala de aula, com a Educação Física de quatro turmas de Educação Infantil e de três turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Daí que o contraste entre as duas funções e, ao mesmo tempo, a busca de convergências entre elas, têm, novamente, me provocado a pensar sobre o aprender, têm me exigido ampliar o olhar sobre a Escola em suas diferentes instâncias e necessidades, têm me desafiado a melhor compreender o pedagógico, o político, o burocrático. Então o corpo em movimento, o brincar, o toque, o abraço, o afeto, vêm dividindo lugar com a frieza dos números, das planilhas, dos orçamentos, contas, prazos...

Refletir sobre a experiência nestes dois lugares tem me ajudado a reconhecer novas perspectivas da minha prática educativa, enquanto possibilidade de aprender. Assim, na sequência, recorro a alguns fragmentos dos diários autoetnográficos que ilustram esse novo aprender.

18.03.2024 – Tenho conseguido escrever pouco no diário. A nova função no financeiro, apesar de me poupar fisicamente, tem me exigido um desgaste mental e emocional intensos. Como já relatado, nas segundas e terças-feiras atuo no financeiro e nas quartas e quintas-feiras dou aula para a Educação Infantil e primeiros anos.

Na primeira e segunda semanas da minha nova função me senti muito estranha. Primeiro, porque foi um certo constrangimento trabalhar na sala da direção. Agora tenho uma mesa, um computador, acompanho os assuntos da direção sobre a Escola, sobre as reuniões de equipe (embora não participe das mesmas), sobre os professores... Já combinamos que quando for uma conversa mais particular com algum professor ou funcionário, eles me avisam para que possa tomar um café, dar uma volta...

Segundo, porque como ainda não estava apropriada das atribuições da função, ficava me sentindo à toa, parecia que estava ganhando salário para não fazer nada. Ficava na frente do computador tentando achar o que fazer, buscando nas pastas e documentos do financeiro tentar entender o que significava aquela papelada toda. Mas até isso me causava algum constrangimento, parecia que eu estava bisbilhotando os documentos da Escola. Recebi senhas de e-mails, conta da Escola na Microsoft, no banco... Esses foram meus primeiros dois dias.

Na quarta-feira (21/02) foi meu primeiro dia com turmas. Entrei na turma 13 segura de mim. A sala de aula é o meu chão. A maioria das crianças dessa turma é nova na Escola, mas a sala de aula eu “tiro de letra”. Já cheguei fazendo graça, cantando, acolhendo aquelas carinhas assustadas com a presença de uma professora nova, explicando o que faríamos na Educação Física, encantando elas com os materiais, com o brincar característico das nossas aulas. E assim foi com as demais turmas.

Por mais que as primeiras semanas na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental tenham uma ou outra criança que chore, insegura com a primeira experiência escolar; ou que seja desgastante colocar elas no ritmo da Escola, das regras e combinações, é uma rotina que eu já conheço, já domino. E mesmo no meus períodos de planejamento, ainda que eu escolha sentar e respirar, não me sinto constrangida, como se não estivesse trabalhando.

Na segunda semana no financeiro já tive algumas demandas, dentre elas, buscar orçamentos para a reforma da pracinha – reforma que urge há quase um ano. Liguei para todos os contatos que achei disponíveis no sistema da Prefeitura, busquei contatos no Google de quem trabalhasse com reformas de pracinhas, ... nada. Ou trabalham só com venda de brinquedos ou só com obras.

Dai descobri, também, que existe toda uma burocracia de documentação para qualquer serviço prestado à escola. Devagarinho fui percebendo os entraves do sistema para que as coisas andem, desde serviços, compras, obras... E não é só a burocracia, mas a falta de verba, obviamente.

Além de tatear ainda por entre contatos de orçamentos, no meu circular pela Escola volta e meia alguém me entrega um bilhetinho com uma listinha de materiais que precisa comprar. Eu não tenho ingerência para decidir o que comprar e o que não comprar, então, por enquanto, vou arrecadando bilhetes de desejos de professores e funcionários.

O engraçado, para não dizer estranho, é que cada um que vai na sala da direção pedir algum material que precise comprar, o diretor responde: “É com a Lu!”.

Isso vai me gerando certa ansiedade porque, além de eu não estar apropriada sobre o fluxo de receita e despesa, percebo que a decisão final é da direção. Eles é quem decidem, a partir das demandas deliberadas pelo Conselho Escolar, o que comprar, quando comprar. Eu só vou fazendo orçamentos. Pelo menos, por enquanto, tem sido assim. E não paro mais de receber mensagens de prestadores de serviços questionando retorno quanto aos orçamentos.

As coisas não estão mais sob o meu controle, como na sala de aula. Na sala de aula, em última instância, eu decido, eu tenho o controle das atividades, dos tempos, dos espaços, dos materiais, da rotina.

Enfim, nestas primeiras semanas tenho me sentido ansiosa, um pouco ociosa, mas ao mesmo tempo, aliviada de não estar o tempo todo em sala de aula. Cada vez mais, me sinto sem o mesmo pique para dar aula. Me envolvo demais fisicamente... Os dias têm sido extremamente quentes, as crianças ficam mais agitadas.

Por vezes, tenho pensado que já dei tudo que eu tinha para dar na Escola da Amorosidade. É a minha Escola do coração, mas, me sinto muito cansada por conta do que essa rotina toda exige (Fragmento Diário Autoetnográfico em 18/03/2024).

O desafio ao qual me dispus, enquanto assistente do setor financeiro da Escola, tem me ocasionado um misto de emoções. Ao mesmo tempo em que me sinto ansiosa com os tempos e burocracias que impedem que as tantas demandas sejam atendidas e resolvidas com celeridade, tem sido um alívio em relação ao desgaste exigido por tantos períodos em sala de aula, especialmente nessa reta final do meu processo de doutoramento. Sinto que o convite para o cargo, além de representar uma demonstração de confiança (da direção e sua equipe) e de aposta na minha competência para tal,

configura uma forma de me poupar um pouco da intensidade que os dezesseis períodos, em média, me impunham.

Já nas primeiras semanas, a experiência no cargo me colocou em situações das quais eu sempre me isentei, mas que tem me provocado olhar não só para a Escola com outras lentes, mas para o meu compromisso de professora de forma ampliada.

Minha atividade dentro da Escola nunca se restringiu à sala de aula ou ao componente curricular Educação Física, mas confesso que via de regra não me sentia preparada para interferir em algumas decisões que extrapolassem este universo mais relacionado ao pedagógico das turmas em que atuava. Contudo, as exigências e o meu comprometimento com a nova função vêm corroborando o compromisso político implicado na minha docência e que venho reconhecendo e exercitando cada vez mais.

20.03.2024 – [...] A minha participação na reunião do Conselho Escolar foi um momento importante de reflexão para a Tese. Perguntei para o Germano (diretor) se poderia participar das reuniões, em vista da necessidade de entender melhor como o planejamento e a aprovação de verbas e destinos se dá. A ideia era ouvir e aprender.

Ocorre que no dia da reunião, o Germano não se sentiu bem e não pôde participar da mesma. Então ele deixou uma pauta anotada e me passou algumas informações quanto à receita e despesas já comprometidas, bem como algumas demandas prioritárias. O fato de tê-lo acompanhado no preenchimento das planilhas de prestação de contas para a Smed me ajudou a entender um pouco melhor esse fluxo de receita e despesa.

Eu nunca tinha participado de uma reunião do Conselho Escolar, não sou integrante do Conselho, então achei melhor entregar a pauta para que o vice-diretor, Rubens, conduzisse a reunião. Contudo, fiz minhas anotações conforme as informações que o diretor tinha me passado e segundo os orçamentos que venho fazendo das compras e serviços solicitados.

Iniciamos a reunião e o Rubens foi passando a pauta sem estar muito por dentro dessas informações que Germano e eu temos trocado. Então, resolvi assumir a condução do assunto “Planejamento do 2º PAR (Planejamento de Aplicação de Recursos)”.

Trouxe os números de receita, despesas que já devíamos, orçamentos, pedidos de materiais e fomos dialogando sobre as informações. Embora tenha iniciado a reunião reconhecendo que estava ali para aprender, como ouvinte, me senti muito à vontade em tomar a frente com o pouco que já consegui me apropriar da função do financeiro.

No caminho de volta para casa, vim pensando “puxa, quase 18 anos de RMEPOA e nunca tinha me interessado em participar do Conselho Escolar”. Fiquei me perguntando o porquê.

Daí que cheguei a dois pontos de consideração sobre isso: acho que a carga horária em sala de aula desgasta, consome muito nossa disposição para além disso. Eu sempre tive minha carga horária cheia de períodos em sala de aula, chegava 17h e eu só

pensava em ir embora, deu... quero ir para a minha casa! O envolvimento físico e emocional que tenho com as minhas turmas, com o meu trabalho com os estudantes me esgota, consome toda e qualquer energia para me dispor a participar de outras funções que exijam tempo além da carga horária que eu já faço.

Além disso, reconheço que existia um sentimento de incapacidade para assumir a participação nas decisões da Escola como um todo. Das tantas vezes em que fui convidada para o Conselho Escolar, achava que eu não tinha condições de “decidir” sobre as verbas da Escola, sobre assuntos delicados relativos aos estudantes, professores e funcionários. Tinha receio de não saber opinar sobre as questões que cabiam ao Conselho Escolar.

Saí da reunião pensando “puxa, foi tão tranquilo!”. E eu gostei de participar. Por que eu gostei? Por que agora sim e antes não?

Não sei definir muito bem, mas a minha visão da Escola tem, há algum tempo, se ampliado para além da minha sala de aula, para além do componente curricular Educação Física. Não que a minha postura como professora se resumisse à minha aula ou que minha preocupação fosse só essa, mas acho que participar de outras decisões mais amplas da Escola são importantes para o meu compromisso de professora...

24.03.2024 – *Ainda sobre as reflexões que tenho feito sobre a reunião do Conselho Escolar, acho que a pergunta que me fiz “Por que participar agora e antes não?” me levou a reconhecer ou, talvez, identificar a perspectiva política que envolve a docência. E essa perspectiva política vai além do que se faz em sala de aula, mas na participação de todas as decisões que envolvem a Escola como um todo, seja dentro ou fora de seus muros.*

Fico pensando nas tantas greves que participei sem muita consciência política, reconhecendo a legitimidade do movimento, mas, sem identificar ou assumir a importância do meu envolvimento, da minha participação.

Acho que o ponto chave é esse, tenho desenvolvido a consciência de assumir a minha participação política em todas as questões que envolvem a Escola. E não só isso, consciência política intrínseca à existência da Lu professora, mulher, cidadã... (Fragmentos Diário Autoetnográfico em 20/03/2024 e 24/03/2024).

Eu poderia ter encerrado minhas reflexões localizando-as no cotidiano de sala de aula, na Educação Física que vimos construindo, conforme narrei nos primeiros fragmentos. A opção de trazer para esta escrita a minha nova função, no entanto, posiciona um entendimento ampliado sobre esse “abrir-se a à alma da cultura” no sentido de “apreender a racionalidade da experiência por meio de caminhos múltiplos” (Freire, 2001, p.110).

Em todas as narrativas que apresentei nesta carta, consigo identificar caminhos múltiplos para um aprender que é diverso, desafiador, imensurável. Um aprender que é permanente e que, independentemente do espaço que ocupamos, se constrói na experiência, no encontro, no diálogo, no afeto, no corpo, no compromisso ético. Um aprender que, ao desafiar e contrapor a lógica da transmissão de conteúdos, inexistente sem ensinar e vice-versa (Freire, 1999, 2019). Um aprender que é, potencialmente, o reconhecimento das nossas existências e a busca por “ser mais” - de todos os “indivíduos envolvidos na experiência”.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. saberes necessários à prática educativa. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 23ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

10 CARTA A EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA: propondo-se a si mesma como problema

A quem sirvo com a minha ciência?

(Freire, 1981, p. 36).

Porto Alegre, 15 de setembro de 2024.

Esta é mais uma das cartas que faço questão de destacar a data de início da escrita. Setembro de 2024. Finalmente sinto-me preparada para escrever sobre a autoetnografia.

A primeira vez que ouvi a palavra autoetnografia provavelmente tenha sido há dez anos, quando entrei no grupo Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física – DIMEEF -, coordenado pelo professor Fabiano Bossle. Não me recordo com detalhes da ocasião, mas, uma curta anotação em um caderno de notas trazia como conceito: *autoetnografia – investigar a minha própria cultura*.

Embora nos dedicássemos com maior intensidade ao entendimento da etnografia, a partir das pesquisas dos integrantes do grupo, a autoetnografia também era mencionada, inclusive nos diálogos que Fabiano e eu estabelecíamos sobre uma possível pesquisa de mestrado. Nesta época eu já trabalhava na RMEPOA há uns oito anos e, de pronto, percebi que a minha experiência docente chamava a atenção do Fabiano.

Confesso que as densas leituras e discussões produzidas no DIMEEF, ao mesmo tempo em que ampliavam meu entendimento sobre o que eu vivia na minha prática educativa, causavam-me receio de expor minhas concepções sobre Educação, sobre Educação Física, sobre conjuntura política, econômica e social, ou mesmo sobre como eu desenvolvia meu trabalho na escola. A visão crítica que circulava nos diálogos do grupo deixava-me pouco à vontade, na medida em que fazia-me questionar a distância entre a minha prática e a fundamentação teórica que os constituía.

De todas as formas, mesmo sem saber muito mais do que a referida anotação definia como autoetnografia, aceitei o desafio proposto por meu orientador, Fabiano, de investigar a minha própria prática quando, em 2015, ingressei no mestrado.

Narrar a sequência de episódios que se seguiram ao meu ingresso no mestrado não é algo que eu tenha vontade de repetir, mas é importante retomar a situação já mencionada em outras escritas de forma a contextualizar a dimensão e a força que a autoetnografia ganhou no meu processo de doutoramento.

Na primeira disciplina que cursei no PPGCMH/ESEFID/UFRGS²⁶ passei por uma experiência marcante e definidora dos rumos que a minha pesquisa tomaria nos próximos dois anos. Logo na segunda aula, quando nossas intenções de estudo enviadas por escrito foram expostas e comentadas pelo professor titular da disciplina, experimentei sua veemente indignação e repulsa à metodologia que eu utilizaria. Não bastasse o exaltado repúdio à autoetnografia, tive que ouvir, diante de toda a turma, que era muita pretensão e arrogância achar que a minha prática poderia ser qualificada como Ciência. Lembro-me de ter respondido que eu não sabia quase nada sobre autoetnografia, mas que estava ali para aprender. “A quem tu achas que a tua prática pode interessar?” A pergunta retórica do professor tomou-me como uma sentença.

Sem me deter em muitos detalhes do episódio, importa mencionar que a insegurança que eu já carregava de me expor diante das discussões do grupo de pesquisa ou de expor minha prática educativa, intensificou-se de tal maneira que, seguir adiante com uma autoetnografia seria insustentável para mim. Mesmo sem estar minimamente apropriada do que, de fato, era o desenho teórico-metodológico, eu fechei a porta para qualquer sugestão de desenvolver minha pesquisa a partir deste “método”.

A decisão de não mais fazer a autoetnografia e a comunicação ao Fabiano foi tão dolorida quanto a vergonha e humilhação que experimentei no episódio anteriormente narrado. Eu tinha acabado de ingressar no mestrado, acolhida pelo entusiasmo com que meu orientador enxergava a potencialidade do meu estudo. A sensação que tive era de que eu o estava decepcionando. Pois que, em uma fala dura e objetiva, comuniquei a ele: “Eu não vou fazer uma autoetnografia!”.

“Fechei a porta” e segui a minha pesquisa ancorada na etnografia. Debrucei-me na leitura de “A Interpretação das Culturas”, de Clifford Geertz, e fui investigar o planejamento de ensino na Educação Física a partir da cultura do outro. Observar o que faziam meus colegas de Rede, como desenvolviam seu planejamento, sua prática, entender sua cultura, foi efetivamente importante para que eu começasse e reconhecer a potência da minha própria prática educativa. Embora meu orientador tenha sustentado ao longo dos dois anos de mestrado a certeza de que eu teria feito uma potente e relevante

²⁶ Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano/ Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança/Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

autoetnografia, eu tinha convicção de que naquele momento eu não tinha condições de fazê-lo.

Segui desenvolvendo minha pesquisa etnográfica e acompanhando as leituras e discussões sobre autoetnografia que agora tornavam-se mais presentes em nossas reuniões e disciplinas – dois colegas do grupo prosseguiram suas pesquisas fundamentadas pela autoetnografia.

O referencial teórico que se tinha na época era majoritariamente em inglês. Eu acompanhava com interesse as discussões, tentando entender a diferença entre a etnografia e a autoetnografia, mas seguia como muitas dúvidas. Eu não conseguia entender os limites e convergências entre o eu e a cultura. Qual o lugar da cultura na autoetnografia? Qual o lugar do pesquisador? É autobiográfico? Qual o lugar dos demais participantes? Como se dá a interpretação?

Mantive o foco na etnografia. A experiência na condição de pesquisadora me trouxe mais segurança acadêmica e docente. Todo o processo de pesquisa de campo, a observação participante, o olhar atento a outras culturas, outras experiências docentes, as interpretações produzidas, a categorização das informações e os diálogos que acompanhava no grupo de pesquisa e nas orientações, possibilitaram uma robustez no meu entendimento sobre a etnografia, além de uma espécie de reconhecimento e autoacolhimento do meu percurso docente.

Em julho de 2017 concluí meu estudo. Sentia-me em estado de esgotamento. Toda a intensificação e burocratização do trabalho docente (Contreras, 2012; Pérez Gómez, 2001), as mudanças político-pedagógicas e estruturais impostas pelo governo municipal neste período (Nunes, 2017; Nunes *et al.*, 2021) e as demandas cumulativas do mestrado, foram determinantes para que eu desse por concluído meu ciclo acadêmico.

No final deste período, contudo, acontece a produção do primeiro livro organizado pelo grupo de pesquisas DIMEEF: Educação Física Escolar, Etnografias e Autoetnografias – a formação de intelectuais transformadores. Fui desafiada por meu orientador a escrever sobre a minha dissertação, uma meta-análise do meu estudo.

Resolvi escrever sobre as implicações da etnografia na minha prática docente, no capítulo intitulado “Aprendendo com a pesquisa: Reflexões sobre o compromisso de persistir buscando uma práxis transformadora” (Nunes *et al.*, 2018). Lembro da frase dita

por Fabiano, ao ler o texto concluído – “tu, realmente, deverias ter feito uma autoetnografia”. Continuo achando que não, mas, divergências à parte, reconheço que pela primeira vez não tive receio de colocar na escrita a centralidade da minha experiência para produzir as reflexões apresentadas. Foi um texto de descobertas e aproximações importantes: com as ideias de Paulo Freire e com a minha experiência de professora e pesquisadora.

Eu estava, realmente, muito cansada. A despeito de ter gostado muito do exercício desta última escrita e de, neste ínterim, ter acompanhado uma disciplina na condição de ouvinte, meu corpo, minha emoção, precisavam distanciar-se da academia. Fiquei ao longo de todo o ano de 2018 e parte de 2019 distante do grupo de pesquisas e de qualquer atividade acadêmica.

Na minha prática docente seguiam os autoquestionamentos, a autocrítica, a curiosidade e o exercício de ação e reflexão, mesmo sem entendê-lo ainda com profundidade na perspectiva freireana. A par e passo, o sentimento de incompletude, de inacabamento (Freire, 1999, 2019), foi ganhando expressão, até que, em meados de 2019, resolvi procurar o Fabiano para uma conversa despreziosa. Verdadeiramente, eu não tinha certeza se naquela época eu queria voltar a pesquisar. Hoje, rememorando esse momento de indecisão, consigo interpretar que eu já imaginava por onde queria seguir, caso retornasse à academia. E isso me causava certo receio...

Em uma conversa muito leve e animada, Fabiano sugeriu que eu me reaproximasse sem compromisso, de forma tranquila e gradual, para ter certeza do que eu queria. Assim o fiz, assistindo uma disciplina ofertada por ele no segundo semestre de 2019 – Questões Emergentes em Educação Física Escolar. Concluí a disciplina e o ano ainda mais instigada a voltar à pesquisa.

A partir de então, nossas conversas convergiam progressivamente em direção à possibilidade de um doutorado. A aproximação que fiz com algumas ideias de Paulo Freire e o exercício de trazer a minha experiência de professora e pesquisadora na escrita do capítulo sobre a dissertação, corroboravam a percepção do caminho que eu pretendia. No meu íntimo, ponderava sobre a oportunidade de fazer uma autoetnografia, mas oscilava entre “o medo e a ousadia” – expressão de Freire (Freire; Shor, 2021) muito apropriada ao que experimentei neste período e na sequência dos acontecimentos.

Março de 2020 – início da pandemia da COVID-19 (coronavírus). Medo. Caos. Isolamento. Tensão. Uma semana antes de instaurar-se o pânico, a partir do primeiro decreto de isolamento, Fabiano e eu conversamos sobre algumas possibilidades de estudo

alinhadas à minha prática educativa. “Eu pensei em estudar Paulo Freire” – disse eu, na ocasião. “Não... acho que não é para ti. Vamos pensar com calma...” – a resposta dele, estrategicamente provocativa, tocou-me de forma desanimadora, ao mesmo tempo em que desafiadora.

O cenário triste e devastador que se seguiu nos meses seguintes acentuou meu momento reflexivo e de tomada de decisões. A seleção para o doutorado possivelmente ocorreria em 2020, mas sem data definida. Paralelamente à escrita de um capítulo de livro intitulado “Educação Física em Tempos de Desconstrução da Coletividade Docente: experiências de resistência na Rede Municipal de Porto Alegre” (Nunes et al., 2021), dediquei-me à construção de um anteprojeto para concorrer à próxima seleção de doutorado.

A certeza de que era chegada a hora de falar sobre a minha própria prática e de me desafiar em uma autoetnografia era latente, sobretudo quando terminei a escrita deste capítulo onde apresentei algumas reflexões, na perspectiva crítica, utilizando uma proposta desenvolvida na minha prática educativa. Contudo, embora eu me sentisse encorajada e amadurecida para o desafio de produzir uma autoetnografia, a autossabotagem me conduzia a outros caminhos. Na primeira versão do anteprojeto fui buscar amparo nos estudos autorreferentes de Josso (2004). Confesso que a palavra autoetnografia ainda carregava o peso das inseguranças que fui acumulando no mestrado.

Eu sabia que estava desviando do caminho que eu mesma me propunha e, em uma troca de mensagens rápida e objetiva, Fabiano questionou minha escolha metodológica.

O dilema que eu estava vivendo na escrita do anteprojeto estava na conta não só das inseguranças acadêmicas mencionadas, mas das inseguranças pessoais. A consciência de que a autoetnografia exigiria abrir-me para o novo e, sobretudo, exigiria posicionamento em várias esferas da minha vida, intimidava-me. A exposição, o julgamento, o autoquestionamento e a possível ruptura com alguns paradigmas acadêmicos, profissionais e pessoais, eram ponderados diariamente durante a construção da escrita.

Foi então que cheguei no processo de seleção em outubro de 2020 com uma proposta sustentada pelas ideias de Michael Apple e Paulo Freire - uma autoetnografia. Aprovado o anteprojeto, estabelecemos o compromisso de ampliarmos o diálogo sobre os possíveis rumos da pesquisa.

No memorial descritivo que apresentei na ocasião da seleção, a última frase dizia: “Desafio-me, no entanto, a tal ‘pretensão’ por entender que sim, posso compartilhar

aprendizagens construídas com meus alunos, naquela cultura, que sejam significativas para a academia e que apontem possibilidades de que outros colegas que buscam compreender melhor a Educação Física crítica identifiquem-se com o processo ao qual pretendo me predispor” (Nunes, 2020, p. 3).

A única certeza que eu tinha é que estava disposta a me desafiar na construção de uma autoetnografia e que as aprendizagens que construía com as/os estudantes na cultura por nós compartilhada, eram significativas.

Aprendizagens. A partir dos descritores “Educação Física escolar, anos iniciais e aprendizagens” delimitamos uma primeira aproximação à temática que se abria como interesse de estudo. Ao longo da revisão de literatura (Nunes, Zilberstein e Bossle, 2022) construída em torno destas palavras-chave fui me percebendo, de forma muito orgânica e necessária, cada vez mais envolvida pelas ideias de Paulo Freire. Sem que eu esperasse, o desenrolar desta escrita me exigiu um importante posicionamento sobre a minha pesquisa – decidida e desafiadoramente era a partir das lentes de Paulo Freire que eu queria entender a minha prática educativa e a minha autoetnografia. “Eu quero estudar Paulo Freire!” – comuniquei ao meu orientador.

A partir de então, dediquei-me apaixonadamente à leitura das obras de Paulo Freire. O estudo atento e aprofundado da Pedagogia do Oprimido não só clarificava a intensidade das situações de opressão presentes na cultura que eu compartilhava na Escola, quanto descortinava a minha própria condição de oprimida em várias outras esferas existenciais. Para além disso, ao buscar entender as ideias de Freire para a construção do Projeto de Tese, passei a vislumbrar alguns de seus conceitos como definidores do exercício autoetnográfico a que me propunha.

Lembro-me de que à medida em que ia me apropriando de tais conceitos, a articulação entre a autoetnografia, as aprendizagens, a Educação Física escolar e Paulo Freire ia se desdobrando em uma escrita em forma de descobertas.

Assim, o Projeto de Tese intitulado “Desafios De Leituras De Mundo: Uma autoetnografia sobre a práxis transformadora das aprendizagens da Educação Física escolar” (Nunes, 2022) foi se constituindo em torno da seguinte problematização: Como são construídas as aprendizagens no encontro das experiências existenciais das aulas de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

O desenvolvimento do Projeto trazia a ideia de narrar a minha experiência de professora de Educação Física no cotidiano da Escola da Amorosidade²⁷, com foco na experiência cultural compartilhada – “a ideia de narrar a experiência vivida não se restringe a uma autonarrativa focada na professora, mas uma descrição da cultura daqueles sujeitos, pautada na interação e diálogo, na intersubjetividade” (Nunes, 2022, p.16). Ao problematizar a minha própria prática educativa, buscava desvelar as aprendizagens construídas em nossos encontros, a partir do nosso brincar, dos nossos diálogos, desafios, negociações e embates em um contexto cultural marcado por suas distintas formas de opressão.

Admito, contudo, que ao longo de todo o Projeto a compreensão que eu tinha é de que, embora entendesse com mais clareza a minha prática educativa pautada na relação de educadora-educanda e educandos-educadores (Freire, 2019), as aprendizagens que buscava enxergar eram as das/dos estudantes. E foi com essa necessidade de identificar o que elas/eles aprendiam que iniciei minhas observações e registros em diário.

Havia, de forma muito intrínseca, toda uma construção teórico-metodológica atravessada pelos ditames da etnografia. Hoje, relendo o Projeto de Tese identifico trechos que caracterizam uma compreensão um tanto distorcida do que seria a minha autoetnografia - “E é no nosso momento concreto de encontro, a Educação Física, que busco investigar como estes ‘corpos’ estão construindo suas aprendizagens, tentando aprender a dizer a sua palavra” (Nunes, 2022, p. 11, grifo da autora). Ou conforme o fragmento a seguir:

A experiência autoetnográfica alinhada à experiência pedagógica, aqui assumida, parte da premissa de historicidade, onde meu percurso pessoal e profissional se insere numa condição de quem interpreta as vozes dos participantes, as manifestações de suas experiências existenciais e a maneira como se colocam na sua cultura para interpretá-la (ibidem, p. 16).

Não era só a perspectiva de interpretar “o outro” que configurava um viés etnográfico, mas a própria organização temporal do estudo. Lembro de que a escrita do Projeto de Tese e o meu dia a dia na Escola já me instigavam a produzir reflexões que eu entendia estarem amarradas com as apropriações que vinha fazendo. Nos diálogos com

²⁷ No Projeto eu a chamava de EMEF Raízes da Paineira, mas ao longo da escrita dos diários vi nascer a “Escola da Amorosidade”, conforme explicarei mais adiante.

meu orientador, no entanto, a experiência autoetnográfica que vinha emergindo era cerceada pela temporalidade circunscrita ao “trabalho de campo”. Então, mesmo sem a anuência do Fabiano e com todos os equívocos de compreensão que eu sustentava, iniciei no dia 9 de junho de 2022 (antes até da minha qualificação) a escrita do meu primeiro diário:

Hoje resolvi dar início à escrita do meu diário de pesquisa. Embora meu projeto ainda não esteja qualificado, eu tenho percebido que a minha autoetnografia já está acontecendo. É interessante o quanto as leituras e apropriações que eu tenho feito sobre a obra de Freire têm me feito pensar e construir reflexões sobre a minha própria prática (Fragmento Diário Autoetnográfico em 09/06/2022).

Eu tinha ciência das exigências do Comitê de Ética para adequação do meu Projeto aos parâmetros pouco compreendidos de estruturação de uma pesquisa qualitativa autoetnográfica (Raimondi, 2019), mas, eu não poderia ignorar o processo reflexivo e as experiências que já pululavam como manifestação do meu exercício autoetnográfico em curso.

De todas as formas, a relação com a etnografia, estabelecida nas entrelinhas do Projeto em função de nossos limites de compreensão, custou-nos a cobrança insistente do Comitê de Ética sobre os cuidados éticos com os participantes, situação que nos exigiu um movimento de ir e vir ao longo de aproximadamente sete meses. Somente em março de 2023 o Projeto de Tese estava, finalmente, aprovado pelo Comitê de Ética da UFRGS (Pró-Reitora da Pesquisa – PROPESQ) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde de Porto Alegre, sob o registro de número: 63314022.2.0000.5347²⁸.

O Projeto já havia sido qualificado pela banca no dia 21 de julho de 2022, e a importância deste momento é uma carta à parte, onde desdobrei, entre outras questões, a incompreensão epistemológica que venho narrando. Gostaria, no entanto, de aqui retomar que a experiência que vivi nesta ocasião, ao ler uma carta que escrevi a Paulo Freire na condição de apresentação à banca da minha intenção de estudo, intensificou a certeza que eu tinha de que estava amadurecida e encorajada para compartilhar a minha experiência - para ousar “dizer a minha palavra” (Freire, 2019).

Assim, segui após a qualificação, entre idas e vindas com o Comitê de Ética, tentando encontrar o tom da escrita, das observações e das reflexões do que se revelava

²⁸ Vide: ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/UFRGS

no meu dia a dia na Escola. Este transitar entre a etnografia e a autoetnografia se manifestava inclusive na percepção que eu buscava sobre a operacionalidade da pesquisa, conforme destaque no fragmento a seguir:

Tenho me dado conta do quanto é difícil fazer uma autoetnografia, sob vários aspectos, mas me refiro agora à questão prática de fazer a pesquisa autoetnográfica.

Quando eu fazia a minha etnografia, no mestrado, eu sentava para observar os outros colegas dando aula, observava a dinâmica do turno nas escolas, mas eu só observava. Numa autoetnografia é muito mais complicado, eu não tenho esse tempo para sentar e observar o que está acontecendo, porque eu estou no meio do que está acontecendo, eu sou parte do que está acontecendo. A participante observação é um exercício muito difícil em meio a tudo que acontece durante uma aula, um turno, um dia de trabalho na escola. O envolvimento que eu tenho para que uma aula de Educação Física aconteça não me permite, muitas vezes, fazer esse exercício de me olhar na cena, como se eu estivesse me assistindo.

O que tenho pensado em fazer é, a partir do que tenho lido sobre autoetnografia, rememorar aquilo que eu consigo registrar em diário e tentar refletir sobre como eu me senti vivendo determinada cena, determinada experiência.

Mas, o dia a dia de uma escola é tão dinâmico, têm tantas coisas que acontecem e eu fico tentando selecionar o que seria importante para refletir na minha autoetnografia e me angustio, porque não consigo registrar tudo que gostaria, tudo que penso que seria importante para a Tese. (Fragmento Diário Autoetnográfico em 24/08/2022).

O dia a dia na Escola da Amorosidade. Tentando encontrar o caminho da minha autoetnografia, me via caminhando pelo cotidiano dinâmico e singular da Escola da Amorosidade.

No Projeto de Tese busquei me dedicar a uma descrição minuciosa e afetiva da Escola em sua estrutura física, humana e organizacional. À época, eu a chamava (em caráter fictício) de EMEF Raízes da Paineira em referência à árvore frondosa que fazia divisa com o muro de entrada da Escola. Ao longo da escrita dos diários, contudo, vi nascer na representação que eu fazia daquele espaço, daquele contexto, das relações e experiências ali vividas, a Escola da Amorosidade.

Nos diz Freire (2019, p. 111) que “[...] o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, esse compromisso, porque é amoroso, é dialógico”. A despeito da dureza do cotidiano e das situações difíceis de esgotamento que experimentei no início do ano letivo de 2023, cada cena, cada reflexão que eu ia

registrando, intensificavam essa noção de amorosidade em Paulo Freire no contexto das experiências que eu estava vivendo. E foi na escrita dos diários e nas reflexões ali produzidas que passei a perceber que eu estava narrando a minha experiência na Escola que, para mim, é a Escola da Amorosidade.

A narrativa que busco fazer na sequência, traz um pouco desta noção de amorosidade registrada nos diários em costura com as formas e sentidos que procurei dar à Escola na descrição que fiz no Projeto de Tese. Assim, aproveito vários trechos contidos no Projeto para contextualizar a Escola da Amorosidade, lembrando que nestes fragmentos a Escola ainda era identificada como EMEF Raízes da Paineira.

A EMEF Raízes da Paineira localiza-se em um bairro de periferia da zona norte do município de Porto Alegre – RS. Surgiu de uma demanda do Orçamento Participativo para a região no ano de 1999. Inaugurada em março de 2001, a escola é composta em seu entorno e proximidades por cinco grupos distintos que foram ali se organizando a partir de assentamentos ocorridos em diferentes momentos da história do loteamento. Suas imediações contam com uma Praça Pública bem em frente ao acesso principal da escola, além de pequenos comércios e estabelecimentos públicos como armazéns, oficinas mecânicas, igrejas pentecostais, um Posto de Saúde, um módulo da FASC, uma creche comunitária, uma usina de reciclagem e o Centro Social [...], onde grande parte dos/das estudantes são atendidos no contraturno. Na avenida que margeia os fundos da escola há um arroio circundado por vegetação ao longo de toda sua extensão, onde com frequência é feito descarte e queima de lixo. As moradias são em sua grande maioria casas de madeira ou alvenaria, entretanto, um destes grupos que compõem o loteamento (mais afastado da escola) possui pouquíssima infraestrutura. As principais avenidas adjacentes à escola são asfaltadas, já as ruas mais distantes e que dão circulação entre as casas são, na maioria das vezes, becos e vielas de chão batido. O acesso via transporte público é feito por uma linha de ônibus alimentadora (que sai do terminal mais próximo e circula pelas principais avenidas do loteamento, sem custo de passagem) (Nunes, 2022, p. 17).

Considerando que a escrita foi desenvolvida no início de 2022, as alterações que ocorreram de lá para cá, sobretudo em relação a recursos humanos, representam uma importante reconfiguração no quadro de docentes da Escola. De acordo com dados compartilhados pela Direção em reunião de Alinhamento ocorrida em agosto de 2024, a Escola está configurada da seguinte maneira:

Quadro 1 - Escola da Amorosidade por segmentos

JULHO/2024	QUANTIDADE
Estudantes	704
Professores	70
Terceirizados	27
Famílias atendidas	400

Fonte: produzido pela equipe diretiva da Escola, 2024.

Quadro 2 - Escola da Amorosidade por turnos

JULHO/2024	MANHÃ	TARDE
Turmas	16	15
Estudantes	360	344
Refeições	600	400

Fonte: produzido pela equipe diretiva da Escola, 2024.

A distribuição das salas de aulas também sofreu algumas alterações em vista da reorganização do número de turmas, estudantes e docentes, mas, via de regra, a descrição da estrutura física segue semelhante à narrada no Projeto de Tese:

Ao adentrar no portão principal, logo à direita, estão localizadas uma pequena guarita dos funcionários e a “casinha” do cachorro da escola. Nos dezesseis anos em que trabalho na EMEF Raízes da Paineira, sempre tivemos cachorros “adotados” – às vezes mais de um - que vêm em busca de comida e acabam ficando na escola sob os cuidados de alguns professores e, não raro, acabam fazendo parte do cenário das aulas de Educação Física. Na sequência do trajeto, à direita de quem entra, está localizado o prédio administrativo (prédio A) composto também por algumas salas de aula. Toda a lateral do prédio é contornada por um jardim gramado com pequenas árvores frutíferas (incluindo a frondosa árvore que inspirou o nome fictício da escola), exceto na rampa de acesso ao prédio. Além de 4 salas de aula das turmas de anos finais no andar de cima, estão localizadas no térreo deste prédio a sala da direção, secretaria, sala dos professores, refeitório dos professores, coordenação de turno, sala de multimeios e a biblioteca. No andar superior encontram-se ainda as salas da supervisão e da orientação e a sala de informática.

Logo à esquerda de quem entra na escola está o acesso ao prédio do refeitório. Neste mesmo prédio, de apenas um andar, estão também uma sala de artes, o laboratório de ciências e uma sala de uso das funcionárias, junto à cozinha do refeitório. Na extensão lateral deste prédio estão dispostos alguns bancos de pedra numa área de chão batido que ficam de frente à saída do refeitório, onde comumente as/os estudantes aguardam

enquanto o restante da turma termina sua refeição. Por ser uma área de chão batido recoberta por um esparso gramado, muitas vezes fazemos uso deste local para jogar bola de gude nas aulas de Educação Física. Cada cantinho da escola é uma possibilidade de espaço para nossas atividades – os muros vazados da escola, as grades de proteção do jardim, o entorno do prédio da caixa d'água, a pracinha... (Nunes, 2022, p. 18).

É interessante que, enquanto retomo a descrição que fiz da Escola em 2022, percebo que a riqueza de detalhes com que vou narrando cada recanto está encharcada pelos sentidos que fui construindo na e com aquela comunidade nestes quase dezoito anos de convívio. Freire (1999) fala da importância da “natureza testemunhal” presente nos espaços escolares, assim é que, circulando pelas memórias acionadas no exercício autoetnográfico de reconhecer a própria história, as tramas (Freire, 2000) que vivi, signifiquei com mais certeza a amorosidade construída e testemunhada nestes espaços.

Interessante como nossa escola está se reconfigurando com uma leva grande de professores novos que foram chamados no último concurso. De setembro para cá, acho que chegaram uns dez professores novos, além de professores contratados que chegaram na escola este ano.

[...] uma coisa que observo é que mesmo com todas as mudanças de governo que atravessamos, com a desconstrução de vários dispositivos e recursos que tínhamos quando entrei na escola, com a entrada e saída de muitos professores, a escola mantém algumas características muito fortes que atravessam o tempo: o acolhimento, a amorosidade, o trabalho comprometido, a resistência ao sistema (ora mais intensa, ora mais fragilizada). Não raro eu escuto das pessoas que trabalham comigo, em diferentes circunstâncias, que a Escola da Amorosidade é uma família. Eu sinto isso também, mesmo com todas as dificuldades, divergências, conflitos, momentos difíceis e desanimadores que já passamos (Fragmento Diário Autoetnográfico em 16/11/2023).

Percebo na costura destas memórias que, enquanto retomo os detalhes desta narrativa, aproprio-me do que Freire (1999) chama de pedagogicidade presente na materialidade do espaço. A “natureza testemunhal” e a “pedagogicidade” contida nos espaços desta Escola vão compondo um corpo de significados que passa pelos sentidos, pela emoção, pela sensibilidade, pela afetividade, e que constituem história. São nestas “tramas do espaço escolar” (Freire, 1999) que vou me enxergando não mais à distância, como quem se observa, mas dentro da experiência cultural ali vivida.

As estruturas descritas até agora compõem a rampa de acesso ao pátio principal, uma área coberta onde as/os estudantes se reúnem em filas para aguardar seus professores no início dos turnos e no retorno dos recreios. Este é espaço que normalmente utilizo para as nossas aulas de Educação Física. Entretanto, essa mesma área também é um espaço de circulação entre o prédio A e o prédio B, além de ser o acesso aos banheiros e bebedouro da escola. Isto significa que, de maneira frequente, durante a aula de Educação Física estudantes distraídos atravessam em meio à atividade; turmas inteiras se deslocam de um prédio ao outro, algumas vezes interrompendo uma atividade, um diálogo, chutando uma bola ou experimentando um material que esteja disposto no caminho. É interessante o quanto nos colocamos numa espécie de vitrine nas aulas de Educação Física, não só para quem transita dentro da escola, mas também na rua, visto que os muros da escola são vazados. Ocorre, por vezes, de pais observarem da rua parte das atividades que estão sendo feitas no pátio, de um amigo ou estudante do outro turno gritar da rua chamando parceiros que estejam na Educação Física. Assim é que, aquele momento áulico é, com alguma frequência, atravessado por vários estímulos externos, o que muitas vezes passa despercebido tamanha a peculiaridade destas situações. Eventualmente, entretanto, justamente estes estímulos externos sinalizam possibilidades de diálogos que trazemos à tona para reconduzir uma atividade que esteja ali acontecendo. Este, contudo, é um exercício recente que venho tentando fazer, já que diversas vezes me sentia incomodada, invadida com essas situações no meio de uma aula. Muitas vezes, ao refletir sobre minha postura durante a aula, seja com qual turma for, me percebo e me comparo à uma “leoa” defendendo sua ninhada. É como se aquele momento da aula fosse sagrado, e que as interferências externas invadissem um momento e um espaço que é deles/delas na Educação Física.

Diversas vezes me senti incomodada com professores de outras disciplinas que desciam com suas turmas fora do horário do recreio. Sob a justificativa de premiar o bom trabalho feito em aula ou porque haviam terminado a atividade proposta em sala, ou ainda para “desopilarem” (como ouvi algumas vezes), professores/as desciam com a turma, pediam uma bola emprestada e os deixavam livres, jogando, correndo e circulando pelo pátio. Foi um período da escola em que ganhei a antipatia de alguns colegas (poucos e sempre os mesmos), pois, não raro, recusava-me a emprestar material, reclamava para os/as professoras da circulação destas turmas em meio à atividade de Educação Física. Insistentemente, levava a questão em reuniões de planejamento ou mesmo à direção sob o argumento de que aquele espaço era a sala de aula da Educação Física e que, além de já ser uma via de circulação da escola e ser dividido com as outras turmas em Educação Física, ainda tínhamos que gerenciar o trânsito destas turmas liberadas pelos professores de outras disciplinas. Hoje, são raras as vezes em que situações semelhantes acontecem. É provável que o incômodo destas ocorrências narradas seja uma percepção principalmente minha e que os/as estudantes que estão na aula de Educação Física nem notem estas interferências. Isso me leva a questionar se o que tento defender é, de fato, o tempo e o espaço “sagrado” da aula deles ou a “minha aula”, para que não seja interrompida?!

Cabe ainda ressaltar que, normalmente, quem utiliza este espaço da área coberta são as turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais conduzidas por mim, enquanto as turmas as quais chamamos de “os maiores” (6º ano em diante), que têm aula com o outro professor de Educação Física, utilizam frequentemente a quadra poliesportiva. Nunca tivemos uma orientação que determinasse qual espaço caberia a cada professor utilizar, mas de maneira tranquila sempre nos organizamos desta forma, talvez por preferência ou por entender que, por ser uma quadra a céu aberto, as crianças menores suportem

por menor tempo as atividades expostas ao sol forte. Isto não significa que não possamos eventualmente alterar essa disposição ou, o que acontece com mais frequência, dividirmos o espaço da área coberta entre as duas turmas sob nossa responsabilidade – especialmente sob sol muito forte ou chuva.

Logo nos meus primeiros anos de trabalho nesta escola, chegamos a compor a Educação Física com cinco professores. Havia turnos em que tínhamos que dividir estes espaços entre 4 turmas. Consigo lembrar das tantas vezes em que me sentia profundamente irritada não só pela escassez de espaço, mas por tentar fazer uma proposta mais dirigida em meio a uma situação semelhante a um recreio. Dialogava com meus colegas sobre a dificuldade de fazer qualquer proposta nestas condições e, embora eles concordassem com o incômodo, pareciam menos aborrecidos, ou mais conformados. Das vezes em que me rendia às circunstâncias e os deixava livres, correndo e interagindo com as outras turmas, além da tensão de que pudessem se machucar, serem atropelados por estudantes maiores, ou mesmo por não conseguir tê-los no meu campo de visão, sentia-me profundamente frustrada. Não lembro de dialogar com as crianças sobre esta situação, mas recorro de achar injusto permanecer em sala com alguma outra atividade e privá-los de também usufruir do pátio nos seus períodos de Educação Física (Nunes, 2022, p. 18-20).

Algumas dinâmicas da organização narrada já não são as mesmas, dada a diferente temporalidade da escrita. O quadro de professores de Educação Física, por exemplo, sofreu alterações de 2022 para cá. Hoje somos duas professoras e um professor dividindo estes espaços pouco adequados, conforme narrativa do Projeto. O fato é que a organização costumeira que tínhamos dos Anos Iniciais e Finais em relação aos uso da quadra poliesportiva e da área coberta já não acontece da mesma forma. Por vezes, a professora do oitavo e nono ano utiliza, também, a praça em frente à Escola.

Importa, neste trecho, apenas deixar registrado que a falta de infraestrutura para a Educação Física segue exigindo-nos paciência e “jogo de cintura” para lidar com interferências externas às nossas aulas. A mim, segue sendo motivo de incômodo no contexto da atmosfera lúdica e de diálogos e problematizações que tento criar com as/os estudantes.

Conforme desdobre em outra carta, recebi, no final de 2023, o convite para atuar vinte horas no financeiro da Escola no ano letivo de 2024, razão pela qual, hoje, minha carga horária de vinte horas em sala de aula contempla quatro turmas de Educação infantil – duas de Jardim A e duas de Jardim B - e mais três turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Via de regra, o limite máximo de períodos em sala de aula, em se tratando de uma carga horária de quarenta horas semanais, são trinta e quatro períodos, o que para uma

professora de área, como no caso da Educação Física, significa atender dezesseis, dezessete turmas, em média. Dentro desta conjuntura, no ano de 2022, quando começo a escrever nos diários, eu atuava com turmas de Jardim A ao 5º ano (manhã e tarde), perfazendo o total de dezesseis turmas. Já em 2023, o número de turmas dos anos iniciais aumentou, de forma que minhas dezesseis turmas ficaram restritas até ao 4º ano – de Jardim A ao 4º ano.

Na continuidade do prédio do refeitório localiza-se a quadra poliesportiva. Cercado por um alambrado este espaço é composto, além das goleiras, por duas tabelas de basquete e dois postes para sustentação de rede de voleibol. O acesso de entrada e saída da quadra fica defronte à área coberta mencionada, de modo que estudantes que durante a Educação Física querem ir ao banheiro ou beber água, normalmente o fazem atravessando a área coberta, conforme situação acima narrada. Há relatos de que, eventualmente, aos finais de semana, alguns alunos e ex-alunos pulam o muro da escola para jogar futebol ali dentro. Entretanto, o espaço mais utilizado para prática esportiva e recreativa é a praça pública em frente à escola. Mesmo oferecendo pouca infraestrutura, ali vários moradores da comunidade se reúnem para jogar bola no campo de areia, as crianças brincam nos brinquedos da pracinha, e assim compartilham esta extensa área, inclusive com cavalos que ali pastam.

O prédio B, logo na sequência do percurso que atravessa a área coberta é onde fica a maioria das salas de aula, dispostas em três pisos. Logo na entrada, à direita, está a sala de materiais da Educação Física. No térreo deste prédio também ficam as salas da Educação Infantil e dos primeiros anos, além do Laboratório de Aprendizagem (LA) e da sala de Integração e Recursos (SIR). Nos dois andares superiores ficam as demais salas das turmas de Anos Iniciais e Finais, sala de informática, sala de multimeios, sala de depósito de livros didáticos e a sala dos colchões – uma sala destinada à Educação Física, sem classes e cadeiras, apenas com colchões e uma balança de peso e altura.

As duas laterais deste prédio são ocupadas por áreas de lazer: de um lado a pracinha e do outro uma área gramada com algumas mesas e bancos de pedra, além de um balanço. O fato de serem áreas de lazer tão próximas às janelas das salas de aula, por vezes, provoca uma ou outra reclamação de professores em virtude do barulho. Contudo, de forma geral, estas reclamações são situações bem pontuais. Curioso como durante a pandemia da Covid 19, algumas vezes em que estive na escola para resolver alguma demanda burocrática, nos pegávamos comentando o quanto o “barulho” dos estudantes fazia falta – “uma escola sem barulho, sem corre-corre, não é viva”, comentávamos. Mesmo no período em que retornamos ao ensino presencial, com grupos de revezamento, os primeiros dias evidenciavam um misto de tensão e estranhamento. Tensão por estarmos voltando sem condições sanitárias adequadas, sem a segurança da vacinação para a maioria da população; tensão por tentarmos, dentro das mínimas condições que tínhamos, manter o distanciamento entre os estudantes, manter a higienização constante, o cuidado em orientar constantemente o uso de máscaras, etc. Estranhamento em virtude das turmas reduzidas, deslocamento em filas observando a distância, sem abraços, beijos, mão dadas, recreio com os/as estudantes sentados, contidos – uma escola fria, um misto de medo e alegria por estar voltando.

A rotina de um dia de aula na EMEF Raízes da Paineira começa às 7:50h, quando toca o sinal para o início do turno da manhã. Antes disso, entretanto, a escola já está movimentada visto que a partir das 7:30h os/as estudantes podem tomar café da manhã no refeitório. O turno da tarde inicia às 13h, mas da mesma forma que no turno da manhã a movimentação começa vinte minutos antes, quando o portão é aberto para que os estudantes possam almoçar na escola, se assim desejarem. No pátio principal as/os estudantes vão se organizando em filas demarcadas pela identificação de sua turma para aguardar a chegada de seus professores.

Não raro eu experimento uma cena que, por mais que faça parte do meu dia a dia de professora, tem um significado muito relevante na minha relação com aquela comunidade, com a minha identidade e o meu compromisso docente: ao descer a rampa de acesso à esta área onde as turmas aguardam em fila, vejo a expectativa das/dos estudantes acompanhando em qual direção eu me dirijo para ver qual turma eu vou pegar. Algumas vezes, é com alegria espontânea que sou recebida na fila com o coro “sora Lu, sora Lu, sora Lu!”; outras vezes, sou acolhida com pequenos mimos, uma flor, um abraço, uma bala, um desenho... Descrevo esta cena porque, embora este tipo de manifestação sempre tenha me tocado ao longo da minha experiência docente, ao me dedicar aos estudos da obra de Paulo Freire tenho reconhecido a potencialidade da amorosidade, da afetividade e da alegria no compromisso com uma prática pedagógica libertadora. Passei a entender mais claramente que essa relação de amorosidade, afeto e acolhimento contribuem sobremaneira para uma educação dialógica, ética e humana – uma amorosidade partilhada cuja finalidade esteja em comprometer-se (Nunes, 2022, p. 17-22).

A intensidade que a experiência de amorosidade ganha nas narrativas que venho desenvolvendo diz muito do que venho aprendendo ao longo dos anos nesta Escola. São muitas memórias carregadas de afeto, de acolhimento, do sentimento de pertencimento, na medida em que vou me reconhecendo parte daquele contexto, daquela cultura, daquela história.

Assim também foi nos diários, onde me vi, entre descrições, reflexões e problematizações, retomando memórias da minha história entrelaçada com a história da Escola, e que me ajudam, portanto, a significar essa relação de amorosidade com as pessoas e com os espaços.

No início da semana, segunda-feira pós Dia dos Professores, tivemos um almoço especial em comemoração ao nosso dia. Tivemos um buffet especial, um ambiente todo preparado com mimos, música, decoração... Um carinho e um afago que nos proporcionaram uma sensação tão gostosa de reconhecimento, valorização, conforme vários manifestaram.

Trabalho há quase dezessete anos nesta escola e uma das características mais marcantes da escola, reconhecida por muitos que nos visitam ou chegam para aqui atuar,

é o acolhimento, a amorosidade, a humanidade que atravessam as relações não só com os alunos, mas entre os professores.

É claro que o dia a dia não é fácil, temos opiniões divergentes, situações de confronto de ideias, de descontentamento com várias questões; por vezes, desavenças e tensões, mas, a amorosidade, o afeto, a humanidade e a dedicação que perpassam nossas relações sempre são exaltadas por quem nos visita, por quem chega e por quem sai.

Lembro das tantas vezes que nos emocionamos, rimos, brincamos e choramos em ocasiões como o Dia dos Professores em que de alguma forma sempre fomos homenageados e reconhecidos.

Lembro da vez em que fomos levados ao Centro Social próximo à escola para uma tarde recreativa onde nos divertimos muito e, no retorno, sem que ninguém soubesse, além da diretora e da professora da biblioteca, fomos todos recebidos na entrada da escola por um corredor humano formado por nossos familiares nos aguardando com flores. Foi um dos momentos mais emocionantes que vivi como professora... Ainda me emociono lembrando desse dia. Tivemos um fim de tarde com nossos familiares no pátio de nossa escola, com comes e bebes preparados cuidadosamente, depoimentos emocionantes de nossas famílias, choro, risadas, música, abraços... Amorosidade pulsando e representando todo nosso esforço e dedicação. Inesquecível! Emocionante! (Fragmento Diário Autoetnográfico em 17/10/2022).

Evidentemente que, sendo a escola um território de conflitos de naturezas diversas e de micropolíticas (Ball, 1994), as histórias e memórias que carrego comigo trazem episódios de tensionamento, também. Enquanto escrevo estas linhas, meu corpo experimenta o resultado de alguns destes tensionamentos vividos no presente, mas que não minimizam a força que a amorosidade tem no contexto das aprendizagens que construo diariamente. A amorosidade em Paulo Freire está implicada pelo afeto, pelo compromisso, pela ética, tanto quanto pela crítica e pelo confronto de ideias.

Vejo que o sentimento de fazer parte desta história, enquanto desdobro esta narrativa, vem me auxiliando a entender com mais profundidade a experiência autoetnográfica construída a partir do corpo que vive os espaços, as relações, os sentidos. Se na etnografia eu sentava e observava os outros, na autoetnografia eu vivo a experiência na e da Escola da Amorosidade o tempo todo - experiência implicada pelas memórias, pela história, pelos laços sociais e afetivos, pelos conflitos e tensionamentos, pelo compromisso, pelo sentido de pertencer.

Assim é que, a descrição da experiência cultural e pedagógica da Educação Física que fiz no Projeto de Tese já era parte do meu exercício autoetnográfico, na medida em que mobilizadora da reflexividade sobre o vivido. Neste sentido, os trechos selecionados

a seguir servirão para que mais adiante eu possa desdobrar o refinamento do olhar que a experiência autoetnográfica vem me proporcionando ao problematizar a minha própria prática.

Costumeiramente nossa aula de Educação Física começa em sala. Primeiramente com a chamada, e na sequência conversamos sobre a proposta do dia. Lembro de quando comecei a dar aula em escola, duas perguntas eram recorrentes, assim que eu entrava na sala de aula: “Sora, vai ter pátio?” e “Sora, vai ter futebol?” – esta última feita especialmente pelos meninos, independentemente da idade. Ao longo destes quase 20 anos de docência em escolas, estas são perguntas que ainda fazem parte da minha rotina, contudo, naquelas turmas que já me conhecem de outros anos, a frequência da pergunta sobre o futebol é menor. Isto porque, em alguma medida, acho que consegui (talvez) criar uma identidade para a Educação Física que não se limita apenas ao futebol.

Outra curiosidade é a frequência com que, ao propor em sala uma conversa sobre o assunto que estamos trabalhando, ouço a pergunta: “Sora, que hora vai ter ‘Física’?”. Por diversas vezes já me questionei se a Educação Física é vista por eles apenas como um momento de lazer, o que, conseqüentemente, dispensaria a necessidade de um professor especialista na área e poderia ser garantido por qualquer professor, ou mesmo cuidador. Acho, honestamente, que a visão de muitos (as) estudantes, de fato, seja essa, em virtude do caráter de ludicidade que identifica a Educação Física. Contudo, algumas vezes escuto de um ou outro estudante o comentário: “o que será que a Sora vai inventar hoje?”, ou “o que a gente vai fazer hoje, Sora Lu?”; ou ainda, quando estamos trabalhando com uma unidade temática há algum tempo, ouço: “a gente vai continuar o que a gente estava fazendo na outra aula?”. Isso me faz pensar que, a despeito dessa presença do lúdico, da brincadeira, existem elementos que fazem o momento áulico que compartilhamos ser diferente de uma hora livre, um laissez-faire. Que elementos seriam estes? Em que medida as/os estudantes entendem que a Educação Física também é um momento de produção de aprendizagens? Lidar com esse misto de curiosidade e expectativa dos/das estudantes me serve de estímulo, quando planejo nossos encontros, ao mesmo tempo em que me atribui um senso de responsabilidade sobre o que trabalhar e como conduzir as aulas.

Geralmente eu apresento a proposta da aula de acordo com o planejamento do trimestre, da unidade temática, enfim, mas, às vezes, acontece de nesse primeiro contato, seja pelo rumo de nossa conversa, por uma rápida percepção de como a turma está naquele dia ou por alguma intercorrência, a proposta ser modificada. Confesso que por muito tempo fui bastante rígida em relação a esta questão. Aquilo que eu planejava, era o que seria feito em aula. Com a experiência, com as leituras e, especialmente, com o entendimento de que a aula não era minha, e sim nossa, fui, pouco a pouco, me permitindo uma maior flexibilidade e sensibilidade para escutá-los, percebê-los e incluí-los na construção da aula. Não foi e nem é algo fácil, tampouco é uma conduta que eu domine, sobretudo pelo modelo tradicional/bancário sob o qual fui formada. Contudo, a medida em que venho experimentando compartilhar aquele momento com os/as estudantes, entendendo nossa condição de educador-educando e educando-educador, percebo o quanto isso enriquece a aula. Isto porque nos aproxima de uma educação dialógica, onde os/as estudantes não são objetos passivos de um planejamento rígido e verticalizado, mas sujeitos da proposta, das suas aprendizagens. Esta ideia colabora com

o entendimento de que a docência é um caminho de aprendizagens que nunca termina, dada a natureza de incompletude e inacabamento (FREIRE, 1999) que nos define.

O planejamento e a rotina estabelecida na organização da aula vêm sendo construídos ao longo da minha experiência docente. No início, as aulas eram pensadas, divididas e essencialmente conduzidas por mim, basicamente num formato aprendido na graduação e influenciado pela Educação Física que eu tive na escola, enquanto estudante. Isso me fazia pensar a Educação Física como um momento em que eu tinha que dispor de um número/opções adequadas de atividades que dessem conta de compor o aquecimento, a parte principal e uma volta à calma. Contudo, a observação, o diálogo com colegas, a experimentação de outros formatos de organização e a escuta do que os estudantes manifestavam foram intensificando a autocrítica, as perguntas que eu me fazia sobre o que, como e por que trabalhar daquela forma. Concomitantemente ao que sugerem os manuais em termos de planejamentos e planos de aula, fui me permitindo aguçar a escuta e a observação no cotidiano da minha docência. Assim, passei a prestar mais atenção nas demandas e angústias que meus pares compartilhavam comigo, especialmente as colegas referência das turmas que eu trabalhava. Neste sentido, comecei a focar meu planejamento, principalmente para as turmas de Jardim B, primeiros e segundos anos, em questões psicomotoras.

As dificuldades de alfabetização que a grande maioria apresentava, a notória falta de estímulos, de organização e de rotina que estas crianças chegavam nos primeiros anos escolares naquela comunidade, foram sendo determinantes para eu pensar na Educação Física como um importante espaço de aprendizagens psicomotoras. Ainda hoje é expressivo o número de crianças que chega à escola com dificuldades desde subir uma escada, segurar o lápis, os talheres, entender quando pedimos para chegar mais para o lado, mais à frente, identificar cores, fazer uso dos brinquedos da praça com segurança e domínio corporal, só para citar alguns exemplos. Desta forma, questões como explorar e identificar diferentes espaços de ação, atividades de orientação espaço-temporal, freio inibitório, coordenação motora ampla e fina, percepções sensorio-motoras, etc., tudo isto de forma lúdica e desafiadora, foram compondo conteúdos que identificavam meu trabalho com estas turmas dos primeiros anos. Ressalto a importância que sempre dei ao brincar, ao lúdico, entendendo que esta é a principal forma de linguagem, de expressão, de comunicação da criança.

Ainda hoje considero o trabalho com questões psicomotoras de grande importância, sobretudo considerando o contexto narrado. Entretanto, neste percurso de construção e organização do planejamento e do desenvolvimento das aulas, a autocrítica, os questionamentos, a experimentação, os erros e acertos, que hoje entendo como “a práxis”, foram me trazendo novas concepções, agregando outras possibilidades.

Por muito tempo, tive o entendimento de que eu tinha que ensiná-los a brincar; que uma das demandas da Educação Física nesta etapa de ensino, e numa comunidade com estas características, era aprender a brincar. Isto, contudo, numa percepção de quem tem “o conhecimento” para transmitir ao outro. Buscando fazer um planejamento amarrado ao das professoras referências, paralelo ao trabalho sobre folclore desenvolvido por estas professoras, comecei a trabalhar as brincadeiras do folclore/cultura popular. Este trabalho foi muito importante para ampliar minha escuta do que as crianças traziam, conhecer mais a cultura delas vinda de casa, da rua, do seu brincar. Daí que percebi que eu não tinha que ensiná-las a brincar, mas que esta era uma via de mão dupla. Nós, educador-educando e educandos-educadores, passamos a

aprender a brincar, compartilhando saberes, experiências, culturas do brincar. E como esta experiência compartilhada trouxe riqueza ao meu trabalho!

[...] Ocorre que, essa tentativa de um planejamento em diálogo com o trabalho da professora referência e dos demais professores do ano-ciclo foi uma disposição que adquiri, tanto por adotar a concepção de coletividade do projeto Escola Cidadã²⁹, quanto pelo entendimento de formação integral da criança. Embora a Educação Física seja um componente curricular com saberes próprios, com especificidades que não se restringem ao papel de auxiliar de outras disciplinas, “não podemos nos isolar nestes saberes específicos como se estivessem deslocados do contexto do aluno ou dos marcadores socioculturais, tampouco dos demais componentes curriculares” (NUNES et. al., 2021, p.96).

[...] Fato é que, identifico, por um longo tempo, meu planejamento contemplando conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimento, mas com o foco em elementos da psicomotricidade. A medida em que fui agregando jogos e brincadeiras da cultura popular com uma participação mais ativa dos estudantes na construção deste planejamento, minha compreensão de uma relação dialógica, horizontalizada e participativa se ampliou. Hoje, contudo, com as leituras de Paulo Freire, e no exercício inicial de uma experiência autoetnográfica, esse percurso de construção do planejamento e da organização das aulas segue em transformação.

Vezes incontáveis, em discussões de planejamento coletivo, as perguntas e anseios giram em torno de como pensar o planejamento quando a realidade que predomina na sala de aula é a de estudantes “acostumados” com o histórico de fracassos, com o rótulo de que não aprendem, que são incapazes. Os conselhos de classe, neste sentido, mais parecem uma “reunião de grupo de apoio”. Lamentações e angústias compartilhadas, duros relatos de histórias de vida dos estudantes, em meio a correria de preenchimento de planilhas, tempo cronometrado, prazos esgotando-se. “O que a gente faz com esse aluno?”; “Gurias, vamos adiante, temos mais da metade da turma pra falar!”; “Não vai dar tempo!”; “Preciso sair pra pegar a turma tal, que está sem professor!”. Essas são algumas falas comuns, de um grupo de professores e professoras experientes, qualificados, mas que também são engolidos pela burocracia do sistema, pela lógica do opressor. Novamente me pergunto: onde ficam as aprendizagens, quando o caráter humano da educação perde espaço para um sistema pensado na lógica do opressor, que desumaniza os sujeitos do processo educativo? Questões que me causam profunda frustração e desânimo!

Tamanha é a frustração e desânimo que experimento nesta narrativa do cenário, que me pego numa autossabotagem de assumir a condição de incapacidade; desloco a força destes sentimentos para minha prática pedagógica, ao ponto de me questionar se realmente sei dar aula (Nunes, 2022, p.24-31).

²⁹ Projeto-Político Pedagógico da RMEPOA construindo em meados dos anos 1990 sob a gestão da Administração Popular (coalizão de partidos de esquerda liderados pelo Partido dos Trabalhadores), tendo como referencial curricular a série de Cadernos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Porto Alegre, em especial o Caderno 9.

A opção de trazer a narrativa desenvolvida no Projeto de Tese sobre o “Cenário” da pesquisa, vem ao encontro do exercício de reflexividade construído durante toda a experiência autoetnográfica em curso.

O desafio sugerido por Freire (2019), de propor-se a si mesma como problema, contempla exatamente o processo que venho experimentando e que, em alguns momentos, fez-me, inclusive, questionar se eu sabia dar aula. Quantas e quantas vezes escuto colegas questionando, diante das tantas adversidades do cotidiano escolar, se ainda sabem dar aula – e assim, a perversidade do sistema vai se agigantando em forma de autodesvalia (Freire, 2019) sobre oprimidas e oprimidos.

Percebo que, na escrita dos diários, ao desdobrar essas indagações e inquietações que foram ganhando força no meu dia a dia na Escola, fui reconhecendo (aos poucos) a centralidade da minha experiência nas narrativas. E ao entender que a minha experiência era central na autoetnografia que estava fazendo, consegui deslocar o olhar etnográfico de observadora da cena, para a condição autoetnográfica de quem vive a experiência. Era na experiência do meu corpo que eu conseguia entender a cultura.

Descobrir a centralidade da minha experiência pedagógica e cultural foi determinante, também, para que eu enxergasse o emergir das minhas aprendizagens. Buscando interpretar o que as/os estudantes aprendiam nas aulas de Educação Física, passei a compreender que era sobre as minhas aprendizagens que eu desdobrava as reflexões nos diários. Era das minhas aprendizagens que eu estava falando!

E não era só o deslocamento do olhar de quem observa de fora, para a posição de um corpo que vive a experiência cultural, que foi dando outro sentido à minha autoetnografia, mas a própria temporalidade foi se desvelando a partir de um novo entendimento. Vejo que se eu tivesse me limitado ao recorte de tempo circunscrito a uma perspectiva de “trabalho de campo” da antropologia (que delimita a entrada e a saída do campo em períodos preestabelecidos), não conseguiria contemplar toda a reflexividade que fui produzindo desde o momento em que decidi fazer uma autoetnografia, conforme narrei no início desta carta.

As reflexões que fui me permitindo registrar durante a escrita do Projeto e que vêm acontecendo ao longo de cinco diários me mostram que a autoetnografia não acontece apenas durante o trabalho de campo. Se considerar que o quinto diário vem sendo escrito na própria Tese, com algumas narrativas vividas no tempo presente, justifico

a razão de me referir aos diários na condição de “Diários Autoetnográficos” - e não “Diários de Campo”, como vem sendo comumente utilizado em pesquisas etnográficas e autoetnográficas³⁰.

Entendo, portanto, que a minha experiência autoetnográfica de aprendizagem e reflexividade segue até que, em diálogo com a banca, por ocasião da defesa, eu possa amarrar as reflexões que contemplam todo o processo de doutoramento.

Hoje é dia 29 de setembro de 2024. Há duas semanas eu comecei a escrever esta carta. Uma carta para apresentar a metodologia utilizada na minha pesquisa. Durante dias eu venho experimentando um exercício desafiador, ao mesmo tempo que libertador, de pensar e explicar a tessitura da minha autoetnografia em uma lógica diferente da que fortemente me constituía. Não foi por acaso que a carta da “metodologia” vem sendo desdobrada depois de eu ter escrito outras oito cartas sobre as minhas experiências na Escola da Amorosidade.

Oito cartas onde, mais precisamente, eu fui narrando não só o meu dia a dia na Escola, mas, também, produzindo reflexões e descobertas, rememorando episódios da infância, da juventude e da minha formação, ao mesmo tempo em que reconhecendo posicionamentos presentes da Luciana mulher, professora, pesquisadora. Fiquei, por algum tempo, questionando e refletindo sobre como eu identificava estas cartas – seriam narrativas autoetnográficas ou narrativas autobiográficas?

Hoje, ao aproximar-me da conclusão desta carta sobre a autoetnografia que venho fazendo, meu entendimento contempla as duas interpretações. As narrativas autobiográficas/ autoetnográficas representam este exercício de, a partir de episódios e problematizações tanto dos diários, quanto do tempo presente, ir tecendo uma escrita reflexiva e evocativa das memórias e sentidos que constituem as várias estruturas do meu eu, para que, então, consiga enxergar o cultural e o biográfico entrecruzados.

Reconheço, portanto, neste processo artesanal e reflexivo, que a minha autoetnografia vem sendo um movimento de descoberta do biográfico para o cultural. E não se trata apenas de uma “metodologia”, mas da própria experiência cultural vivida no corpo e com o corpo.

³⁰ Algumas destas pesquisas autoetnográficas foram compiladas na revisão que apresento mais adiante.

Mais do que isso, percebo que este exercício desafiador e libertador se refere não só à desconstrução do modelo etnográfico tão presente no princípio da minha pesquisa, mas, inclusive, à possibilidade de ressignificação dos modelos de autoetnografia que vêm sendo produzidos na Educação Física – sem os quais eu não conseguiria ter chegado até aqui.

Neste sentido, a partir do compromisso com uma rigorosidade epistemológica e acadêmico-científica, realizei uma breve revisão exploratória com o objetivo de localizar, sob vários aspectos, como vem sendo desenvolvida a produção de autoetnografias na Educação Física, em nível nacional.

A consulta foi feita em duas bases de dados nacionais, a saber, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³¹ e Scientific Electronic Library Online (SciELO)³². Com o termo autoetnografia, na primeira base encontrei 409 resultados e, na segunda base, 45 resultados. No esforço de refinamento da busca, para delimitar critérios de inclusão e exclusão, acrescentei o termo “Educação Física”, encontrando 04 resultados na SciELO e 15 resultados no Portal de Periódicos da CAPES. Além de terem sido descartados dois trabalhos apresentados em congressos e um que não tratava da Educação Física, no cruzamento das informações das duas bases de dados, foram excluídos, também, os que estavam em ambas.

Assim, no quadro a seguir apresento os 13 artigos selecionados após uma primeira leitura de resumos e palavras-chave e, posteriormente, uma leitura mais atenta dos textos:

Quadro 3 - Artigos Portal de Periódicos CAPES (Autoetnografia)

	TÍTULO	AUTORIA	REVISTA	ANO
1	No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	Fabiano Bossle, Vicente Molina Neto	RBCE	2009
2	O sequenciador de aulas como possibilidade de organização e sistematização dos conteúdos da disciplina Educação Física	Bruno de Oliveira e Silva, Christiane Garcia Macedo, Willian Batista dos Santos, José Geraldo Soares Damico	DIDÁTICA SISTÊMICA	2012
3	Educação Física Escolar Crítica	Leandro Oliveira Rocha, Luciana de Oliveira Nunes,	Didática Sistêmica	2023

³¹ Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em 29/09/2024.

³² Disponível em: <http://scielo.org/>. Acesso em 29/09/2024.

		Márcio Cardoso Coelho		
4	Entre Tramas e Fios – A Educação Física e a Pedagogia Griô – extratos de uma experiência autoetnográfica	Gabriela Nobre Bins, Vicente Molina Neto	Revista Fórum Identidades	2023
5	Trabalho Docente Coletivo na Educação Física Escolar	Fabiano Bossle, Vicente Molina Neto, Elisandro Schultz Wittizorecki	Pensar A Prática	2013
6	Currículo Cultural: outras possibilidades de pensar a ressignificação	Wellington Santana Silva Júnior, Mário Luiz Ferrari Nunes	Movimento	2023
7	O Currículo Cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes	Marcos Ribeiro das Neves, Marcos García Neira	Motrivivência	2020
8	A mudança de compreensão de um formando em Educação Física acerca do sentido do componente curricular na escola: uma autoetnografia	Anderson Henrique Rozek Mallmann, Fernando Jaime González, Robson Machado Borges	Motrivivência	2021
9	Narrativas autoetnográficas e desafios para a educação física nos Estudos Culturais Físicos	Ariane Boaventura da Silva Sá, Vitor Hugo Marani, Larissa Michelle Lara	Revista Brasileira de Educação	2021
10	Análise da Prática Docente na Educação Superior: autoetnografia e reflexão crítica no contexto da Amazônia Ocidental	Josué José de Carvalho Filho, Luiz Gustavo Bonatto Rufino, Samuel de Souza Neto	Educação: Teoria E Prática	2020
11	Batuque é um Privilégio, Ninguém Aprende Samba no Colégio: epifanias autoetnográficas da invisibilização do corpo negro e da negritude na BNCC da Educação Física	Marcio Cardoso Coelho, Daniel Teixeira Maldonado, Fabiano Bossle	Dialogia	2024
12	Autoetnografia Crítica na Educação Física Escolar: do estudo da experiência cultural à reconstrução da prática docente	Leandro Oliveira Rocha, Samuel Nascimento de Araújo, Márcio Cardoso Coelho, Fabiano Bossle	Movimento	2023
13	A Pedagogia do Oprimido e a Descolonização Curricular	Samuel Nascimento de Araújo, Gabriel Ziel Boldori, Francisco Goldschmidt Filho, Fabiano Bossle	Didática Sistemica	2022

Fonte: a própria autora.

O mesmo movimento de busca³³ foi feito no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, obtendo como resultado para o termo autoetnografia 316 resultados e, combinando, na busca avançada, com o termo “Educação Física”, foram encontrados 22 resultados.

A partir da leitura dos resumos e palavras-chave das teses de doutorado e das dissertações de mestrado, estabeleci como critérios de exclusão o fato de não ser uma autoetnografia e/ou de não tratar da Educação Física escolar. Assim, foram contempladas 13 produções, conforme quadro a seguir:

Quadro 4 - Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - Autoetnografias

	TÍTULO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO	ANO
1	"O "Eu do Nós": o professor de Educação Física e a construção do trabalho docente coletivo na Rede Municipal de Ensino De Porto Alegre".	Fabiano Bossle	UFRGS	2007
2	Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de Ivoti/Rs.	Rodrigo Alberto Lopes	UNISINOS	2012
3	Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de Educação Física na RME POA	Gabriela Nobre Bins	UFRGS	2020
4	Do mal-estar ao empoderamento: um estudo autoetnográfico na área da Educação Física escolar	Deise Iara Mensch	UNIJUÍ	2020
5	Mudança de atuação de um professor na Educação Física escolar: uma autoetnografia a partir do ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional	Jonas Roberto Schreiner	UNIJUÍ	2023
6	"Te Afirmo, Sor Márcio": Experiência negra, negritude, educação física e educação libertadora em uma autoetnografia crítica em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre	Marcio Cardoso Coelho	UFRGS	2023
7	Prática como componente curricular e a formação de	Roberto Carlos da Silva Souza	USP	2022

³³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> . Acesso em 29/09/2024.

	professores de Educação Física escolar: uma perspectiva autoetnográfica			
8	Paulo Freire, Frantz Fanon e a Educação Física Popular Decolonial: uma autoetnografia na escola pública	Claudio Aparecido de Sousa	Universidade São Judas Tadeu	2021
9	As bonitezas da EJA: dos compassos e descompassos que (re)formam a cultura escolar da eja em uma escola de Canoas/RS - notas autoetnográficas	Lucas Lopes da Cruz	UFRGS	2017
10	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	Samuel Nascimento de Araújo	UFRGS	2021
11	A prática pedagógica das lutas na escola: um projeto pautado na proposta freireana	Francisco Filipe Damasceno Fernandes	UFCE	2020
12	Reconhecimento intersubjetivo da multicultural corporal: o reposicionamento da Teoria Crítica na Educação Física Escolar na perspectiva de Axel Honneth	Leandro Oliveira Rocha	UFRGS	2019
13	O trabalho pedagógico do professor de Educação Física com a Educação Infantil em escolas do campo: uma autoetnografia na Região Sul do Rio Grande do Sul	Adriel Ramson Ramm	UFSM	2023

Fonte: a própria autora.

A partir desta revisão exploratória da produção acadêmico-científica sobre autoetnografia e Educação Física, é possível identificar alguns aspectos importantes para dialogar com o escopo desta carta.

Em relação à temporalidade das produções, é possível destacar que os textos são recentes, sendo a primeira tese encontrada no subcampo da Educação Física escolar (Frasson, 2020) no ano de 2007³⁴. Percebe-se que há um hiato de cinco anos entre as primeiras produções (Bossle, 2007 e Lopes, 2012) e as produções subsequentes, a partir de Cruz (2017); em contrapartida, há um aumento no número de produções a partir de 2020.

³⁴ Embora a plataforma de dados aponte o ano de 2007, a Tese de Bossle foi concluída no ano de 2008.

Chama-me a atenção que dentre as treze pesquisas autoetnográficas encontradas, somente duas delas foram produzidas por mulheres. Ainda que o objetivo desta revisão exploratória não contemple uma análise aprofundada sobre a condição da mulher no âmbito da produção acadêmico-científica brasileira, o olhar crítico com que venho desenvolvendo e posicionando meu processo de doutoramento faz-me acessar o incômodo de experiências vividas enquanto mulher, professora e pesquisadora. Estas observações são relativas tanto às teses e dissertações, quanto aos artigos encontrados nas bases de dados consultadas.

No que se refere aos aspectos geográfico-epistemológicos, a produção das teses e dissertações apresenta uma concentração maior de pesquisas na Região Sul (10), enquanto na Região Sudeste (2) e Nordeste (1) ainda se identifica um número menos expressivo. Acredito que o fato de a primeira autoetnografia do subcampo da Educação Física escolar ser produzida na Região Sul, talvez possa ter criado um ambiente favorável ao interesse de professoras e professores de investigar a própria experiência cultural.

Sobre os procedimentos adotados nas teses e dissertações, é possível inferir que a grande maioria das autoetnografias apresentadas no quadro se configuram a partir de um modelo tradicional de trabalho de campo etnográfico. Como já dito anteriormente, a estrutura é definida por uma temporalidade preestabelecida e por procedimentos e técnicas para obtenção de informações pautadas, fundamentalmente, pela observação participante, por diário de campo, entrevistas e análise de documentos. De outra forma, emergem, em algumas pesquisas, o grupo de discussão e o emprego das narrativas como alternativas profícuas para oxigenar a própria compreensão do desenho teórico-metodológico e contrapor a rigidez do trabalho de campo de natureza antropológica.

Na esteira da crítica ao engessamento produzido pelo método etnográfico transportado sem filtros para a realização de autoetnografias, busco inspiração na classificação produzida por Chang (2015), sobre as diferentes características da autoetnografia, para analisar os resultados encontrados. De acordo com esta autora, os desenhos autoetnográficos podem ser classificados em torno das seguintes características: i) imaginativo-criativa: apresenta-se de forma inovadora na perspectiva de poesia e diálogos performativos que contemplam a autobiografia dos pesquisadores; ii) confessional-emotiva: pautada em uma escrita rica em detalhes com o objetivo de acessar a emocionalidade dos leitores; iii) realista-descritiva: a narrativa da experiência do pesquisador é descrita de forma detalhada e passível de uma reconstrução da realidade

por parte do leitor; iv) analítico-interpretativa: forma tradicional de interpretação cultural utilizada pela antropologia e pela sociologia caracterizada pela etnografia.

A partir desta classificação, consigo estabelecer uma relação com as teses e dissertações apresentadas no quadro. Desta forma, após a leitura e análise das referidas pesquisas – destacando a importância destas produções para a minha compreensão sobre autoetnografia - , percebo que Bossle (2007), Mensch (2020), Schreiner (2023), Coelho (2023), Souza (2022), Araújo (2017), Fernandes (2020), Rocha (2019), Ramm (2023), podem ser identificadas pelas características de natureza analítico-interpretativa. Já Lopes (2012), Cruz (2017), Bins (2020) e Sousa (2021), contemplam características mais alinhadas à perspectiva realista-descritiva. Se por um lado, as primeiras autoetnografias careciam de referências em língua nacional e, provavelmente, buscaram sustentação no próprio referencial antropológico de realização de etnografias - o que pode ter conferido uma maior aproximação com a característica analítica-interpretativa -, em algumas produções mais recentes é possível perceber uma disposição maior à aderência de outras característica, como por exemplo a realista-descritiva.

Do ponto de vista teórico-metodológico, identifico que as produções estão posicionadas, fundamentalmente, no campo sociocultural e pedagógico. Desdobrando esta leitura, observo que todas podem ser vinculadas à constituição crítico-progressista que se estabelece na Educação Física brasileira a partir do Movimento Renovador, sendo algumas de natureza crítica e outras pós-crítica.

Há, ainda, outros aspectos que identifiquei convergentes com a minha própria experiência de professora e pesquisadora: a maior parte das publicações autoetnográficas citadas refere-se ao contexto da escola pública; e é nas universidades públicas que este conhecimento tem sido gerado. Percebo, a partir desta interpretação, que é na esfera pública que a autoetnografia tem encontrado um ambiente mais fecundo, o que coincide com a realidade em que tenho desenvolvido minha pesquisa.

Para além disso, destaco que alguns artigos, dissertações e teses apresentadas nos quadros revelam a potencialidade do diálogo das autoetnografias com Paulo Freire. De forma mais específica, identifico 7 dissertações/teses que apresentam esta condição - Bossle (2007), Cruz (2017), Rocha (2019), Fernandes (2020), Araújo (2021), Sousa (2021) e Coelho (2023).

Terminadas as considerações que por ora consigo apresentar nesta revisão de caráter exploratório, reafirmo a importância que identifico na caminhada trilhada pelas pesquisadoras e pesquisadores que me antecederam neste desafio de problematizar suas próprias experiências pessoais e culturais. A ousada contribuição para pensar e se desafiar a produzir outras formas de se fazer pesquisas qualitativas no subcampo da Educação Física escolar, encontrada nestas produções, encoraja-me a seguir avançando em um conhecimento que potencialize as experiências de uma práxis libertadora (Freire, 2019).

Neste sentido, atrevo-me a identificar que a autoetnografia que venho construindo apresenta particularidades que me permitem posicioná-la diferentemente das produções apresentadas nesta revisão. Na perspectiva em que venho desdobrando as reflexões até aqui desenvolvidas, aponto, dentre estas particularidades, o exercício de acessar a condição evocativa. Na medida em que eu vou compreendendo melhor as tramas resgatadas pelas memórias e pelas experiências de mulher, professora e pesquisadora, reconheço uma condição de empoderamento que potencializa meus posicionamentos críticos, portanto, políticos de perceber e fazer Ciência.

Do mesmo modo, o fato de estar aberta à experiência autoetnográfica no doutoramento, diferentemente da temporalidade de quando ouvi falar da autoetnografia pela primeira vez (conforme narro no início desta carta), possibilitou-me maior flexibilidade e criatividade nas formas como fui decidindo e construindo os procedimentos de produção das informações. A disponibilidade e a necessidade de produzir formas textuais que traduzissem essas experiências foi fundamental para que eu identificasse o emergir de um “conhecimento de si” (Souza, 2006), e com os outros. E foi através das narrativas autobiográficas e autoetnográficas que fui desvelando, na cultura, as várias estruturas do meu eu. Nas palavras de Pelias (2015, p.388, tradução livre) identifico, portanto, a particularidade fundante da minha experiência autoetnográfica que, em Paulo Freire, é vivida no corpo e com o corpo – “Escrevendo sobre mim, eu falo a partir do corpo. [...] Eu sou meu corpo falando”.

Ao findar a escrita desta carta, percebo o quão difícil e desafiador vem sendo viver a experiência autoetnográfica. Não é fácil remexer nas memórias, religar tramas, fatos, histórias, entregar-me ao desnudamento das emoções, dos sentimentos, das fragilidades e ambivalências. E ao olhar para trás, reconhecendo a coragem que tive de me abrir de corpo e alma à essa experiência, consigo entender de que Ciência Paulo Freire falava quando questionava frequentemente “a quem servimos com a nossa Ciência?”. Ora, a

minha experiência autoetnográfica vem me possibilitando denunciar formas de opressão que já não me paralisam ou me desencorajam; vem me possibilitando o exercício de “reescrever” a minha própria história, e ao reescrevê-la já não sou mais a mesma, porque me assumo como ser de decisão, de ruptura, de posicionamentos, assumo-me como um ser político. A minha experiência autoetnográfica vem anunciando, portanto, uma Ciência mobilizadora de um conhecimento que é libertador; uma Ciência em favor de oprimidas e oprimidos que, como eu, assumem-se na condição de fazedores da história, da mudança, da luta pela “vocação ontológica de ser mais” (Freire, 2019).

No início de 2023 fui desafiada por meu orientador a escrever sobre o que eu aprendia com a minha autoetnografia, e no desfecho desta carta (dia 6 de outubro de 2024), afirmo que ainda estou aprendendo, considerando que a autoetnografia não é “trabalho de campo”. Por isso, meu objetivo até aqui não foi narrar como eu a fiz, mas como eu estou vivendo, com o corpo, esta experiência cultural e pedagógica. Passei vinte e um dias brigando com as imposições de uma forma de fazer Ciência que estava encrustada no meu corpo, e sofrendo com o partejamento de uma outra perspectiva de construir conhecimento - que até a última linha me desafia. Pois eis que, finalmente, consigo reconhecer que da minha autoetnografia em curso emerge um “si mesma” crítico, como fruto deste novo conhecimento que não se encerra nesta carta, mas, segue até que em diálogo com a banca eu possa concluí-lo.

REFERÊNCIAS

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). Doutorado em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2021.

ARAÚJO, S. N.; BOLDORI, G. Z.; GOLDSCHIMDT FILHO, F.; BOSSLE, F. A. Pedagogia do Oprimido e a Descolonização Curricular. **Revista Didática Sistêmica**. Rio Grande: v. 24, n. 2, p. 69-80, 2022.

BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela**: Hacia una teoría de la organización escolar. Temas de educación. Paidós/MEC. Espanha. 1994.

BINS, G. N. **Tecendo saberes, tramando a vida** – a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de Educação Física na

RMEPOA. 2020. Tese (Doutorado). Doutorado em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2020.

BINS, G. N.; MOLINA NETO, V. Entre Tramas E Fios – A Educação Física e a Pedagogia Griô – Extratos de uma Experiência Autoetnográfica. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana- SE: Universidade Federal de Sergipe, v. 36, nº 1, p. 13-25, jul-dez de 2022.

BOSSLE, F. “O “**Eu do Nós**”: O professor de Educação Física e a construção do trabalho docente coletivo na Rede Municipal De Ensino De Porto Alegre”. 2008. Tese (Doutorado). Doutorado em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. No “Olho do Furacão”: uma autoetnografia em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: v. 31, n. 1, p. 131-146, 2009.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V.; WITTIZORECKI, E. S. Trabalho Docente Coletivo Na Educação Física Escolar. **Pensar a Prática**. Goiânia: v. 16, n. 2, p. 320618, abr./jun. 2013.

CARVALHO FILHO, J. J. de; RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. de. Análise da Prática Docente na Educação Superior: autoetnografia e reflexão crítica no contexto da amazônia ocidental. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ v. 30, n.63/2020. eISSN 1981-8106eXX[2020].

CHANG, H. Individual and Collaborative Autoethnography as Method. Interpretative Autoethnography. In: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. **Handbook of Autoethnography**. Left Coast Press. p. 107-122. 2015.

COELHO, M. C. “**Te afirma, Sor Márcio**”: Experiência negra, negritude, educação física e educação libertadora em uma autoetnografia crítica em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2023. Tese (Doutorado) Doutorado em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2023.

COELHO, M. C.; MALDONADO, D. T.; BOSSLE, F. Batuque é um privilégio, ninguém aprende samba no colégio: epifanias autoetnográficas da invisibilização do corpo negro e da negritude na BNCC da Educação Física. **Dialogia**. São Paulo: n. 49, p. 1-14, e-26839, maio-ago, 2024.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

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. 2017. Dissertação (Mestrado) Mestrado em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

FERNANDES, F. F. D. **A prática pedagógica das lutas na escola**: um projeto pautado na proposta freireana. 2020. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 2020.

FRASSON, J. S. **Epistemologias da Educação Física escolar**: do alto da torre de marfim ao chão da realidade concreta. (Tese) Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências dos Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

FREIRE, P. Criando Métodos da Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazer melhor através da ação. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981, p. 34-41.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. saberes necessários à prática educativa. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história II**. São Paulo. Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo. Cortez, 2004.

LOPES, R. A. **Semear-se (em) um campo de dilemas**: uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de Ivoti/RS. 2012. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade do Vale Do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

MALLMANN, A. H. R.; GONZÁLEZ, F. J.; BORGES, R. M. A mudança de compreensão de um formando em Educação Física acerca do sentido do componente curricular na escola: uma autoetnografia. **Motrivivência**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 33, n. 64, p. 01-20, 2021.

MENSCH, D. I. **Do mal-estar ao empoderamento**: um estudo autoetnográfico na área da Educação Física escolar. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional). Mestrado Profissional em PROEF - Educação Física em Rede Nacional Instituição de Ensino: Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, IJUÍ, 2020.

NEVES, M. R.; NEIRA, M. G. O Currículo Cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes. **Motrivivência**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 32, n. 63, p. 01-19, julho/dezembro, 2020.

NUNES, L. O. **Memorial Descritivo**: documento apresentado para o processo de seleção em nível de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, outubro/2020.

NUNES, L. O. **A Tensão da Coletividade**: uma etnografia sobre a Educação Física e o planejamento coletivo do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado) Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. UFRGS, Porto Alegre, 2017.

NUNES, L. O. *et. al.* Aprendendo com a pesquisa: reflexões sobre o compromisso de persistir buscando uma práxis transformadora. In: BOSSLE, F.; BOSSLE, C. B.; ROCHA, L. O. *et al.* **Educação física escolar, etnografias e autoetnografias: a formação de intelectuais transformadores.** Curitiba: CRV, 2018.

NUNES, L. O.; BERWANGER, C. E.; GOLDSCHMIDT FILHO, F.; COELHO, M. C. Educação Física em tempos de desconstrução da coletividade docente: experiências de resistência na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: ROCHA, L. O.; COELHO, M. C.; ARAUJO, S. N. (Org.). **Educação Física Escolar Crítica: Experiências em diálogo.** 1ª ed. Curitiba: CRV, v. 1, p. 89-100, 2021.

NUNES, L. O.; ZILBERSTEIN, J.; BOSSLE, F. Educação Física escolar, anos iniciais e aprendizagens: uma revisão de literatura em periódicos nacionais. **Revista Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 1-16, 2022. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e83736>

NUNES, L. O. **Desafios de Leituras de Mundo:** uma autoetnografia sobre a práxis transformadora das aprendizagens da Educação Física Escolar. Projeto de Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2022.

PELIAS, R. J. Writing Autoethnography. In: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. **Handbook of Autoethnography.** Left Coast Press. p. 384-405. 2015.

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

RAIMONDI, G. A. **Corpos que (não) importam na prática médica:** uma autoetnografia performática sobre o corpo gay na escola médica. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas. Campinas, SP: [s.n.], 2019.

RAMM, A. R. **O trabalho pedagógico do professor de Educação Física com a Educação Infantil em Escolas do Campo:** uma autoetnografia na Região Sul do Rio Grande do Sul. 2023. Dissertação (Mestrado) Mestrado em Ciências do Movimento e Reabilitação. Universidade Federal De Santa Maria. Santa Maria, 2023.

ROCHA, L. O. **Reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal:** o reposicionamento da teoria crítica na Educação Física Escolar na perspectiva de Axel Honneth. 2019. Tese (Doutorado). Doutorado em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2019.

ROCHA, L. O.; NUNES, L. O.; COELHO, M. C. Educação Física Escolar Crítica: a aula como espaço de reconhecimento. **Revista Didática Sistemática**, Rio Grande: v. 24, n. 2, p. 26-37, 2022.

ROCHA, L. O.; ARAÚJO, S. N.; COELHO, M. C., BOSSLE, F. Autoetnografia Crítica na Educação Física Escolar: do estudo da experiência cultural à reconstrução da prática docente. **Movimento.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: v. 29, e29025, 2023.

SCHREINER, J. R. **Mudança de atuação de um professor na Educação Física escolar:** uma autoetnografia a partir do ingresso no Programa de Mestrado Profissional

Em Educação Física em Rede Nacional. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional) Mestrado Profissional em PROEF - Educação Física em Rede Nacional Instituição de Ensino: Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2023.

SILVA, B. O.; MACEDO, C. G.; SANTOS, W. B.; DAMICO, J. G. S. O Sequenciador de Aulas como Possibilidade de Organização e Sistematização dos Conteúdos da Disciplina Educação Física. **Revista Didática Sistemica**, Rio Grande: volume especial, número 1, p.153–167, 2012.

SILVA JÚNIOR, W. S.; NUNES, M. L. F. Currículo cultural: outras possibilidades de pensar a ressignificação. **Movimento**, v. 29, p. e29008, jan./dez. 2023.

SILVA SÁ, A. B.; MARANI, V. H.; LARA, L. M. Narrativas autoetnográficas e desafios para a Educação Física nos Estudos Culturais Físicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26 e260027, 2021.

SOUSA, C. A. **Paulo Freire, Frantz Fanon e a Educação Física Popular Decolonial: uma autoetnografia na escola pública**. 2021. Tese (Doutorado) Doutorado em Educação Física. Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021.

SOUZA, R. C. S. **Prática como componente curricular e a formação de professores de Educação Física escolar: uma perspectiva autoetnográfica**. 2022. Dissertação (Mestrado) Mestrado em Educação Física E Esporte. Escola de Educação Física e Esporte/Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

11 CARTA ENCONTRO COM PAULO FREIRE

Para isso, é necessário que evitemos igualmente outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções

(Freire, 2022a, p. 78).

Estimado Paulo Freire,

Cá estou eu, novamente, ousando me colocar em diálogo contigo através de uma carta. Na verdade, há muito tempo eu venho dialogando contigo, com os teus escritos, com as tuas ideias, com a tua experiência. Cada vez que abro um de teus textos é como se fosse um encontro da minha experiência com a tua. Encontro que vem me inspirando, me desacomodado, me encantando e me transformando, ao ponto de eu já não conseguir pensar, ler, escrever e sentir da mesma forma que o fazia.

Sabe, Paulo - sim, a intimidade contigo tem sido tamanha, que me autorizo a respeitosamente te chamar assim -, estou te escrevendo esta carta em um momento de crise. Das tantas crises que tive, desde que te escrevi pela primeira vez te contando sobre o meu estudo e o quanto tu vinhas me inspirando, esta tem sido sentida no texto e no corpo. Permita-me te explicar do que estou falando.

Há dias eu venho tentando iniciar mais uma carta para compor a minha Tese. Uma carta que, em um primeiro momento, nos parecia, a mim e ao meu orientador, uma escrita sobre a fundamentação teórica da Tese. Até aí, tudo bem. O problema, Paulo, foi a toxina que o cientificismo nos inoculou – o medo de fugir do tradicional, o medo de trazer para esta escrita os sentimentos, as emoções, a experiência do corpo.

Hoje é dia 14 de outubro de 2024. Depois de escrever nove cartas em que eu procurei amarrar a minha experiência com as reflexões inspiradas nas descobertas que fui fazendo ao te ler, caí, mais uma vez, na autossabotagem de questionar o que eu vinha fazendo, e travei. Narrativas da minha experiência cultural compartilhada? Narrativas encharcadas de emocionalidade, sentimentos, sensibilidade, subjetividade? O que isso importa? Para quem importa? E a fundamentação teórica? E a apresentação dos conceitos e referências de Paulo Freire? Como eu vou sustentar a minha experiência autoetnográfica em Paulo Freire?

Veja, não se trata de negar a subjetividade ou minimizar a importância de uma articulação qualificada entre a empiria e o referencial conceitual, mas, trata-se, sobretudo, do medo de desnudar a minha emoção, meus sentimentos, minha experiência em uma escrita acadêmica transgressora, e não ser validada pela Ciência hegemônica, tradicional.

Daí que meu corpo entrou, novamente, em esgotamento. A toxina inoculada. Nos últimos dias tenho sentido dores. Meu corpo dói, cansado e ansioso com os tempos preestabelecidos, com as formas condicionadas a modelos que excluem a experiência do corpo, que rechaçam a emocionalidade, que inibem a sensibilidade de uma escrita que transborda o sentir. É com isso que eu venho brigando, é com isso que venho me debatendo porque, ao me encontrar com tuas ideias, passei a entender que o que sei, o que sinto, o que penso e o que escrevo é com o meu corpo todo - “[..] conheço com meu corpo inteiro: sentimentos, emoções, mente crítica” (Freire, 2022a, p. 174).

Então, como comunicar o que venho aprendendo neste meu processo de doutoramento, senão te contando da experiência de encontro que venho tendo contigo?! Há quem possa julgar a minha escolha como ousada, pretensiosa ou descabida, mas lembras, Paulo, que em uma conversa com Elenor Kunz, tocaste no ombro dele e disseste: “Sabe professor, na verdade eu não gosto de ver tanto Paulo Freire nas Pós-Graduações para escrever dissertações e teses que ficam depois nas prateleiras da instituição...eu gosto de ver Paulo Freire assim, como aqui, nas escolas, e sendo reescrito a todo instante” (Kunz, 2021, p. 25). É isso que tenho tentado fazer, Paulo, te reescrever na minha experiência. Experiência que passa pelo corpo.

E deixa eu te contar que ao cotejar as minhas experiências com as leituras que venho fazendo das tuas obras, me vejo compreendendo melhor tuas ideias, tua forma de comunicar teu pensamento. E para além disso, venho descobrindo uma Luciana que não cabe mais em modelos preestabelecidos. Sabes que, foi assim que fui entendendo melhor, por exemplo, o corpo – o que tu chamas de corpo consciente.

Até algum tempo atrás eu sabia o que era um corpo que se adaptava às exigências do sistema, um corpo que pouco questionava e que, embora abrigasse posicionamentos críticos em alguma medida, calava-se, inseguro. Mas, quando me encontrei com teus escritos, com as experiências que narravas - especialmente na Pedagogia do Oprimido -, passei a me reconhecer como um corpo oprimido, inquieto e indignado com as diversas

formas de opressão a que estava submetida enquanto professora, pesquisadora, mulher e nas tantas outras estruturas que compõem o meu eu.

E aconteceu que ao me reconhecer na condição de oprimida, entendi, por outro lado, que a minha experiência – negada - é central para eu entender as ideias que tu desdobravas ao narrar tuas histórias. É na minha experiência que encontrei sentido para as tuas palavras. Permita-me te explicar melhor, compartilhando contigo a narrativa do que venho experimentando neste momento em que escrevo esta carta para ti:

Iniciei a última semana de setembro de 2024 me sentindo completamente esgotada, novamente. Tenho sentido dores de cabeça intensas e frequentes, dores no corpo, irritabilidade, extremamente sensível às dificuldades relativas às demandas do meu dia a dia, choro por situações banais. A data limite de entrega da minha Tese vem se aproximando a passos largos. Não tenho conseguido avançar na minha escrita, tamanho esgotamento físico, mental e emocional. A rotina de trabalho de 40 horas semanais na Escola da Amorosidade segue intensa. Já vivi essa sensação há pouco mais de um ano e reconheço sua presença e seus efeitos.

Na segunda-feira, dia 30 de setembro, enquanto estava desenvolvendo minha função de assistente financeiro, meu diretor e vice-diretor que, vêm acompanhando meu cansaço frente às demandas de trabalho e estudo, me sugeriram que tentasse junto à SMED solicitar uns dias de afastamento para concluir a escrita da minha Tese. Recebi total apoio da direção e da minha supervisora para priorizar esse meu momento. Tentei a única brecha do sistema que me possibilitaria este afastamento temporário das atividades laborais – solicitei quinze dias de licença-prêmio para avançar na conclusão da escrita da minha Tese.

Em forma de requerimento, descrevi o acúmulo de demandas proveniente das 40 horas semanais de trabalho, de disciplinas cursadas fora do expediente e da proximidade da data limite de entrega da Tese para o Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Ressaltei que ao longo destes quase quatro anos de doutoramento mantive minha carga horária de trabalho integralmente, sem afastamentos, nem mesmo para cursar disciplinas. Ainda que ciente de que a licença-prêmio é direito do servidor público somente nos meses que imediatamente antecedem a aposentadoria, solicitei, diante do contexto descrito, o gozo antecipado de apenas quinze dias - das três licenças-prêmio que tenho acumuladas ao longo de quase dezoito anos de RMEPOA. Com a assinatura da direção da Escola, enviamos meu requerimento.

Ocorre que na sexta-feira desta mesma semana, depois de dias lutando contra os efeitos do esgotamento que estava vivendo, e priorizando o compromisso que tenho com a Escola, com estudantes e colegas, novamente me vi sem forças para continuar. Meu corpo não estava aguentando. Crises de choro. Não estou conseguindo. De novo. E mais intenso. Sem saber da resposta ao meu requerimento, procurei auxílio médico.

Eu já tinha vivido isso. Corpo adoecido. Culpa. A decisão de parar por conta de um esgotamento foi ainda mais difícil e dolorida que a solicitação de alguns dias de licença-prêmio. Sentindo-me envergonhada e culpada comuniquei à minha supervisora e ao vice-diretor a orientação médica de um afastamento de quatorze dias. Não esperava

outra atitude, mas a manifestação de apoio, compreensão e afeto que recebi da direção, supervisão e colegas, jamais vou esquecer.

E foi neste diálogo fraterno e acolhedor com meu vice-diretor que fiquei sabendo que meu requerimento foi negado. Uma formação continuada, vinculada à minha área de atuação, em curso há quase quatro anos, sem prejuízo à minha carga horária de trabalho e, no último mês antes de concluí-la, solicito quinze dias de uma licença que é meu direito trabalhista. Negado.

Hoje é dia 15 de outubro de 2024, Dia do Professor. Estou, ainda, em licença-saúde, longe da Escola. Longe de um grupo de pessoas que compartilha comigo a dureza do cotidiano de uma professora. Longe deste grupo que, com tamanha amorosidade, acolhe meu momento, sente por minha ausência.

Então, meu corpo adoecido, esgotado, culpado – e afetivamente acolhido -, agora escreve, enquanto pensa, sente, aprende e se emociona.

Paulo, compartilho este relato contigo para demarcar o quanto a experiência do meu corpo tem sido central para que eu te compreenda e te reescreva. Percebo que é no sentir do meu corpo que entendo a opressão; é na experiência dolorosa de ter que decidir parar, por direito, que consigo produzir uma escrita na condição de exercício crítico; é no reconhecimento de minhas emoções fragilizadas que compreendo a amorosidade enquanto afeto, acolhida, empatia. Agora entendo o que tu denominas “corpo consciente”.

Observo que a opressão, o antidiálogo, o exercício da crítica, a amorosidade presentes nesta narrativa são, antes, sentidas na experiência do meu corpo para, então, ganhar compreensão nas tuas palavras – “reconhecer para conhecer melhor” (Freire, 2014a, p. 27). Assim, conhecendo mais de mim, consigo te reescrever na minha experiência.

Entendes por que falo da crise sentida no texto e no corpo? Não quero falar de teus conceitos a partir de uma reedição do que tu explicas em tuas obras, mas, volta e meia, caio na armadilha do cientificismo - a toxina inoculada - que me faz pensar que preciso reapresentar de forma protocolar o que é opressão, o que é consciência crítica, antidiálogo, corpo consciente, amorosidade e por aí vai... Quero falar a partir da experiência do meu corpo que, organicamente, me faz entender quando tu falas de cada um destes conceitos.

Quero falar do que entendo sobre a opressão do sistema, compartilhando a narrativa do que vivi nestas últimas semanas; quero falar de como entendo a opressão do sistema a partir do relato sobre meu primeiro episódio de esgotamento em 2023; quero

falar da opressão do sistema refletindo sobre a saída que fizemos à comunidade e, com meus sentidos, pude entender o contraste entre a miséria a que nossos estudantes estão submetidos e o “cheiro de felicidade” que lhes é negado. São a partir destas experiências sentidas no corpo e com o corpo que começo a entender e produzir o que tu apresentas como consciência crítica. E é a partir das reflexões sobre a minha realidade que me autorizo a reescrever Paulo Freire.

Não quero falar de ética humana ou de dialogicidade, reproduzindo tuas palavras na Pedagogia da Autonomia, mas, a partir da experiência vivida com o Jerônimo, onde eu narro o que aprendi dialogando com uma criança de dez anos no pátio da Escola, ao me dar conta que precisava diminuir a distância entre o meu discurso e a minha prática.

Não quero apresentar a leitura de mundo e a leitura da palavra apenas como conceito vazio de significado experiencial, mas, a partir do que estou vivendo neste momento em que apreendo e problematizo a minha realidade para, então, reconhecê-la na leitura de tuas obras. É assim, na minha experiência, que consigo entender que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1989).

Quero falar do que entendi sobre a Pedagogia do Oprimido (ainda que tenhas desdobrado extraordinariamente tuas ideias em cada capítulo desta obra) na perspectiva de uma “pedagogia da oprimida” - a partir da minha experiência de oprimida, narrada em um conjunto de cartas que apresentam a professora, pesquisadora, mulher Luciana movendo-se de uma consciência ingênua para uma consciência mais crítica.

Quero falar de “situações limites” e “inéditos viáveis” a partir da experiência vivida com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental que assumem o protagonismo e a autoria no seu brincar; que produzem um livro sobre o que experimentaram com o corpo; que foram muito além das expectativas sobre o que sabem e o que podem em um contexto tão adverso e limitador de suas formas de construção de aprendizagens. Quero falar destes conceitos a partir da experiência da aula de “Yoga”, onde desafiamos a falta de recursos, condições espaciais, agitações e perturbações de ordens diversas, e experimentamos um corpo que supera as adversidades e se conecta pelo compromisso, pela cumplicidade e pela amorosidade.

Paulo, meu encontro contigo me desafia a uma apreensão de tuas ideias em diálogo com a minha experiência, e é isso que busquei anunciar em cada carta. Algumas de tuas expressões e termos que explicam a tua experiência na Pedagogia do Oprimido já

estão apresentados e articulados com a minha experiência, neste compilado de cenas que apresentei até agora. O desafio, portanto, deste encontro contigo é me libertar, dentre as tantas formas de opressão que já mencionei, do cientificismo que me assombra constantemente ao resgatar o medo inoculado no meu corpo – o medo que me aprisiona a um modelo de fundamentação teórica que não representa a minha “pedagogia da oprimida” – como tu dizes “aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele” (Freire, 2019, p. 43, grifos do autor).

De outra forma, na sequência da epígrafe que utilizei no início desta carta de encontro contigo, tu complementas dizendo: “ O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições” (Freire, 2022a, p.78). Em torno desta ideia é que articulo minha curiosidade epistemológica e meu compromisso com a cientificidade, na condição de uma “rigoriedade metódica” com que me aproximo dos “objetos cognoscíveis” (Freire, 1999). E é neste exercício de curiosidade e rigorosidade epistemológica que incluo outras experiências teórico-metodológicas do subcampo da Educação Física escolar (Frasson, 2020) que dialogam com as tuas próprias experiências e produções. Assim, na sequência, apresento uma revisão em nível exploratório no sentido de contemplar estas outras experiências.

Na consulta feita no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³⁵, encontrei 37 resultados com a busca pelos termos “educação física escolar” AND “Paulo Freire”. Destes, selecionei 20 resultados em acordo com os critérios de inclusão e exclusão, que seguem: i) focalizar na Educação Física Escolar; ii) ter Paulo Freire como autor central; iii) estar disponível para consulta na página oficial do periódico; iv) não ser trabalho apresentado em congresso; v) apenas periódicos nacionais.

Ao perceber a ausência de algumas importantes produções relacionadas à temática em questão, ampliei a busca para a Scientific Electronic Library Online (SciELO)³⁶. Com os termos “Paulo Freire” AND “educação física escolar”, não encontrei resultados. Em uma busca com termos mais amplos - “Paulo Freire” AND “educação física” –, encontrei 05 resultados. Destes, 03 resultados foram descartados por não atenderem aos critérios de inclusão e exclusão apresentados; os outros 02 artigos foram incluídos na relação para

³⁵ Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em 05/08/2024.

³⁶ Disponível em: <http://scielo.org/>. Acesso em 05/08/2024.

análise. Ao todo, portanto, foram selecionados 22 artigos no cruzamento das duas bases de dados, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 - Paulo Freire e Educação Física Escolar

	TÍTULO	AUTORIA	REVISTA	ANO
1	O legado freiriano para uma Educação Física escolar contra-hegemônica	Alessandra Andrea Monteiro	Quaestio	2020
2	A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire na educação física escolar: relações e possibilidades diante da BNCC	Carlos Eduardo Bizzocchi Júlia Félix de Oliveira	Caderno de Educação Física e Esporte	2021
3	Relações entre a proposta das concepções abertas no ensino da educação física e o método Paulo Freire	Joaquim Francisco de Lira Neto	Conexões	2008
4	Educação física no ensino médio: experiências educativas inspiradas pelos ensinamentos freireanos	Daniel Teixeira Maldonado Valdilene Aline Nogueira	Caderno de Educação Física e Esporte	2020
5	Educação cidadã e a saúde na Educação Física escolar: a humanização em tempos líquidos	Mauren Lúcia Braga de Araújo Daniel Teixeira Maldonado	Motrivivência	2021
6	Educação Física escolar e mediação pedagógica: uma revisão sobre a produção do conhecimento	Gabriel Ziel Boldori Lucas Silva Skolaude Márcio Cardoso Coelho Samuel Nascimento de Araújo Fabiano Bossle	Motrivivência	2022
7	Aproximações com a educação libertadora de Paulo Freire: o caso de uma professora de Educação Física no “chão da escola”	Jacqueline Zilberteín Lucas Lopez da Cruz Fabiano Bossle	Motrivivência	2022
8	Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento	Valdilene Aline Nogueira Daniel Teixeira Maldonado Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva Elisabete dos Santos Freire Maria Luiza de Jesus Miranda	Movimento	2018
9	A corporeidade e a dialética da opressão/libertação aproximações filosófico-pedagógicas à perspectiva do “ser mais” freiriano	Gabriel Humberto Muñoz Palafox Maria de Fatima de Lacerda	Revista de Educação Popular	2022

10	Mídia, cultura de paz e Educação Física escolar	Giseli Fregolente Patrinhani Marcos Américo	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	2020
11	Ginástica na educação física escolar: reflexões sobre o desenvolvimento de uma unidade curricular universitária na perspectiva da pedagogia freiriana	Priscila Lopes Daniel Teixeira Maldonado Elaine Prodócimo	Dialogia	2023
12	A tematização sobre o corpo consciente na educação física escolar um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire	Raphaell Moreira Martins Pedro Henrique Silvestre Nogueira	Revista de Educação Popular	2021
13	Contribuições de Paulo freire para a Educação Física escolar	Renan Santos Furtado	Revista de Educação Popular	2023
14	Paulo Freire e a pesquisa Stricto Sensu em Educação Física Escolar: reflexões e possibilidades	Cláudio Aparecido de Sousa Elisabete dos Santos Freire Maria Luiza de Jesus Miranda	Eccos	2022
15	Círculo de cultura e Educação Física escolar: inspirações decoloniais em Paulo Freire	Cláudio Aparecido de Sousa	Revista de Educação Popular	2021
16	A influência do pensamento freireano na Educação Física escolar perspectivas contra-hegemônicas de pesquisa e ensino	Valdilene Aline Nogueira Daniel Teixeira Maldonado Uirá de Siqueira Farias Elisabete dos Santos Freire	Revista de Educação Popular	2021
17	Inspirações freirianas e Educação Física escolar: a organização do currículo em uma comunidade de aprendizagem brasileira	Valdilene Aline Nogueira Daniel Teixeira Maldonado Sheila Aparecida Pereira dos Santos Silva Marcos Garcia Neira	Motrivivência	2019
18	A construção coletiva de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora	Valdilene Aline Nogueira Daniel Teixeira Maldonado Elisabete dos Santos Freire	Revista de Educação Popular	2023
19	Educação Física escolar, anos iniciais e aprendizagens: uma revisão de literatura em periódicos nacionais	Luciana de Oliveira Nunes Jacqueline Zilberstein Fabiano Bossle	Motrivivência	2022
20	Leituras para (Re)Pensar o Trabalho Coletivo dos Professores de Educação Física	Fabiano Bossle Vicente Molina Neto	Movimento	2009
21	Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física	Saulo Françoso Marcos Garcia Neira	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2014

	Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física	Ivan Luis dos Santos Marcos Garcia Neira	Pró-Posições	2019
--	---	--	--------------	------

Fonte: a própria autora.

O mesmo movimento de busca foi feito no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES³⁷ onde encontrei 29 resultados com a busca pelos termos “educação física escolar” AND “Paulo Freire”. Considerando os critérios de inclusão e exclusão já mencionados, foram selecionados 23 produções, conforme quadro a seguir:

Quadro 6 - Catálogo de Teses e Dissertações em Freire - CAPES

	TÍTULO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO	ANO
1	Implicações da Teoria Pedagógica de Paulo Freire Para a Práxis da Educação Física no Ensino de Primeiro Grau	Silvana Venterim	UFES	1997
2	O futebol brasileiro como conteúdo da educação física brasileira	Paulo Ricardo do Canto Capela	UFSC	1996
3	Ressignificação do Movimento em Práticas Escolares: O Diálogo, A Consciência, A Intencionalidade	Marta Genú Soares Aragão	UFRN	2004
4	Educação física no ensino fundamental I: "a favor de que, de quem e contra que"	Priscila Errerias Bonfietti	UNICAMP	2023
5	Educação física escolar e Paulo Freire: um olhar para a transformação social	Ianka Gabriella Strey	Universidade Regional de Blumenau	2020
6	“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	UFRGS	2022
7	Nossos Inéditos Viáveis: em busca de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar Libertadora	Valdilene Aline Nogueira	Universidade São Judas Tadeu	2021
8	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	Samuel Nascimento de Araújo	UFRGS	2021
9	A prática pedagógica das lutas na escola: um projeto pautado na proposta freireana	Francisco Filipe Damasceno Fernandes	UFCE	2020

³⁷ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 05/08/2024.

11	Por uma educação física escolar “COM” a educação infantil: um autoestudo	Uira de Siqueira Farias	Universidade São Judas Tadeu	2021
12	A constituição da identidade docente em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana	Luiz Renato Assunção Vieira	Universidade Federal de São Carlos	2020
13	O professor de educação física e o currículo paulista: entre a lógica de controle e possibilidades humanizadoras	Thabata Persinotti Martini	Univrsidade Católica de Santos	2022
14	Paulo Freire, Frantz Fanon e a Educação Física Popular Decolonial: uma autoetnografia na escola pública	Claudio Aparecido de Sousa	Universidade São Judas Tadeu	2021
15	Paulo Freire e Lucács para a constituição de uma proposta com vistas à emancipação humana e à conscientização na promoção da saúde na educação física escolar	Michell Plattini Nascimento Gomes	UFCE	2019
16	Enfrentamento da violência no território das juventudes: a potência dos círculos dialógicos para a tessitura de saberes nas aulas de educação física escolar	Halisson Mota Cunha	UFCE	2022
17	Escritas juvenis na Educação de Jovens e Adultos: o cotidiano como território cultural de aprendizagens	Raquel Carine Martins Beserra	UFCE	2020
18	“O meu pouco, é muito aqui”! A educação física escolar na socioeducação	Karine de Almeida Müller	UFRGS	2019
19	Corpos em transe na escola: sentidos e significados do brincar na adolescência	Rosimar Moura Americano Sales	Universidade Federal de São João Del-Rey	2022
20	Educação física no CIEJA Sapopemba: desafios e possibilidades.	Wellington Camargo Fernandes	UNINOVE	2020
21	Pelos caminhos de uma vida nova: fragmentos para uma educação física libertadora-biocêntrica	Paulo Ricardo do Canto Capela	UFSC	2021
22	Possibilidades para o protagonismo crítico mediado nas aulas de educação física na escola de tempo integral de Fortaleza	Ronny Barroso Peixoto	UFCE	2020
23	O círculo de cultura, os temas geradores e o planejamento participativo: possibilidades freireanas para a educação de jovens e adultos (EJA) com a educação física escolar	Tarcizo Alves de Sales Neto	UFCE - ProEF da Universidade Federal Do Ceará	2024

Fonte: a própria autora.

Gostaria de reiterar, Paulo, que o movimento que me propus fazer, neste momento, limita-se a um mapeamento e exploração de como tuas ideias têm circulado na academia

em diálogo com outras experiências teórico-metodológicas do subcampo da Educação Física escolar. Retomo este destaque, sobretudo, para pontuar que os tempos da academia não me permitem sistematizar de maneira mais aprofundada as considerações e reflexões que gostaria de fazer na perspectiva de uma curiosidade e rigorosidade epistemológicas, mas, entram na conta de um compromisso futuro com o conhecimento dinâmico e inacabado produzido na minha experiência de doutoramento.

Então que, dentro da minha limitação circunscrita aos prazos da academia, não me foi possível explorar algumas produções importantes que protagonizaram os primeiros esforços intelectuais alinhados às tuas ideias. Assim, busco amparo na análise feita por Bossle (2023) ao resgatar, na perspectiva de uma historicidade, nomes como Vitor Marinho de Oliveira, João Paulo Subirá Medina e Elenor Kunz, os quais compõem o que identifico como um primeiro momento, cuja temporalidade e concepções desenvolvidas convergem com o Movimento Renovador Progressista da Educação Física.

Procurando estabelecer uma linha do tempo, consigo identificar nas produções elencadas, um segundo momento marcado pelas importantes produções de Capela (1996) e Ventorim (1997), na medida em que buscam materializar uma condição experiencial da Educação Física em Paulo Freire. Veja que, se em um primeiro momento as tuas ideias inspiraram produções mais teórico-reflexivas, neste segundo momento, os autores citados conseguem alinhar tuas concepções a uma perspectiva mais experiencial.

De acordo com os quadros, estou entendendo, também, que Lira Neto (2008) tanto quanto Bossle e Molina Neto (2009), ou ainda Françaoso e Neira (2014) podem, em alguma medida, representar um esforço em manter viva a inspiração de tuas obras para a produção da área, haja vista que somente por volta de 2018 é possível identificar um aumento expressivo de produções.

De novo, Paulo, busco amparo em Bossle (2023), para dar conta de contemplar na construção desta linha do tempo a emergência de um terceiro momento, que desponta com a publicação da Revista Brasileira de Educação Física Escolar (REBESCOLAR) em comemoração alusiva ao teu centenário em 2021, com textos que tematizam exclusivamente Paulo Freire e a Educação Física escolar. Segundo Bossle (2023, p. 57):

[...] é possível perceber a emergência de pesquisadoras e de pesquisadores presentes na excelente publicação da edição especial sobre Paulo Freire, a REBESCOLAR, de setembro de 2021, com textos do Daniel Teixeira Maldonado, do Elenor Kunz, do Luiz Renato

Assunção Vieira, da Juliana Rezende Torres, do Claudio Aparecido de Sousa, da Elisabete dos Santos Freire, do Uirá de Siqueira Farias, da Graciele Massolli Rodrigues, do Raphaell Moreira Martins, da Bruna Gabriela Marques, do Diego Pinto Jabois, do Mesaque da Silva Correia, do Leandro Oliveira Rocha, da Márcio Cardoso Coelho e do Samuel Nascimento de Araujo, da Elaine Prodócimo e da Priscila Errerias Bonfietti, da Samara Moura Barreto, da Silvia Maria Nóbrega-Therrien, da Ana Clícia Freitas Guedes e do João Eduardo Santos Nogueira, do Halisson Mota Cunha, da Liana Lima Rocha e da Maria Eleni Henrique da Silva, da Emmanuelle Cynthia da Silva Ferreira, da Cyntia Emanuelle Souza Lima, do Luiz Sanches Neto e da Luciana Venâncio.

Bossle (ibidem) ainda cita outras importantes produções, no formato de livros, que tratam especificamente da Educação Física em diálogo com as tuas ideias – Valdilene Aline Nogueira (2019); Claudio Aparecido de Sousa, Daniel Teixeira Maldonado (2019); Alessandra Andrea Monteiro, Vilma Nista-Piccolo (2020). Todas estas produções, somadas aos achados que elenquei nos quadros, configuram o que classifico como este terceiro momento - caracterizado por um notável esforço em aproximar tuas ideias com a Educação Física escolar.

Seguindo na perspectiva de linha do tempo, gostaria de te contar que recentemente, foi defendido por Bossle (2023) uma Teoria Pedagógica Crítico-Libertadora da Educação Física escolar, essencialmente inspirada por tuas experiências políticas e pedagógicas, a qual identifico na condição de quarto momento. Segundo o autor (ibidem, p. 71):

[...] a Teoria Pedagógica da Educação Física Escolar Crítico-Libertadora, inspirada em Paulo Freire, [...] articula de maneira poderosa, uma outra alternativa crítica na Educação Física brasileira, que reconhece com admiração as outras possibilidades existentes, mas que é, de modo particular, alinhada pelo corpo do oprimido, do corpo consciente e por uma onto-episteme libertadora.

Paulo, de maneira ainda muito embrionária, considerando o meu objetivo de aprofundar estas análises posteriormente à defesa da Tese, quero compartilhar contigo algumas percepções observadas nestas produções. Percebo que, de forma geral, os estudos podem ser alinhados a três conjuntos de concepções teóricas: às teorias marxistas, à perspectiva crítico-emancipatória de Elenor Kunz e ao Currículo Cultural de Marcos Neira e Mário Nunes.

A produção ainda revela uma abordagem de temáticas diversas da Educação Física, mas substancialmente, desenvolvidas em oposição à educação bancária e tradicional. Assim, percebo que tais produções são notadamente alinhadas a metodologias mais democráticas, dialógicas e participativas. Mas veja, desde o primeiro momento, com os primeiros autores citados, é possível identificar uma crítica à esportivização e à saúde biomédica na Educação Física.

Resgatando a análise que faço sobre a condição experiencial nos primeiro e segundo momentos - seja com mais ou menos força -, o que gostaria de salientar é que percebo em todas as produções, nos diferentes momentos, um esforço em aproximar tuas concepções ao “chão da escola”. Embora nos artigos e capítulos de livros elencados as abordagens estejam, em sua maioria, pautadas em reflexões teóricas, enquanto grande parte das teses e dissertações envolvem a empiria, é importante pontuar que as/os pesquisadores estão, em alguma medida, acessando as suas experiências e tentando dialogar contigo, Paulo.

E é nesta perspectiva que me vejo amparada por estes movimentos que me antecedem, mas, sobretudo, me sinto desafiada e encorajada a avançar em uma construção que potencialize a condição experiencial vivida no corpo e com o corpo. Para além de uma metodologia teórico-reflexiva, me sinto desafiada a posicionar-me politicamente, seja na minha prática educativa, nas minhas contribuições acadêmicas ou nas tantas outras estruturas do meu eu, enquanto reescrita da minha própria experiência.

Ao problematizar minha realidade em diálogo com as tuas concepções e experiências compartilhadas, Paulo, quero contribuir com esta potente caminhada que outras/outros pesquisadores vêm fazendo. Mas quero, também, experimentar a minha “pedagogia da oprimida” – pedagogia que me desafia a avançar em meu processo de conscientização, questionando e transformando formas, tempo e concepções que aprisionam a mim e a tantas outras pessoas que possam reconhecer-se intoxicadas pelos medos que o cientificismo nos inoculou, em nossas formas de ler, escrever, pensar, sentir e dizer a nossa palavra.

Paulo, o que eu sei, sei com o meu corpo inteiro e é com o meu corpo inteiro que venho me entregando a este texto - com minhas emoções, meus sentimentos, minha curiosidade epistemológica, minha mente crítica, com meu ímpeto e capacidade de sentir, decidir e romper.

É com meu corpo inteiro que venho anunciando desde a primeira carta a teoria que fundamenta a minha experiência autoetnográfica, mas, sobretudo, a decisão e a ruptura com formas tradicionais, convencionadas pelo cientificismo que cerceia nossas possibilidades de criar. Paulo, o meu encontro contigo, anuncia e consolida um marco teórico reescrito nas experiências e nas reflexões de cada carta, porque, como tu dizes, “escrever não é um puro ato mecânico” (Freire, 2022a, p. 25), mas a indicotomizável relação entre “pensar, escrever, ler, pensamento, linguagem, realidade” (ibidem, p. 26). Então, o meu encontro contigo desvela e pronuncia a minha “pedagogia da oprimida”, construída na experiência do meu corpo consciente que se constitui individualmente, mas, também, socialmente, na cultura compartilhada.

Paulo, tua permanente abertura ao diálogo me encorajou a escrever-te estas linhas... Obrigada pelo encontro, pelo diálogo e por ser inspiração em cada carta, em cada reflexão! Obrigada por me desafiar a viver a minha experiência e reescrevê-la!

Com amorosidade,

Luciana.

REFERÊNCIAS

BOSSLE, F. Algumas Notas para a Constituição de uma Teoria Pedagógica Crítico-Libertadora Da Educação Física (Escolar). In: BOSSLE, F.; MALDONADO, D. T.; PRODOCIMO, E. (orgs.) **Diálogos da Educação Libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar**. Florianópolis: Tribo da Ilha, p. 52-78, 2023.

FRASSON, J. S. **Epistemologias da Educação Física escolar: do alto da torre de marfim ao chão da realidade concreta**. (Tese) Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências dos Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**/ Paulo Freire. - São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. saberes necessários à prática educativa. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**/ Paulo Freire; prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. – 21ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Professora sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 37ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022a.

KUNZ, E. Pedagogia Crítico-Emancipatória e Paulo Freire. In: **Revista Brasileira de Educação Física Escolar (REBESCOLAR)**. (Edição Especial Centenário Professor Paulo Freire). São Paulo: REBESCOLAR, p. 20-29, 2021.

REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS

ARAÚJO, M. L. B.; MALDONADO, D. T. Educação cidadã e a saúde na Educação Física escolar: a humanização em tempos líquidos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1–26, 2021. DOI: 10.5007/2175-8042.2021.e82879. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/82879>.

BIZZOCCHI, C. E.; OLIVEIRA, J. F. Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire na Educação Física escolar - Relações e possibilidades diante da BNCC. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 249–255, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n3.27411. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27411>.

BOLDORI, G. Z.; SKOLAUDE, L. S.; COELHO, M. C.; ARAÚJO, S. N.; BOSSLE, F. Educação Física escolar e mediação pedagógica: uma revisão sobre a produção do conhecimento. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1–22, 2022. DOI: 10.5007/2175-8042.2022.e85859. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/85859>

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Leituras para (Re)Pensar o Trabalho Coletivo dos Professores de Educação Física. **Movimento**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 89–107, 2009. DOI: 10.22456/1982-8918.6877. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/6877>

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do Legado Freireano para o Currículo da Educação Física. Florianópolis: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, nº 2, p. 531-546, abril/junho 2014.

FURTADO, R. S. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Física escolar. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 150–170, 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-68569. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/68569>.

LIRA NETO, J. F. Relações entre a proposta das concepções abertas no ensino da educação física e o método Paulo Freire. **Conexões**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 62–81,

2008. DOI: 10.20396/conex.v6i2.8637804. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637804>.

LOPES, P.; MALDONADO, D. T.; PRODÓCIMO, E. Ginástica na educação física escolar: reflexões sobre o desenvolvimento de uma unidade curricular universitária na perspectiva da pedagogia freiriana. **Dialogia**, [S. l.], n. 46, p. e23036, 2023. DOI: 10.5585/46.2023.23036. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23036>

MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A. Educação física no ensino médio: experiências educativas inspiradas pelos ensinamentos freireanos. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 49–54, 2020. DOI: 10.36453/2318-5104.2020.v18.n1.p49. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/23502>.

MARTINS, R. M.; NOGUEIRA, P. H. S. A tematização sobre o corpo consciente na educação física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 259–276, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-61769. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61769>.

MONTEIRO, A. A. O Legado Freiriano para uma Educação Física Escolar Contra-Hegemônica. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 669–682, 2020. DOI: 10.22483/2177-5796.2020v22n3p669-682. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3903>. Acesso em: 16 out. 2024.

NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S.; FREIRE, E. S.; MIRANDA, M. L. J. Práticas Corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 1265–1280, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.85020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/85020>.

NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S.; NEIRA, M. G. Inspirações freirianas e Educação Física escolar: a organização do currículo em uma comunidade de aprendizagem brasileira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1–17, 2019. DOI: 10.5007/2175-8042.2019e56430. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56430>

NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; FREIRE, E. S. A influência do pensamento freireano na Educação Física escolar: perspectivas contra-hegemônicas de pesquisa e ensino. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 3, p. 142–163, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-61998. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61998>.

NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; FREIRE, E. S. A construção coletiva de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n. Edição Especial, p. 296–319, 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-69138. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69138>

NUNES, L. O.; ZILBERSTEIN, J.; BOSSLE, F. Educação Física escolar, anos iniciais e aprendizagens: uma revisão de literatura em periódicos nacionais. **Motrivivência**,

Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1–16, 2022. DOI: 10.5007/2175-8042.2022.e83736. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/83736>

PALAFIX, G. H. M.; LACERDA, M. F. A corporeidade e a dialética da opressão/libertação: aproximações filosófico-pedagógicas à perspectiva do “ser mais” freiriano. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 120–136, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-64313. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/64313>.

PATRINHANI, G. F.; AMÉRICO, M. Mídia, cultura de paz e Educação Física escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1991–2005, 2020. DOI: 10.21723/riiae.v15i4.13581. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13581>.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e Problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. Campinas: **Pró-Posições**, v. 30, 2019.

SOUSA, C. A. Círculo de cultura e Educação Física escolar: inspirações decoloniais em Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 277–293, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-62510. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/62510>.

SOUSA, C. A.; FREIRE, E. S.; MIRANDA, M. L. J. Paulo Freire e a pesquisa *Stricto Sensu* em Educação Física Escolar: reflexões e possibilidades. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 63, p. e22956, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n63.22956. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/22956>.

ZILBERSTEIN, J.; CRUZ, L. L.; BOSSLE, F. Aproximações com a educação libertadora de Paulo Freire: o caso de uma professora de Educação Física no “chão da escola”. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1–17, 2022. DOI: 10.5007/2175-8042.2022.e84435. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/84435>.

REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES

ARAGÃO, M. G. S. **Ressignificação do Movimento em Práticas Escolares**: o diálogo, a consciência, a intencionalidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2004.

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. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. UFRGS, Porto Alegre/RS, 2021.

BESERRA, R. C. M. **Escritas Juvenis na Educação de Jovens e Adultos**: o cotidiano como território cultural de aprendizagens. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza/CE, 2020.

BOLDORI, G. Z. **“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 (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. UFRGS, Porto Alegre/RS, 2022.

BONFIETTI, P. E. **Educação Física no Ensino Fundamental I**: “a favor de que, de quem e contra que”. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física. UNICAMP, Campinas/SP, 2023.

CAPELA, P. R. C. **Futebol Brasileiro como Conteúdo da Educação Física Escolar Brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 1996.

CAPELA, P. R. C. **Pelos Caminhos de Uma Vida Nova**: fragmentos para uma educação física libertadora-biocêntrica. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2021.

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 em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. UFRGS, Porto Alegre/RS, 2017.

CUNHA, H. M. **Enfrentamento da Violência no Território das Juventudes**: a potência dos círculos dialógicos para a tessitura de saberes nas aulas de educação física escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza/CE, 2022.

FARIAS, U. S. **Por uma Educação Física Escolar “Com” a Educação Infantil**: um autoestudo. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu. São Paulo/SP, 2021.

FERNANDES, W. C. **Educação Física no CIEJA Sapopemba**: desafios e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE. São Paulo/SP, 2020.

FERNANDES, F. F. D. **A Prática Pedagógica das Lutas na Escola**: um projeto pautado na proposta freireana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza/CE, 2021.

GOMES, M. P. N. **Paulo Freire e Lucács para a Constituição de uma Proposta com Vistas à Emancipação Humana e à Conscientização na Promoção da Saúde na Educação Física Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2019.

MARTINI, T. P. **O Professor de Educação Física e o Currículo Paulista: entre a lógica de controle e possibilidades humanizadoras.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos. Santos/SP, 2022.

MÜLLER, K. A. **“O Meu Pouco, É Muito Aqui”!** A Educação Física Escolar na Socioeducação. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. UFRGS, Porto Alegre/RS, 2019.

NOGUEIRA, V. A. **Nossos Inéditos Viáveis: em busca de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da educação física escolar libertadora.** Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu. São Paulo/SP, 2021.

PEIXOTO, R. B. **Possibilidades para o Protagonismo Crítico Mediado nas Aulas de Educação Física na Escola de Tempo Integral de Fortaleza.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2020.

SALES NETO, T. A. **O Círculo de Cultura, os Temas Geradores e o Planejamento Participativo: possibilidades freireanas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a educação física escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional 3 ProEF da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, 2024.

SALES, R. M. A. **Corpos em Transe na Escola: sentidos e significados do brincar na adolescência.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto sensu Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rey/MG, 2022.

SOUSA, C. A. **Paulo Freire, Frantz Fanon e a Educação Física Popular Decolonial: uma autoetnografia na escola pública.** Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu. São Paulo/SP, 2021.

STREY, I. G. **Educação Física Escolar e Paulo Freire: um olhar para a transformação social.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Ciências da Educação, Artes e Letras. Universidade Regional de Blumenau/SC, 2020.

VENTORIN, S. **Implicações da Teoria Pedagógica de Paulo Freire para a Práxis da Educação Física no Ensino de Primeiro Grau.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 1997.

VIEIRA, L. R. A. **A Constituição da Identidade Docente em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos. Sorocaba/SP, 2020.

12 CARTA DO “MEDO DA LIBERDADE” À “MULHER, PROFESSORA, PESQUISADORA, LIBERTANDO-SE”

Os “olhos” com que “revejo”, já não são os “olhos” com que “vi”

(Freire, 2021c, p. 22, grifos do autor).

Era a tarde de sexta-feira, do dia 30 de outubro de 2020. Estávamos ainda sob os tristes e devastadores efeitos trazidos pela pandemia da COVID-19. Pouco antes das dezessete horas, confirmo o resultado oficial da minha aprovação na seleção de doutorado do PPGCMH da ESEFID-UFRGS. A Luciana de quatro anos atrás, que se desafiava em seu processo de doutoramento, tinha muitos medos. A Luciana que chega à penúltima carta que compõe este documento ainda tem medos... Mas tem coragem, tem consciência crítica, tem indignação e, sobretudo, tem a ousadia de dizer a sua palavra!

“Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar” (Freire, 2021a, p. 79). Foi neste sentido que fui construindo narrativas em forma de cartas que a cada linha foram me desafiando a problematizar o mundo, a cultura, as estruturas do meu eu e as tantas formas de opressão que emergiam em cada uma destas instâncias. E, ao rememorar as tramas que vivi, ora na condição de objeto, ora na condição de sujeito (Freire, 2021c), fui experimentando e reconhecendo no corpo e com o corpo o dilema entre o medo da liberdade e o anseio pela libertação; o medo de decidir, romper, confrontar e a ousadia de desvelar, escolher, arriscar, criar, transformar – o que Freire chama de “o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar” (Freire, 2019, p. 46):

Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de ‘dentro’ de si. [...] Entre serem expectadores ou atores. [...] Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar, recriar, no seu poder de transformar o mundo. (Ibidem, p. 47-48, grifos do autor).

Hoje, relendo cada narrativa e as tantas reflexões que fui produzindo nestas cartas, consigo identificar a constante tensão dialética vivida na experiência autoetnográfica à medida em que me via confrontando uma cultura de opressão ao mesmo tempo em que temendo a liberdade, por não me sentir capaz de correr o risco de assumi-la (Freire, 2019).

O medo da liberdade! Ao longo destes quase quatro anos de doutoramento, experimentei essa tensão permanente entre o “querer ser, mas temer”. O que eu temia? O que eu ansiava? Então fui me dando conta da força da opressão que, marcada no meu corpo, por vezes tentava me aprisionar a um “círculo de segurança” (Freire, 2019), seja nas formas tradicionais de ensinar e aprender ou nas formas consolidadas de pensar e fazer Ciência. E assim, fui reconhecendo alguns dos meus medos que tentavam me sabotar em meu ímpeto e necessidade de “ser mais” (Freire, 2019): o medo de assumir meus posicionamentos e não ser validada; o medo da exposição, da crítica; o medo de soltar a mão do que já é conhecido, seguro, legitimado e não saber como pensar e fazer diferente do que me ensinaram; o medo de seguir reproduzindo aquilo que eu não gosto, que não me serve, que me incomoda; o medo do novo e de suas exigências; o medo do desconhecido, da mudança; o medo de questionar e confrontar o que está dado e não ser capaz de criar e recriar...

Freire (2019, p. 125, grifos do autor) nos diz que “Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade”. Vejo que a experiência autoetnográfica foi me desafiando a olhar para esses medos e confrontá-los. O tempo inteiro ao viver a experiência pedagógica e cultural circunscritas ao exercício autoetnográfico de problematização e reflexividade, fui me percebendo (e narrando) um corpo em processo de conscientização que, ao produzir um conhecimento de si, se autorizava a questionar e enfrentar uma cultura de opressão, tanto quanto se dispunha a aprender a sua própria pedagogia - a “pedagogia da oprimida”.

E é deste contexto dilemático, dialético, dialógico que surge a problematização estruturante das reflexões que produzi ao longo destas cartas e que busquei amarrar neste encontro com as ideias de Freire:

Como o aprender vivido na experiência autoetnográfica e inspirado na leitura de Paulo Freire se desvela no/pelo corpo consciente da professora de Educação Física?

Zitkoski (2008, p. 128) aponta a dialética em Freire intrinsecamente alinhada à perspectiva dialógica, uma vez que “parte da realidade concreta dos seres humanos desumanizados com o objetivo de problematizar seu mundo através do diálogo crítico e transformador das culturas”. Dialética para Freire é diálogo - diálogo crítico! Assim é que

percebo ao longo de cada uma das narrativas produzidas a experiência do medo da liberdade tensionando dialeticamente a experiência da mulher, professora, pesquisadora, que, em processo de libertação, cria, recria e reescreve a sua história.

Lembro que na qualificação do meu Projeto de Tese fui instigada pela banca a apresentar “Quem é essa professora?”. Pois que, ao longo de cada carta venho reconhecendo para conhecer melhor (Freire, 2014a) quem é essa professora, pesquisadora, mulher, que se constitui cotidianamente na indissociabilidade da experiência do medo da liberdade em diálogo crítico com a experiência de libertação que emerge das reflexões produzidas na problematização de sua realidade.

A mulher, professora, pesquisadora, libertando-se! “Os ‘olhos’ com que ‘revejo’, já não são os ‘olhos’ com que ‘vi’” (Freire, 2021c, p. 22, grifos do autor). Somente agora, entendendo a dialética entre o medo da liberdade e o anseio pela libertação é que consigo “rever”, de forma mais ampliada, quem é essa professora, pesquisadora, mulher. Somente agora, entendendo as tramas sociais/culturais de que participo, consigo enxergar-me - para além dos medos que a opressão me impõe -, na condição de ser humano que cria, recria e reescreve a sua história, na cultura.

Nas primeiras linhas desta carta falei da Luciana que tem medos. Agora quero falar da Luciana que chega ao final desta experiência autoetnográfica, reconhecendo-se em processo de libertação, de transformação.

Quem é a Luciana? Eu sou a menina, nascida em Porto Alegre/RS, filha do meio do Seu Carlos Alberto e da Dona Ana, irmã da Nathalia e do Carlos Henrique, tia do Gabriel e cunhada da Jane. Sou a mulher, responsável, comprometida, determinada, valente. Sou a estudante aplicada que fez toda a sua formação de Ensino Básico em instituições privadas, cobrando-se excelência em todas as suas experiências de aprendizagens; sou a professora de Educação Física formada pela Unisinos³⁸, que iniciou a vida profissional dando aulas de natação e hidroginástica na Sogipa³⁹ e, almejando estabilidade para construir a sua independência financeira, fez concurso para a RMEPOA. Sou a professora que logo nos primeiros meses de docência na Rede (2006), em meio ao

³⁸ Ingressei no curso de Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mas fiz a maior parte da graduação e sua conclusão na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

³⁹ Sociedade Ginástica Porto Alegre.

choque de realidade que a fez questionar se era isso mesmo que queria para a sua vida profissional, decidiu ficar.

Decidi ficar e aprender com esse contexto desumano que me desafia constantemente, e que me permitiu mudar minha forma de ver o mundo, a sociedade, a Educação, a escola, o ser humano e as diferentes formas de ser e existir. Trabalho na Escola da Amorosidade 40 horas semanais, há quase dezoito⁴⁰ anos. Faço um doutorado sem redução de carga horária, porque preciso pagar minhas contas e a Mantenedora não me permite afastar-me sem prejuízo salarial. Eu sou a Sora Lu, que experimenta todos os dias o cansaço e a amorosidade de trabalhar com crianças de anos iniciais que vivem a dura realidade das comunidades de periferia de Porto Alegre. Eu sou a Lu colega, que procura cotidianamente dialogar, aprender e compartilhar conhecimento, que procura contribuir - apesar de suas falhas, equívocos e teimosias -, para que a Escola da Amorosidade continue caminhando em direção a relações fraternas, coletivas e humanizadoras.

Eu sou um corpo que dança, que brinca, que se exercita, que faz terapia, que acredita em Deus e conversa com Ele em suas orações. Sou um corpo sensível que ri, chora, ama, sonha e se indigna, com facilidade e com intensidade. Sou um corpo que se compromete organicamente com os tempos, os espaços, os desafios, as oportunidades e as pessoas.

Sou a pesquisadora que questiona o cientificismo inoculado na academia em suas formas e temporalidades, e que vem se desafiando a materializar alternativas de se pensar e produzir Ciência a partir de sua experiência autobiográfica e cultural em diálogo; sou a professora que se propõe a problematizar a própria prática e que se coloca na condição de um corpo disponível a aprender enquanto ensina – aprender com a cultura, com a materialidade dos espaços, com as pessoas, através do brincar, da amorosidade e do diálogo; sou a mulher que se desafia a acessar e trazer à tona suas experiências de opressão para questionar o sistema e entendê-las como possibilidade de reescrever a sua história; sou essa mulher que vem se reconhecendo forte, empoderada, posicionada politicamente, e que enfrenta o medo da liberdade sem permitir-se paralisar por ele. Sou a mulher que,

⁴⁰ Durante quase quinze anos dividi minhas 40 horas semanais entre a Escola da Amorosidade e outra Escola da RMEPOA, cujas relações fraternas e de aprendizagens que lá estabeleci em muito contribuíram para que eu me constitui-se na professora que sou hoje.

finalmente, se autoriza a dizer quem é, o que pensa e o que quer. Sou um ser humano inacabado, cheio de defeitos, que carrega medos, sonhos e a ousadia de se colocar radicalmente e humanamente disposta a pronunciar o mundo (Freire, 2019).

Hoje é dia 30 de outubro de 2024. A professora, pesquisadora, mulher Luciana, experimenta mais um dia comum na Escola da Amorosidade – e o comum em uma escola significa vivo, dinâmico, com suas rotinas, planejamentos, imprevistos, surpresas e tensões dialogando, encontrando seus caminhos e possibilidades. “Os ‘olhos’ com que ‘revejo’, já não são os ‘olhos’ com que ‘vi’”. Através da experiência autoetnográfica em Freire “revejo” os dias na Escola da Amorosidade com outros olhos - “revejo” com o “corpo consciente”. Freire (2001, p. 92) nos diz que “A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo”. É na Escola da Amorosidade, compartilhando cultura (s) que venho entendendo meu “corpo consciente”, porque é com meu corpo todo que experimento uma cultura de opressão, de medo, de silêncio, de disputas de poder, de desumanidade, em constante tensão dialética com uma cultura de resistência, de amorosidade, de dialogicidade, de humanidade.

Para Freire (2021d, p. 75) cultura “é tudo que o homem cria e recria”. Na experiência autoetnográfica tive a oportunidade de aprender que a experiência do meu corpo importa; que meu corpo é capaz de fazer cultura, é capaz de fazer Ciência; que meu corpo aprende, ensina, cria, recria, transforma, liberta-se. Mas isso só é possível porque não sou e não estou sozinha; porque há encontro. Nos diz Freire (2016, p. 72) que “À medida que o homem, ao integrar-se às condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e encontra respostas aos desafios que elas lhe apresentam, ele cria sua cultura”. Assim é que na Educação Física que construímos juntos – a nossa Educação Física da Escola da Amorosidade – venho experimentando com aquelas e aqueles estudantes a possibilidade de criar a nossa cultura. Cultura de um brincar que é sério, que é rigoroso com a curiosidade epistemológica, que é compromisso com um aprender pelo afeto, pelo diálogo, pela ética humana e pelo desejo de libertação. E foi na experiência autoetnográfica, autobiográfica e cultural, portanto, que percebi o meu encontro com aquelas tantas experiências existenciais da Escola da Amorosidade, com aquelas e aqueles estudantes, colegas, funcionárias (os), famílias, na perspectiva de uma disposição política para aprender, porque aprender é ato político!

“Os ‘olhos’ com que ‘revejo’, já não são os ‘olhos’ com que ‘vi’”. Revejo, porque aprendo. Assim, retomo a problematização do conhecimento construído nesta Tese para que dele possa dizer a minha palavra: **Como o aprender vivido na experiência autoetnográfica e inspirado na leitura de Paulo Freire se desvela no/pelo corpo consciente da professora de Educação Física?**

Assumo, portanto, na condição de conhecimento produzido nesta Tese que o meu aprender se desvela na constituição de uma “pedagogia da oprimida”, compreendida na tensão dialética entre o medo da liberdade e o anseio pela libertação. É “pedagogia da oprimida”, porque é implicada pelas opressões constituídas no corpo consciente da mulher, professora e pesquisadora que posiciona o aprender como ato político, como experiência de libertação e como ato de amorosidade revolucionária.

É “pedagogia da oprimida” enquanto experiência de libertação na medida em que confronta um aprender mecânico, verticalizado e opressor – imposto pelo sistema -, tanto quanto desafia formas preestabelecidas de se fazer Ciência, limitadoras da subjetividade, emocionalidade, criatividade, humanidade. É experiência de libertação e posicionamento político porque me permitiu apresentar a perspectiva experiencial vivida no corpo e com o corpo como materialidade de um referencial teórico-metodológico, na mesma medida em que me desafiou a produzir um documento transgressor em forma de narrativas autoetnográficas/autobiográficas mobilizadoras de um conhecimento de si. É experiência de libertação e ato de amorosidade revolucionária porque possibilitou que crianças do segundo ano do Ensino Fundamental protagonizassem a autoria e apresentação de um livro sobre a experiência do seu brincar; é libertação e ato de amorosidade revolucionária porque no diálogo honesto com o Jerônimo, em que a radicalidade manifestada na crítica de mim mesma (Freire, 2014a), horizontalizou nossas formas de aprender e ensinar; é experiência de libertação e posicionamento político porque, ao identificar o transitar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, decido romper, confrontar, dialogar, criar, recriar.

Aprender é posicionamento político, é experiência de libertação e ato de amorosidade revolucionária porque, apesar de todas as adversidades do sistema, apesar do esgotamento e da falta de condições materiais e espaciais, apesar de toda a miserabilidade, vulnerabilidade e desumanização, apesar do medo de transgredir e do medo da liberdade, nos possibilita “acordar”, “rever”, “existir”, “ser mais”!

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**/ Paulo Freire; prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. – 21ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**/Paulo Freire; organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.

ZITKOSKI, J. Dialética. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 127-130, 2008.

13 CARTA PARA MIM, PARA NÓS

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa [...]. Existir, humanamente, é 'pronunciar' o mundo, é modificá-lo

(Freire, 2019, p. 108).

Novembro, 2024.

Luciana,

Escrevo estas últimas palavras a ti, como um desabafo, um incentivo, um reconhecimento, um abraço caloroso e humanamente acolhedor. Serei breve...

E não serão palavras só para ti, mas a todas as mulheres, professoras, pesquisadoras, oprimidas, que te leram até aqui e, em algum momento, sentiram-se representadas pelos teus medos, tuas inseguranças, tua coragem.

Lu, não é fácil se reconhecer oprimida. É dolorido, causa indignação, por vezes, autopiedade. Mas, sobretudo, não é fácil porque exige decisão, ruptura. E, às vezes, os obstáculos parecem tão intransponíveis que a vontade é desistir, acomodar-se, aguentar, calar-se.

Não é fácil questionar o sistema, enfrentar a opressão, romper padrões, se dispor a pensar e materializar o diferente, se colocar para o novo. Não é fácil viver a tensão entre o medo da liberdade e o anseio pela libertação, não é fácil transitar todos os dias pela dualidade opressora-oprimida, de que Freire nos fala. Se o reconhecer-se oprimida é muito dolorido, o reconhecer-se opressora também o é.

E são tantas as vezes em que tu te percebes sendo uma professora opressora, autoritária, tradicional e que te questionas “Será que eu estou certa? Será que eu exagerei? Mas eu não consigo fazer de outro jeito, pensar de outra forma... foi assim que eu aprendi”.

Mas, tu tiveste a coragem de te desafiar em uma autoetnografia e olhar de frente para as opressões, para os teus equívocos, fragilidades, e te conhecer e reconhecer na cultura que tu vives com “tuas crianças” na Escola da Amorosidade. Lu, essas crianças e adolescentes tão oprimidas (os), tão vulneráveis e desassistidas (os) e, ao mesmo tempo, tão alegres, amorosas, cheias de sonhos, te desafiam todos os dias a enfrentar a opressão, a entender o que é a crítica. É com estas e estes estudantes, na Educação Física que vocês

vivem e constroem juntos, no brincar, nos desafios corporais, nos embates e conflitos, que tu vens aprendendo a ser professora, mas sobretudo, uma professora crítica, posicionada.

Lu, te lembras do teu cansaço no dia da aula da “Sora Panquecona”? Elas estavam lá, as crianças, te desafiando, te motivando, te provocando a um aprender na condição de experiência de libertação, como ato de amorosidade revolucionária, como posicionamento político diante de todas as adversidades que vocês enfrentam.

Mas, Lu, tu vens aprendendo também a ser uma pesquisadora corajosa, posicionada, desde que começaste a questionar as opressões que viveste no teu circular pela academia, desde que passaste a rechaçar posicionamentos incoerentes, a arrogância acadêmica, o autoritarismo, a distância entre o discurso e a prática. Tu conseguiste enfrentar teu medo de fazer uma autoetnografia e trazer a força do “auto” na tua pesquisa; tiveste a coragem de te expor e dizer a tua palavra em uma produção acadêmica, na condição de Tese de doutorado. Tu tiveste a coragem de fazer Ciência com a tua experiência pedagógica, cultural e pessoal.

“A quem servimos com a nossa Ciência?” O conhecimento que partilhas agora com a academia, Lu, é Ciência que serve a oprimidas e oprimidos, como tu. É Ciência como possibilidade de libertação das tantas formas de opressão que denunciaste neste documento. É a materialidade de se pensar e se fazer Ciência a partir de outras perspectivas que, não menos rigorosas, evidenciam um conhecimento constituído e atravessado pela emocionalidade, pelas subjetividades e fragilidades do humano.

Provavelmente tu tenhas te equivocado em algumas percepções, talvez não tenhas compreendido e desdobrado corretamente alguns conceitos, possivelmente tu poderias ter avançado mais em algumas considerações e, naturalmente, tu vais receber críticas, vais ter de lidar com as divergências, oposições, mas isso é aprender, Lu! O que realmente importa é que tu estás disposta a seguir aprendendo, dialogando, questionando.

Finalmente, Lu, para fechar estas últimas palavras, gostaria de te incentivar a seguir no caminho da conscientização, desejar-te que continues sendo, cada vez mais, curiosa, corajosa, questionadora, crítica, e que não te esqueças de que a história é tempo de possibilidades e não de determinismos, como aprendeste com Freire.

Lu, não desistas de seguir dizendo a tua palavra e tenhas a certeza de que estás representando outras tantas mulheres, professoras, pesquisadoras, filhas, mães, esposas, trabalhadoras... que gostariam, também, de dizer a sua palavra.

Afetuosamente,

Luciana.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARAGÃO, M. G. S. **Ressignificação do Movimento em Práticas Escolares: o diálogo, a consciência, a intencionalidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2004.

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. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. UFRGS, Porto Alegre/RS, 2021.

ARAÚJO, M. L. B.; MALDONADO, D. T. Educação cidadã e a saúde na Educação Física escolar: a humanização em tempos líquidos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1–26, 2021. DOI: 10.5007/2175-8042.2021.e82879. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/82879>.

ARROYO, M. G. Os Desafios da Educação na Pandemia Política: Que desafios pedagógicos, em que tempos políticos?. **Cenas Educacionais**, Caetité - Bahia - Brasil, v.4, n.e11878, p.1-27, 2021.

BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela**: Hacia una teoría de la organización escolar. Temas de educación. Paidós/MEC. Espanha. 1994.

BESERRA, R. C. M.. **Escritas Juvenis na Educação de Jovens e Adultos**: o cotidiano como território cultural de aprendizagens. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza/CE, 2020.

BIZZOCCHI, C. E.; OLIVEIRA, J. F. Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire na Educação Física escolar - Relações e possibilidades diante da BNCC. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 249–255, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n3.27411. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27411>.

BOLDORI, G. Z.; SKOLAUDE, L. S.; COELHO, M. C.; DE ARAÚJO, S. N.; BOSSLE, F. Educação Física escolar e mediação pedagógica: uma revisão sobre a produção do conhecimento. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1–22, 2022. DOI: 10.5007/2175-8042.2022.e85859. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/85859>

BOLDORI, G. Z. **“E Que a História que me Ensinaam, 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 (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. UFRGS, Porto Alegre/RS, 2022.

BONFIETTI, P. E. **Educação Física no Ensino Fundamental I**: “a favor de que, de quem e contra que”. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física. UNICAMP, Campinas/SP, 2023.

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Leituras para (Re)Pensar o Trabalho Coletivo dos Professores de Educação Física. **Movimento**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 89–107, 2009. DOI: 10.22456/1982-8918.6877. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/6877>

BOSSLE, F.; MOLINA NETO, V. Autoetnografia: mais uma opção metodológica para alguns problemas no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. **O ofício de ensinar e pesquisar na Educação Física Escolar**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.207-238.

BOSSLE, F.; BOSSLE, C. B. “O conhecimento de quem é mais valioso”? Educação Física Escolar, Educação crítica e pesquisa qualitativa no grupo DIMEEF/UFRGS. In BOSSLE, F.; BOSSLE C. B.; ROCHA; L. O. et al. **Educação Física escolar, etnografias e autoetnografias**: a formação de intelectuais transformadores. Curitiba: CRV, 15-32, 2018.

BOSSLE, F. Atualidade e relevância da educação libertadora de Paulo Freire na Educação Física escolar em tempos de “Educação S/A”. In: SOUZA, C. A. S.; NOGUEIRA, V. N.; MALDONADO, D. T. (org.). **Educação Física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba (PR): CRV, 2019.

BOSSLE, F. Algumas Notas para a Constituição de uma Teoria Pedagógica Crítico-Libertadora Da Educação Física (Escolar). In: BOSSLE, F.; MALDONADO, D. T.; PRODOCIMO, E. (orgs.) **Diálogos da Educação Libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar**. Florianópolis: Tribo da Ilha, p. 52-78, 2023.

CAPELA, P. R. C. **Futebol Brasileiro como Conteúdo da Educação Física Escolar Brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 1996.

CAPELA, P. R. C. **Pelos Caminhos de Uma Vida Nova**: fragmentos para uma educação física libertadora-biocêntrica. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2021.

CHANG, H. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008. ISBN: 978-1598741230

CLIFFORD, J. Sobre a Autoridade Etnográfica. In: CLIFFORD, J. **A Experiência Etnográfica. Antropologia e Literatura no Século XX**. Organização e revisão de José Reginaldo Santos Gonçalves. 3ª edição. Rio de Janeiro; Editora UFRJ, p. 17-58, 2002.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012.

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 em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-

Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. UFRGS, Porto Alegre/RS, 2017.

CUNHA, H. M. **Enfrentamento da Violência no Território das Juventudes: a potência dos círculos dialógicos para a tessitura de saberes nas aulas de educação física escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza/CE, 2022.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P.; Autoetnografia: um panorama. **Astrolabio Nueva Época**, Buenos Aires Argentina, n.14, 2015, p.249-273.

FARIAS, U. S. **Por uma Educação Física Escolar “Com” a Educação Infantil: um autoestudo.** Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu. São Paulo/SP, 2021.

FERNANDES, W. C. **Educação Física no CIEJA Sapopemba: desafios e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE. São Paulo/SP, 2020.

FERNANDES, F. F. D. **A Prática Pedagógica das Lutas na Escola: um projeto pautado na proposta freireana.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza/CE, 2021.

FISCHMAN, G. E.; SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n.43, jan./abr., 2010.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do Legado Freireano para o Currículo da Educação Física. Florianópolis: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, nº 2, p. 531-546, abril/junho 2014.

FRASSON, J. S. **Epistemologias da Educação Física escolar: do alto da torre de marfim ao chão da realidade concreta.** (Tese) Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências dos Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

FREIRE, P. Criando Métodos da Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazer melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981, p. 34-41.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam/ Paulo Freire.** - São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** saberes necessários à prática educativa. 13ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a Própria História II**. São Paulo. Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido/ Paulo Freire; prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. – 21ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização Ana Maria Araújo Freire. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

FREIRE, P. A Esperança de uma sociedade mais bonita. Projeto Memória Oral do Idoso. [Entrevista concedida à] Antônia Terra, 16 out. 1992. **Museu da Pessoa**, [s. l.], 4 mar. 2014d. Disponível em: <http://acervo.museudapessoa.org/pt/destaque/a-esperanca-de-uma-sociedade-mais-bonita>.

FREIRE, P. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 23ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis/Paulo Freire; organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021d.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Professora sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 37ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, P. **À Sombra Desta Mangueira**. 15ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 54ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FURTADO, R. S. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Física escolar. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 150–170, 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-68569. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/68569>.

GALEANO, E. **As palavras andantes**. Eduardo Galeano; gravuras de J. Borges; tradução Eric Nepomuceno. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2024.

GOMES, M. P. N. **Paulo Freire e Lucács para a Constituição de uma Proposta com Vistas à Emancipação Humana e à Conscientização na Promoção da Saúde na Educação Física Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2019.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo. Cortez, 2004.

KUNZ, E. Pedagogia Crítico-Emancipatória e Paulo Freire. In: **Revista Brasileira de Educação Física Escolar (REBESCOLAR)**. (Edição Especial Centenário Professor Paulo Freire). São Paulo: REBESCOLAR, p. 20-29, 2021.

LIRA NETO, J. F. Relações entre a proposta das concepções abertas no ensino da educação física e o método Paulo Freire. **Conexões**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 62–81, 2008. DOI: 10.20396/conex.v6i2.8637804. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637804>.

LOPES, P.; MALDONADO, D. T.; PRODÓCIMO, E. Ginástica na educação física escolar: reflexões sobre o desenvolvimento de uma unidade curricular universitária na perspectiva da pedagogia freiriana. **Dialogia**, [S. l.], n. 46, p. e23036, 2023. DOI: 10.5585/46.2023.23036. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23036>.

MACHADO, D. O. **Dionísia mudou as coisas de lugar**. Escrito com Ângela Hofmann. Viamão/RS: Editora Hortélias, 2021.

MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A. Educação física no ensino médio: experiências educativas inspiradas pelos ensinamentos freireanos. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 1, p. 49–54, 2020. DOI: 10.36453/2318-5104.2020.v18.n1.p49. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/23502>.

MÄDCHE, F. C. **Abrindo perspectivas: a intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire**. Porto Alegre: Da casa, 1998.

MARTINI, T. P. **O Professor de Educação Física e o Currículo Paulista: entre a lógica de controle e possibilidades humanizadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos. Santos/SP, 2022.

MARTINS, R. M.; NOGUEIRA, P. H. S. A tematização sobre o corpo consciente na educação física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 259–276, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-61769. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61769>.

MONTEIRO, A. A. O Legado Freiriano para uma Educação Física Escolar Contra-Hegemônica. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 669–682, 2020. DOI: 10.22483/2177-5796.2020v22n3p669-682. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3903>. Acesso em: 16 out. 2024.

MÜLLER, K. A. “O Meu Pouco, É Muito Aqui”! A Educação Física Escolar na Socioeducação. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. UFRGS, Porto Alegre/RS, 2019.

NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S.; FREIRE, E. S.; MIRANDA, M. L. de J. Práticas Corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 1265–1280, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.85020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/85020>.

NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S.; NEIRA, M. G. Inspirações freirianas e Educação Física escolar: a organização do currículo em uma comunidade de aprendizagem brasileira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1–17, 2019. DOI: 10.5007/2175-8042.2019e56430. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56430>

NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S.; FREIRE, E. S. A influência do pensamento freireano na Educação Física escolar: perspectivas contra-hegemônicas de pesquisa e ensino. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 3, p. 142–163, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-61998. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61998>.

NOGUEIRA, V. A. **Nossos Inéditos Viáveis**: em busca de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da educação física escolar libertadora. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu. São Paulo/SP, 2021.

NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; FREIRE, E. S. A construção coletiva de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n. Edição Especial, p. 296–319, 2023. DOI: 10.14393/REP-2023-69138. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69138>

NUNES, L. O. **A Tensão da Coletividade**: uma etnografia sobre a Educação Física e o planejamento coletivo do I ciclo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. 2017. 157 f. Dissertação (Mestrado) Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. UFRGS, Porto Alegre, 2017.

NUNES, L. O. *et. al.* Aprendendo com a pesquisa: reflexões sobre o compromisso de persistir buscando uma práxis transformadora. In: BOSSLE, F.; BOSSLE, C. B.; ROCHA, L. O. *et al.* **Educação física escolar, etnografias e autoetnografias**: a formação de intelectuais transformadores. Curitiba: CRV, 2018.

NUNES, L. O. **Memorial Descritivo de Luciana de Oliveira Nunes**. (Memorial para a Seleção de Doutorado no ano de 2020). Programa de Pós-Graduação em Ciências do

Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

NUNES, L. O.; BERWANGER, C. E.; GOLDSCHMIDT FILHO, F.; COELHO, M. C. Educação Física em tempos de desconstrução da coletividade docente: experiências de resistência na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: Leandro Oliveira Rocha; Márcio Cardoso Coelho; Samuel Nascimento Araújo. (Org.). **Educação Física Escolar Crítica: Experiências em diálogo**. 1ª ed. Curitiba: CRV, 2021, v. 1, p. 89-100.

NUNES, L. O.; ZILBERSTEIN, J.; BOSSLE, F. Educação Física escolar, anos iniciais e aprendizagens: uma revisão de literatura em periódicos nacionais. **Revista Motrivivência**, v. 34, n. 65, p. 1-16, 2022. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e83736>

NUNES, L. O. **Desafios de Leituras de Mundo**: uma autoetnografia sobre a práxis transformadora das aprendizagens da Educação Física Escolar. Projeto de Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2022.

NUNES, L. O. *et. al.* A inspiração político-pedagógica de Paulo Freire para problematizar a própria prática educativa. In: Goularte, G. G.; SKOLAUDE, L. S.; NUNES, L. O. **Pesquisar a Educação Física Escolar**: o compromisso político de professoras e professores. Curitiba: CRV, 2023.

ONO, F. T. P. **A formação do formador de professores**: uma pesquisa na área de língua inglesa. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PALAFIX, G. H. M.; LACERDA, M. F. A corporeidade e a dialética da opressão/libertação: aproximações filosófico-pedagógicas à perspectiva do “ser mais” freiriano. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 120–136, 2022. DOI: 10.14393/REP-2022-64313. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/64313>.

PATRINHANI, G. F.; AMÉRICO, M. Mídia, cultura de paz e Educação Física escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 1991–2005, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15i4.13581. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13581>.

PEIXOTO, R. B. **Possibilidades para o Protagonismo Crítico Mediado nas Aulas de Educação Física na Escola de Tempo Integral de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2020.

PELIAS, R. J. Writing Autoethnography. In: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. **Handbook of Autoethnography**. Left Coast Press. p. 384-405. 2015.

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

ROCHA, L. O.; ARAÚJO, S. N.; BOSSLE, F. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão de produção científica da Educação Física. **Revista**

Internacional de Formação de Professores, Itapetininga, v. 3, n. 4, p.168-185, out./dez. 2018.

SALES NETO, T. A. **O Círculo de Cultura, os Temas Geradores e o Planejamento Participativo**: possibilidades freireanas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a educação física escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional 3 ProEF da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, 2024.

SALES, R. M. A. **Corpos em Transe na Escola**: sentidos e significados do brincar na adolescência. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Strictu sensu Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João Del-Rei. São João Del Rey/MG, 2022.

SANTOS, I. L.; NEIRA, M. G. Tematização e Problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. Campinas: **Pró-Posições**, v. 30, 2019.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SOUSA, C. A. Círculo de cultura e Educação Física escolar: inspirações decoloniais em Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 277–293, 2021. DOI: 10.14393/REP-2021-62510. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/62510>.

SOUSA, C. A. **Paulo Freire, Frantz Fanon e a Educação Física Popular Decolonial**: uma autoetnografia na escola pública. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu. São Paulo/SP, 2021.

SOUSA, C. A.; FREIRE, E. S.; MIRANDA, M. L. J. Paulo Freire e a pesquisa Stricto Sensu em Educação Física Escolar: reflexões e possibilidades. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 63, p. e22956, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n63.22956. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/22956>.

SOUZA, E. C. **O Conhecimento de Si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A/ Salvador, BA: UNEB, 2006.

STREY, I. G. **Educação Física Escolar e Paulo Freire**: um olhar para a transformação social. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Ciências da Educação, Artes e Letras. Universidade Regional de Blumenau/SC, 2020.

SPRY, T. Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. **Qualitative Inquiry**: Sage Publications, v. 7, n. 6, p.706-732, dez. 2001.

VENTORIN, S. **Implicações da Teoria Pedagógica de Paulo Freire para a Práxis da Educação Física no Ensino de Primeiro Grau**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 1997.

VERSIANI, D. B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 37, n. 4, dez., 2002, p. 57-72.

VIEIRA, L. R. A. **A Constituição da Identidade Docente em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular**: limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos. Sorocaba/SP, 2020.

WITTIZORECKI, E. S. Das muitas coisas que faz o professor de Educação Física na escola. In: MOLINA NETO, V. *et al.* **Quem aprende?** Pesquisa e Formação em Educação Física Escolar. Ijuí: Editora UNIJUI, 2009.

ZILBERSTEIN, J.; CRUZ, L. L.; BOSSLE, F. Aproximações com a educação libertadora de Paulo Freire: o caso de uma professora de Educação Física no “chão da escola”. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1–17, 2022. DOI: 10.5007/2175-8042.2022.e84435. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/84435>.

ZITKOSKI, J. Dialética. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 127-130, 2008.

SOBRE A AUTORA

LUCIANA DE OLIVEIRA NUNES tem doutorado e mestrado em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS. É professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e pesquisadora dos temas Educação Física Escolar e Paulo Freire. Formou-se em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e tem especialização em Educação Física Escolar pelo Centro Universitário Metodista (IPA), de Porto Alegre.

