

**DIÁLOGOS DA  
EDUCAÇÃO  
LIBERTADORA  
DE PAULO FREIRE  
COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA ESCOLAR**

Fabiano Bossle  
Elaine Prodócimo  
Daniel Teixeira Maldonado  
(Organizadores)

# DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Fabiano Bossle  
Elaine Prodócimo  
Daniel Teixeira Maldonado  
(Organizadores)



Florianópolis, 2023

DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE  
PAULO FREIRE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR  
1ª Edição

© Copyright by *Fabiano Bossle, Elaine Prodócimo e Daniel Teixeira Maldonado*

Revisão Textual  
*Dos Autores*

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa  
*Rita Motta – Ed. Tribo da Ilha*

D536 Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar / Fabiano Bossle, Elaine Prodócimo, Daniel Teixeira Maldonado (organizadores). – 1. ed. – Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. 147 p. : il., figs.

ISBN: 978-65-86602-52-4  
Inclui referências

1. Freire, Paulo, 1921-1997 – Educação física (Pré-escolar). 2. Educação Física (Pré-escolar) – Estudo e ensino. 3. Liberdade. 4. Educação.  
I. Bossle, Fabiano. II. Prodócimo, Elaine. III. Maldonado, Daniel Teixeira.

CDU: 796:37

*Catologação na publicação por: Onélia Silva Guimarães CRB-14/071*

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

*Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19/02/1998. É proibida a reprodução parcial ou integral desta obra, por quaisquer meios de difusão, inclusive pela internet, sem prévia autorização dos autores.*



EDITORA TRIBO DA ILHA  
Rod. Virgílio Várzea, 1991 – S. Grande  
Florianópolis-SC – CEP 88032-001  
Fone: (48) 99122-3860  
editoratribodailha@gmail.com  
www.editoratribo.blogspot.com



## SUMÁRIO INTERATIVO

Clique nos títulos para  
acessar os capítulos do e-book

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
PREFÁCIO	8
PARTE 1	
TEXTOS DA MESA “DIÁLOGOS DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR”	
PAULO FREIRE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE EDUCAR COMO ATO POLÍTICO <i>Daniel Teixeira Maldonado</i>	15
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO LIBERTADORA <i>Agostinho da Silva Rosas</i>	26
EDUCAÇÃO SENSÍVEL E EDUCAÇÃO POLÍTICA <i>Elaine Prodócimo</i>	37
ALGUMAS NOTAS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA TEORIA PEDAGÓGICA CRÍTICO-LIBERTADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA (ESCOLAR): CORPO DO OPRIMIDO/CORPO CONSCIENTE/ONTO-EPISTEME <i>Fabiano Bossle</i>	52

PARTE 2  
NARRATIVAS DOCENTES EM DIÁLOGO COM  
A EDUCAÇÃO FÍSICA LIBERTADORA

- PAULO FREIRE, UM SUJEITO QUE AMOU  
PROFUNDAMENTE 80  
*Álex Sousa Pereira*  
*Elaine Prodócimo*
- SOBRE A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE  
EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: 103  
SIGNIFICANDO A EXPERIÊNCIA EXISTENCIAL NA PERSPECTIVA DE UM  
PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO  
*Luciana de Oliveira Nunes*  
*Fabiano Bossle*
- INTERCOMPREENSÃO DE UMA PEDAGOGIA DA  
ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: 125  
ENUNCIADOS REFLEXIVOS  
*Simone Patrícia Tognon da Silva*  
*Samara Moura Barreto*



## APRESENTAÇÃO

Essa obra nasceu de um encontro entre professores e professoras que se inspiram na educação libertadora de Paulo Freire para sistematizar a sua docência e pesquisas na área de Educação Física Escolar. Ao menos desde o centenário do patrono da educação brasileira no ano de 2021, temos pensando em encontros e diálogos que possibilitem trocas entre grupos de estudos e educadores(as) que estão construindo uma perspectiva crítico-libertadora da Educação Física de forma coletiva.

Nesse cenário apontado, o ano de 2023 também foi importante para organizarmos uma mesa redonda intitulada “Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar” no congresso dos(das) professores(as) de Educação Física Escolar, que acabou sendo base para a produção da obra em tela. Assim, os educadores Agostinho Rosas e Fabiano Bossle, em conjunto com a professora Elaine Prodócimo, dialogaram sob a mediação do docente Daniel Maldonado sobre a temática, produzindo contribuições valiosas e consistentes.

Após fazer a transcrição dessas potentes falas, decidimos convidar outros(as) estudiosos(as) que estão produzindo pesquisas com inspiração freireana na área de Educação Física para ampliar o diálogo. Eles e elas apresentaram diferentes narrativas docentes à luz da educação libertadora, aprofundado o nosso





debate e possibilitando um avanço epistemológico para a constituição de uma teoria pedagógica crítico-libertadora da Educação Física Escolar.

Ao ler os capítulos desse livro, os leitores e as leitoras poderão compreender esse diálogo coletivo que estamos fazendo nos últimos anos, com a perspectiva de desvelar as contribuições da produção científica de Paulo Freire para a nossa práxis na Educação Física, principalmente no combate contra um sistema educativo bancário, acrítico e neoliberal que se instala no contexto brasileiro e, por consequência, na prática político-pedagógica da Educação Física Escolar.

Por fim, esperamos que essa coletânea possa contribuir para a construção dialógica de uma pedagogia do(da) oprimido(a) e não para ele(a) no cotidiano escolar, pois na perspectiva freireana, apenas o diálogo entre grupos que são marginalizados pelo sistema capitalista e produzem conhecimentos de resistência possibilita a conscientização e autonomia dos(das) esfarrapados(as) desse mundo. Sendo assim, o nosso inédito viável com esse livro é ampliar as reflexões sobre a sistematização de uma Educação Física Escolar libertadora, democrática, dialógica e popular.

10 de novembro de 2023

**Fabiano Bossle, Elaine Prodócimo e  
Daniel Teixeira Maldonado**





## PREFÁCIO

A TRAJETÓRIA DE SIGNIFICAÇÃO COLETIVA COM  
PAULO FREIRE RUMO A CONSTITUIÇÃO DE UMA  
TEORIA PEDAGÓGICA CRÍTICO-LIBERTADORA DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

*E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
É tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

*É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração*

(Fragmento da letra da música “Caminhos do coração” de autoria de Gonzaguinha, de 1982.

Escolhi o trecho desta música para iniciar a escrita desse prefácio porque a letra retrata um pouco o que eu trago no título desse breve texto: a trajetória de significação. Trajetória essa que se faz







com o caminhar, e ousa dizer aqui, com o caminhar coletivo, esperançoso, repleto de amorosidade, movimento político de denúncias e de muitos anúncios, de reflexões potentes sobre e para uma educação autenticamente libertadora.

É exatamente o que o leitor e a leitora que dedicarem seu tempo para o estudo desta belíssima obra irão encontrar: textos que revelam uma trajetória de significação com os estudos de Paulo Freire para pensar-fazer-viver-sentir a Educação Física comprometida com os pressupostos críticos, com os oprimidos e oprimidas, para vislumbrar ‘inéditos viáveis’.

O encontro, para os diálogos que se apresentam neste livro, marcam um momento ímpar para a Educação Física Escolar, qual seja o de propor a constituição de uma teoria pedagógica crítico-libertadora da Educação Física Escolar.

Confesso que me vi diante de um grande desafio ao aceitar o convite amoroso feito a mim por Daniel Maldonado, Fabiano Bossle e Elaine Prodócimo. Desafio que me fez sentir muito grata e honrada por ser escolhida para ler e prefaciá-lo com autores e autoras que são referências para mim. Li todos os capítulos com muito cuidado e responsabilidade e, ao final, tive certeza que o coletivo de autores e autoras que se dedicaram aos diálogos e as narrativas em interlocução com a Educação para a Libertação que Paulo Freire propõe, atingiram seus objetivos de nos apresentar fundamentos para avançar epistemologicamente na consecução de uma práxis da Educação Física crítico-libertadora.

Os textos propostos neste livro estão apresentados em duas partes. Num primeiro momento, vamos fazer uma leitura dos diálogos transcritos a partir da realização da mesa “Diálogos da Educação Libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar”, realizada por ocasião do Congresso dos professores de Educação Física Escolar (CONPEFE), em junho de 2023. Na segunda parte, temos a leitura de narrativas docentes que trazem





relatos do vivido a partir da práxis na Educação Física Escolar. Todos os textos, mesmo separados, apresentam conexões e articulações que perpassam o anúncio do novo: de uma Educação Física capaz de se distanciar cada vez mais da educação bancária e aproximar-se da Educação para a libertação

O primeiro texto da parte 1, intitulado Paulo Freire com a Educação Física Escolar: problematizações sobre educar como ato político, de Daniel Maldonado, é um texto potente, encharcado de muitas emoções que narram o encontro do autor com Paulo Freire e sua opção política a favor dos oprimidos e das oprimidas, para sua práxis pedagógica na Educação Física. É com muita generosidade que Maldonado apresenta cada um dos autores e autora que dialogam sobre o pensamento científico de Paulo Freire para fomentar o exercício crítico de pensar a emergência de ações políticas-educativas para a Educação Física Escolar. Por fim, ao se colocar numa posição de quem está em constante processo de busca, nos provoca a pensar sobre as possibilidades de se materializar a Educação Física Crítico-Libertadora de forma coletiva, humana, justa e diversa.

O segundo texto-diálogo, de autoria de Agostinho Rosas, é um verdadeiro deleitar-se com Paulo Freire para apreender as potencialidades da ‘Educação Física Escolar em diálogo com a Educação Libertadora’ (nome proposto para o título). O autor demonstra uma leitura aprofundada do pensamento de Paulo Freire, permitindo-nos acessar o conjunto dos elementos constituintes para melhor compreensão de seus fundamentos ao propor a Educação Libertadora. Agostinho nos coloca o desafio de olhar a Educação Física Escolar como prática da liberdade, trazendo como elemento fundante a compreensão de que esta prática da liberdade somente será possível com um movimento crítico, de resistência, consciente contra a educação bancária. Além de uma leitura densa e profunda de Paulo Freire, o autor nos faz





um chamado para que possamos agir no e com o coletivo para avançar, com amorosidade e crença no humano, mesmo diante das situações-limites que essa crença nos apresenta.

Seguindo o mesmo propósito dos demais textos, ‘educação sensível e a Educação política’, de autoria de Elaine Prodócimo, propõe reflexões sobre a questão do sensível, da amorosidade e sua não oposição ao ato político. A partir do questionamento sobre a possibilidade de uma ação pedagógica crítica e sensível, traz Larossa em diálogo com Freire. A experiência, de Jorge Larossa ou a falta de Integração, como chamou Freire são tratados para apresentar elementos para uma proposta crítico-libertadora com espaço para o sensível. Os vários exemplos da amorosidade e da humanização do humano nas obras de Freire são trazidas pela autora para propor um alargamento de nossa compreensão sobre a possibilidade de re-união entre educação crítico libertadora, pautada como ato político e a dimensão do sensível de forma encarnada.

Por fim, para compor a primeira parte dos textos-diálogos, com o título: Algumas notas para a constituição de uma teoria pedagógica Crítico-Libertadora da Educação Física (escolar): corpo do oprimido/corpo consciente/onto-episteme, Fabiano Bossle nos convida a pensar sobre a Educação Crítico-Libertadora para a Educação Física a partir de sua experiência como ser de práxis. Para tanto, inicialmente, apresenta uma análise de conjuntura do atual momento porque passa a sociedade, nos faz entender os limites da vida dos oprimidos e oprimidas e nos leva a avistar possibilidades de uma Educação Libertadora. Embora ele, em sua generosidade e humildade, nos informe que talvez apresente elementos para a formulação de tese, o que se tem de fato é a elaboração de uma teoria pedagógica da Educação Física Escolar Crítico-libertadora trazendo o corpo como ponto fundamento para suas argumentações. O texto propõe uma leitura crítica do corpo e ao *modus operandi* de como este tem sido visto, ditado





e educado na Educação Física. É um texto entranhado e encharcado do pensamento de Paulo Freire e de suas palavras, com coerência, humildade na escrita e potência nas propostas.

Na segunda parte do livro, temos três textos-narrativas de professores e professoras pesquisadores(as) que ao evidenciar seu caminhar com o pensamento de Paulo Freire apresentam os sentidos e significados de pensar a práxis da Educação Física Escolar como Educação Libertadora.

O texto de Alex Pereira e Elaine Prodócimo, trazem para o diálogo o pensamento de Paulo Freire ancoradas na crítica à Educação Bancária e do quanto as contradições entre opressor e oprimido precisam ser evidenciadas. É um texto que apresenta de forma densa, mas ao mesmo tempo leve e propositiva o esperançar para a Educação Crítica e Libertadora na e para a Educação Física. Para tanto, a amorosidade, os fundamentos do diálogo, o compromisso político, a práxis, são elementos necessários e constitutivos para a existência dessa Educação comprometida com a transformação.

No texto-narrativa ‘Com a Educação Física Escolar: significando a experiência existencial na perspectiva de um processo de conscientização, de Luciana Nunes e Fabiano Bossle, temos potenciais respostas para a questão fundante, que a autora escolheu para apresentar suas reflexões, de trazer à tona como vem se constituindo o encontro da Educação Física escolar com Paulo Freire a partir de sua experiência como professora na escola. O adentrar na trajetória de significação da autora nos permite compreender o texto advindo do contexto concreto de sua busca, experimentações, dilemas, conscientização, idas e vindas, avanços e recuos, com as problematizações propostas pelo pensamento de Paulo Freire e o reconhecimento da relevância deste trajeto para a constituição de sua conscientização para promover a potencial e necessária mudança que a Educação Física necessita.





O último texto-narrativa que compõe a publicação, intitulado: Intercompreensão de uma Pedagogia da Alteridade na Educação Física Escolar: Enunciados Reflexivos, das autoras Simone Silva e Samara Barreto, nos leva a compreender o desafio de pensar-sentir-propor uma pedagogia da alteridade a partir da Educação Libertadora. O Texto é um anúncio de narrativas docentes advindas da prática pedagógica da professora Simone Silva, ao refletir sobre sua experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo o pensamento de Paulo Freire como fundamento das reflexões. As reflexões são pautadas nas experiências sobre a abordagem das danças, tendo como viés a festa junina. Ao final as autoras propõem que se faz urgente a ruptura com as práticas de colonização de cultura religiosas dominantes, e que se faz necessário potencializar diferentes formas de linguagem na tentativa de incluir todos(as) alunos(as) nos processos de ensino da Educação Física na escola.

Ao caminhar para o desfecho deste texto-apresentação que a mim foi confiado, espero tê-lo feito com a merecida relevância que este merece. Ler esta obra me deixou extremamente feliz e esperançosa de que há potenciais vislumbres de novos caminhos, horizontes que se alargam para avistar uma Educação Física criticamente pautada no compromisso político, amoroso, sensível, dialógico, humano, onde seja possível a prática da Liberdade a favor dos oprimidos e oprimidas. Que estes caminhos nos conduzam para onde bate mais forte o coração. Que sejamos capazes de coletivamente assumir a mudança como possibilidade e os diálogos como pontos de parada para o esperar.

Fortaleza, 03 de Dezembro de 2023

**Maria Eleni Henrique da Silva**

Professora Associada do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo Saberes em Ação. Estudiosa do pensamento Paulo Freire.



PARTE 1

TEXTOS DA MESA “DIÁLOGOS  
DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA  
DE PAULO FREIRE COM A  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR”



# PAULO FREIRE COM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE  
EDUCAR COMO ATO POLÍTICO

*Daniel Teixeira Maldonado<sup>1</sup>*

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Esse texto foi escrito para realizar a abertura da mesa intitulada “diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar”, que foi realizada no Congresso dos professores de Educação Física Escolar no dia 28 de junho de 2023. Dialogar com Agostinho Rosas, Elaine Prodócimo e Fabiano Bosle foi um momento de enorme responsabilidade, pois entendo que essas reflexões foram um marco para defendermos a ideia de uma teoria pedagógica crítico-libertadora da Educação Física.

Espero que o leitor e a leitora, ao finalizar a leitura das quatro falas que foram realizadas no evento, possam compreender a influência que o pensamento freireano exerce na sistematização

<sup>1</sup> Doutor em Educação Física. Pós-Doutor em Educação. Professor de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo – campus Jacareí.



de uma prática político-pedagógica crítica da Educação Física, pois as apresentações (que se tornaram capítulos desse livro) evidenciaram aspectos epistemológicos, políticos e pedagógicos da educação libertadora para fomentar projetos educativos no cotidiano escolar que ampliam a leitura de mundo, conscientizam os(as) estudantes e defendem um modelo educacional produzido em conjunto com(as) oprimidos(as) e não para eles(as), acreditando que o ser humano sempre possui vocação ontológica para o ser mais e que a educação é um ato político.

## ||| ABERTURA DA MESA

Bom dia para todos/todas/todxs. Sou professor de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo. Me sinto extremamente honrado de mediar essa mesa para pensarmos coletivamente sobre a relação entre a educação libertadora de Paulo Freire e a Educação Física Escolar. A atividade será organizada da seguinte maneira. Contarei um pouco sobre a forma que passei a estudar o pensamento do patrono da educação brasileira, constituindo a ideia de uma prática político-pedagógica inspirada no currículo crítico-libertador. Nesse momento, apresentarei dois convidados e uma convidada que irão dialogar sobre a temática em tela. As apresentações deles e dela serão realizadas durante esse breve processo histórico que irei relatar. A previsão é que o nosso diálogo seja realizado em aproximadamente três horas.

Ainda na licenciatura em Educação Física, por volta do ano de 2008, a professora Dinéia Hypólito (uma grande educadora que passou pela minha vida) solicitou que perguntássemos para as pessoas que frequentavam a Universidade São Judas sobre o conhecimento que tinham sobre Paulo Freire. Para o nosso espanto, poucos(as) estudantes sabiam com profundidade a







história do referido educador. Voltamos para a sala e conversamos sobre esse triste fato. Nesse momento, tive contato com a obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2017). Ressalto que ainda na adolescência fiz a leitura de alguns livros do intelectual, pois a minha mãe é bibliotecária e *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996) e *Extensão ou Comunicação?* (FREIRE, 1975) faziam parte da nossa biblioteca.

Assumi o meu primeiro cargo como docente de Educação Física na rede estadual de São Paulo em 2010. No mesmo ano ingressei na rede municipal paulista. Em 2011, ao entrar no mestrado, passei a colocar em evidência nas minhas pesquisas certas ideias de Paulo Freire, mas sem o aprofundamento necessário. Soube também que o patrono da educação brasileira tinha sido secretário municipal de educação na gestão Erundina em terras paulistanas (FREIRE, 2019), que foi eleita logo que se finaliza a sangrenta e nefasta ditadura cívico-militar no Brasil.

Ao ingressar no doutorado, no ano de 2013, conheci uma amiga muito importante que trazia o pensamento freireano na sua proposta de dissertação. A professora Valdilene Aline Nogueira me tirou da zona de conforto e, por conta dela, muitas leituras passaram a ser realizadas. *Educação como prática de liberdade* (FREIRE, 2020a). *A importância do ato de ler* (FREIRE, 2011a). *Conscientização* (FREIRE, 2016). *Professora sim, tia não* (FREIRE, 2015). *Educar com a mídia* (FREIRE; GUIMARÃES, 2011). Me lembro de analisar com mais profundidade essas obras por conta das nossas reuniões no grupo de estudos que fazíamos parte na Universidade São Judas. É nesse momento que vou apresentar a primeira pessoa que irá trazer as suas reflexões nessa mesa.

Convidei para a qualificação da minha tese de doutorado o professor Fabiano Bossle. Naquele momento, ele já era docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tinha



escrito um trabalho intitulado “No olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre” (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009). Ao ler essa pesquisa pensei que esse pesquisador deveria ser uma pessoa transgressora, pois naquele contexto esse debate era marginalizado no meio acadêmico hegemônico da Educação Física.

Por conta do meu processo de formação, achava que o momento de qualificação de uma tese “era uma guerra” e precisávamos mostrar tudo que sabíamos para “conquistar” o título de doutor. Cheguei na Universidade São Judas e conheci o Fabiano. Ao começar a sua arguição, ele proferiu a seguinte frase: Agradeço o convite para dialogarmos nessa reunião de trabalho e construirmos juntos essa bela proposta de tese”. Confesso que ele me desmontou, pois entendi que a produção do conhecimento científico poderia ser mais humanizada, colaborativa e coletiva. Tenho sorte de até hoje poder dialogar com meu querido amigo gremista, surfista, tomador de vinho tinto, contador de causos, dependente de chimarrão e café, de esquerda, sem parentes importantes e vindo do interior. Atualmente é professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS. Ministra as disciplinas de Estágio do Ensino Médio, Educação Física e Educação de Jovens e Adultos e Esporte Surf na graduação. Na Pós Graduação, ministra a disciplina Educação Física Escolar e Paulo Freire e Pesquisa Qualitativa. Foi docente da Educação Básica por 20 anos na rede estadual do Rio Grande do Sul, rede municipal de Porto Alegre e no Colégio Sévigné, privado, e que trabalhava com a Educação Libertadora de Paulo Freire. Também queria dizer que ele é a minha inspiração e um dos maiores estudiosos de Paulo Freire da área de Educação Física. Muito obrigado por aceitar esse convite companheiro.

Seguindo nessa trajetória, no ano de 2018, em conjunto com o professor Cláudio Aparecido de Sousa e a professora Valdilene





Aline Nogueira, organizei o livro intitulado “Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo” (SOUSA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019). A obra foi publicada em 2019, primeiro ano do governo neofascista de Jair Bolsonaro. Um dos piores momentos da minha vida pessoal e profissional. Nesse contexto, começamos a procurar pessoas que estudavam Paulo Freire na nossa área e passamos a apreciar algumas publicações da professora Elaine Prodócimo. Já conhecia a docente de eventos e textos, mas não sabia, naquela conjuntura, que ela participava de um grupo de estudos intitulado como “Escolar” em que as pessoas envolvidas estudavam o pensamento freireano.

Dali em diante, tive a oportunidade de aprender muito com a Elaine. Escrevemos artigos, participei como convidado das suas aulas na graduação e pós-graduação da UNICAMP, estivemos juntos em bancas de mestrado e em uma transição muito potente na secretaria de São Paulo do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, momento em que ela deixou de ser secretária e eu assumi esse cargo. De todas essas experiências, o que mais me encanta na professora Elaine Prodócimo é a forma em que materializa a ideia de educação dialógica de Paulo Freire na sua prática político-pedagógica. Todos e todas que conhecem ela mencionam a sua humanidade. E mais do que isso. Penso que tem se tornado cada vez mais uma intelectual que produz conhecimento relacionando a educação libertadora de Paulo Freire com os pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar. A professora ainda se considera uma pessoa brincante, que gosta de dançar, viajar, conhecer lugares diferentes, experimentar coisas novas, ver o pôr do sol e observar pássaros. Finaliza a sua apresentação mencionado que é apaixonada pela docência e cultiva o esperançar. Obrigado pelo aceite do convite Elaine.



Em mais uma das grandes surpresas que a vida nos reserva, no ano de 2021, eu, Elaine Prodócimo e Fabiano Bossle, em conjunto com a professora Elisabete dos Santos Freire e o professor Uirá de Siqueira Farias, organizamos um evento intitulado como “Freireando há 100 anos: o encontro com a Educação Física Escolar”. Naquele período, fizemos um diálogo muito potente e tive uma das maiores honras da vida acadêmica. Fazer a mediação da palestra de abertura do professor Carlos Rodrigues Brandão (*in memoriam*). O evento foi tão significativo que virou livro (MEIRELES *et al.*, 2021). Ao debatermos sobre quem escreveria o prefácio da obra, Fabiano Bossle faz a sugestão de convidarmos o professor Agostinho Rosas, que leciona na Universidade de Pernambuco. Fiz contato com ele e prontamente o convite foi aceito.

Quando recebi o texto do prefácio, percebi que estava dialogando com um grande conhecedor das ideias de Paulo Freire, mas ainda viveria uma situação ímpar com este educador. Fui convidado para um diálogo sobre o livro e, naquele dia, tive uma das maiores aulas da minha vida. Cinco horas passaram em 10 minutos. Percebi que a história do professor Agostinho foi atravessada por Paulo Freire de diversas formas, inclusive por questões familiares. Que presente fazer essa conversa naquele dia. Mudou completamente a minha forma de ler o mundo.

Ao pedir um texto de apresentação ao professor Agostinho para esse evento, ainda descobri que ele é amante das práticas desafiadoras. Gosta de ciclismo, desde que seja por trilhas ou longas viagens. No caiaque tem a opção pelo oceânico com remadas por mangues e mares abertas. Nas lutas é encantado pelo judô, no futebol a sua torcida é sempre pela equipe que vence. Chamarão, nem pensar..., mas um cafezinho compartilhado se torna irresistível para o docente. Por fim, para Agostinho, vinho tinto e, de preferência, seco acompanhado por espaguete ao molho de muitos queijos e boa companhia, é combinação que beira a





perfeição. Sua vocação de sujeito no mundo é de esquerda mediada por certa radicalidade centrada na humanização do humano. Importante destacar uma coisa nessa apresentação. Lattes..., de maneira alguma. Obrigado por aceitar o convite Agostinho.

Hoje estou aqui para escutar e aprender com Agostinho, Elaine e Fabiano, que irão fazer as suas apresentações, por volta de 30 minutos, nessa ordem. Todavia, queria trazer apenas uma ideia que tenho pensando muito para ajudar no diálogo sobre a educação libertadora de Paulo Freire e a Educação Física Escolar. Em *Pedagogia da Indignação* (FREIRE, 2000), Paulo Freire escreve uma carta intitulada como “Do direito e do dever de mudar o mundo”. Esse texto me toca demais. Digo isso porque muitas pessoas fazem uma leitura do pensamento freireano como se o referido autor não tivesse um posicionamento radical contra as amarras do sistema capitalista. Tenho a impressão que, por conta disso, o movimento renovador progressista da Educação Física teve inspiração teórica na pedagogia histórico-crítica, sem se aprofundar no pensamento freireano (LOPES; NOGUEIRA; MALDONADO, 2023).

Voltando para a carta, Paulo Freire destaca que homens e mulheres precisam lutar por outro mundo, mas com consciência histórica da realidade concreta em que chegam na sua geração. Por conta disso, é preciso ter um projeto de transformação social, com os dois pés na realidade, sem falsas ilusões. Assim, a transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto da leitura de mundo densa sobre as condições históricas, materiais, tecnológicas, políticas e científicas do contexto do sonhador. Portanto, os sonhos coletivos precisam ser efetivados a partir de um projeto de sociedade mais justo e, para isso ocorrer, existem avanços, recuos, marchas demoradas e muita luta.

Dessa forma, faço a seguinte pergunta. Como a Educação Física Escolar crítico-libertadora se materializa a partir desse



sonho coletivo? Quais inéditos-viáveis são possíveis? Quais movimentos surgem na nossa área com a perspectiva de materializar esse projeto de um mundo mais humano, justo e diverso?

Respondo essas perguntas em diálogo com Pedagogia dos sonhos possíveis (FREIRE, 2020b), obra mais recente de Paulo Freire que tenho me aprofundado. Em algumas entrevistas concedidas pelo educador e publicadas no livro, certas mensagens entram com profundidade no meu coração. “Eu gostaria de morrer deixando uma mensagem de luta” é um momento em que Paulo menciona, sem pestanejar, que os(as) educadores(as) precisam lutar coletivamente pelas suas condições de trabalho e uma vida digna. De alguma forma, espero que ele saiba o quanto que essas palavras inspiram muita gente em não desistir de combater as desumanizações forjadas por um sistema político-econômico neoliberal cada vez mais amplo, que torna os sujeitos empreendedores de si mesmos, fragilizando todas os coletivos e organizações que sonham em um mundo mais justo. Menciono ainda o tópico “crítico, radical e otimista, pois no pensamento freireano radicalidade e criticidade significam sistematizar os nossos diálogos compreendendo a realidade e levando em consideração o processo histórico que nos trouxe até aqui na raiz. Não podemos problematizar o hoje sem levar em consideração os fatos de ontem.

Nesse cenário, finalizo a minha fala dizendo que precisamos compreender a história da Educação Física na sua raiz. A nossa área foi colonizada por discursos higienistas, racistas, machistas e homofóbicos, que foram forjados por conta de um projeto de sociedade que pretendia embranquecer a raça, colocar as mulheres em um lugar marginalizado, inviabilizar a existência de todo e qualquer corpo que fugisse do padrão binário e heteronormativo, além de manter no poder as elites dirigentes. Sim. A Educação Física, na sua hegemonia, é uma área conservadora,





racista, machista, homofóbica e elitista. O pensamento de Paulo Freire nos faz desconstruir e lutar, cada vez mais, para construir coletivamente outra função social para o componente curricular na Educação Básica.

Da forma que tenho pensado, a Educação Física Escolar passa a ter como função social ampliar a leitura de mundo das crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam a Educação Básica sobre os conhecimentos de resistência produzidos sobre as práticas corporais. Os professores e as professoras da área podem construir projetos educativos com essa intencionalidade utilizando diferentes linguagens que versam sobre as danças, as lutas, as ginásticas, os esportes, os jogos e as brincadeiras. Portanto, não existem hierarquias entre as manifestações da cultura corporal. Por fim, nessa perspectiva, cada aula é uma chance de tomarmos consciência da nossa realidade, possibilitando que toda a comunidade escolar amplie a criticidade sobre a sua existência no mundo, transformando a estrutura societária (MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022).

Tive a oportunidade de participar, em diálogo com o professor Tarcísio Mauro Vago e a professora Valdilene Aline Nogueira, da sala Paulo Freire organizada no CONBRACE realizado em Minas Gerais, experienciando o momento em que, finalmente, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte faz uma homenagem para o nosso patrono da educação. Quem quiser conhecer um pouco sobre a produção da Educação Física inspirada na educação libertadora poderá acessar esses textos no site disponível dessa sala. Estive nesse evento com a professora Elaine e o professor Fabiano. Agostinho se junta agora nessa mesa que será histórica. Ansioso para aprender com vocês. Desejo um ótimo diálogo para todos/todas/todxs aqui presentes e chamo o professor Agostinho Rosas para iniciar a sua fala.



## REFERÊNCIAS

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. 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.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Editora Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se complementam**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 48ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.







LOPES, Priscila Rita Niquini Ribeiro; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física Escolar crítica: movimento de resistência pela Educação libertadora de Paulo Freire. In: MALDONADO, Daniel Teixeira. **A vida nas escolas: por uma prática político-pedagógica crítica na Educação Física Escolar**: Curitiba: CRV, 2023. p. 119-140.

MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODÓCIMO, Elaine. Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Ano VII, v. 3, p. 6-23, 2022.

MEIRELES, Bruno *et al.* **Freireando há 100 anos: o encontro com a Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2021.

SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019.



# EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO LIBERTADORA<sup>1</sup>

*Agostinho da Silva Rosas<sup>2</sup>*

Bom dia para todas e todos e de maneira que a gente possa dialogar em um momento de profunda efervescência na nossa práxis pedagógica. Antes de tudo eu quero dizer da minha alegria de compartilhar com o Fabiano, a Elaine e o Maldonado e agora com o Arnaldo, porque como foi dito há pouco pelo Daniel, a minha aproximação com esse coletivo se deu a partir da leitura dos textos e da impressão que eu fui tendo desde a leitura feita

---

<sup>1</sup> Esse texto é a transcrição literal da explanação do professor Agostinho Rosas na mesa redonda intitulada “Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar”.

<sup>2</sup> Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (1984), especialização em Educação Física Não Formal pela UFPE (1988), mestrado em Ciências do Desporto e da Educação Física pela Universidade do Porto/PT (1995) e doutorado em Educação pelo PPGE/UFPB (2008). Atualmente é docente adjunto da Universidade de Pernambuco atuando como docente nos Cursos de Licenciatura em Educação Física da ESEF-UPE e Ciências Sociais na FESNG-UPE. Tem experiência na área de Educação Física e Educação Popular, com ênfase em criatividade, educação física escolar, educação libertadora, metodologia de ensino e avaliação.





dos anunciados do meu amigo de coração (o professor Carlos Rodrigues Brandão).

Nesse contexto, eu me sinto muito confortável de estar aqui refletindo curiosamente pela primeira vez, assim em público, com a Educação Física e a Educação Física Escolar. Isto me proporciona um grande prazer, porque a Educação Física é o lugar da minha escolha, eu vou a Educação Física para não mais sair dela nos anos de 1980 e todo o meu percurso de formação na psicopedagogia, pela psicologia, pela filosofia, discutindo história e educação, é para mais compreender o fenômeno Educação Física nesse momento histórico, apensando sobremaneira a partir da dimensão de um olhar teórico-epistemológico que esteja situado em torno da dimensão da cultura de movimento.

A fala que estou pensando nesse momento com todos e todas parte dessa relação entre o que o Paulo Freire ousou produzir na sua trajetória humana desde sua infância, passando a sua puberdade e adolescência, seus primeiros estudos, o contato com a escola ao chegar ao Oswaldo Cruz como uma escola que lhe deu sustentação e uma forte aprendizagem no sentido da língua portuguesa e que o levou de volta formado a retornar e trabalhar por essa instituição escolar e ao mesmo tempo ele foi desenvolvendo o seu trabalho no campo da educação ao ponto de em 1964 ser levado ao exílio.

Eu gostaria de pensar essa educação libertadora no sentido de refletir a Educação Física Escolar. Por isso que estou dando esse nome para a minha fala “Educação Física Escolar em diálogo com a educação libertadora”.

A relação direta que eu vou estabelecer enquanto um campo de reflexão é que historicamente vou reconhecer a Educação Física em um sentido mais ortodoxo e conservador de maneira a permitir repensá-la situada por uma dimensão libertadora.





Portanto, nesse contexto, a Educação Física Escolar é possível ser situada por uma perspectiva problematizadora de educação, nos colocando todos e todas para pensar a relação do(a) professor(a) com os(as) estudantes e nesse sentido nós precisamos nos posicionarmos questionar.

Se nós queremos pensar a Educação Física situada por uma prerrogativa da educação libertadora e problematizadora, qual será a sua especificidade? Qual o seu papel social? Como a pedagogia e qual pedagogia vai possibilitar a gente refletir esse movimento com que assinale o seu diferencial?

Ao mesmo tempo eu vou situando nessa historicidade da Educação Física e gostaria de dar ênfase aos anos de 1980 para 1990 justamente porque é o período em que Paulo Freire vai estar ali articulado com a secretaria da educação em São Paulo e vai retornando para o Brasil após o exílio, possibilitando a secretaria em São Paulo um outro olhar sobre a educação e com isso vai influenciar um grupo de professores e professoras, inclusive na nossa área da Educação Física.

Naquele momento, então, João Paulo Subirá Medina vai nos colocar, todos e todas que estão vinculados(as) com a Educação Física contra parede dizendo “meus amigos e amigas da Educação Física, se queremos permanecer na escola nós precisamos aprender a situar o nosso componente curricular situado pelos argumentos da Pedagogia”. E é nesse movimento que, de certa maneira, o Brasil se engaja em uma contrapartida, quase como um ato revolucionário, de trazer à tona proposições que sedimentem a Educação Física diante de uma perspectiva política e filosófica mediada pelo pensamento pedagógico.

Nesse cenário vão surgir várias dimensões como a cultura corporal, a cultura física, a promoção da saúde e tantas outras que não para de crescer. Importante ressaltar que cada uma delas





vai trazer elementos de reflexão situando a educação, lazer, esporte e saúde de forma a possibilitar a compreensão sobre o nosso lugar no campo educacional. Sem querer discutir aqui quais dessas abordagens mais se ramificam, vamos poder entender que existe uma diversidade de proposições.

Seja qual for essa dimensão, nós estávamos diante de uma reflexão sobre como que essas abordagens ou que outras abordagens poderíamos pensar de maneira a situar a prática pedagógica conectada com uma concepção de ser humano, de mundo e de sociedade. Dessa forma, a escolha dos conteúdos, a definição e delimitação de objetivos, as várias opções metodológicas, assim como a identificação de instrumentos e critérios para a avaliação ganhariam uma substantiva dimensão epistemológica caracterizando a sua singularidade no campo do exercício didático-pedagógico.

Nesse contexto, a Educação Física precisa ser pensada em espaços escolares e não escolares. Não estou trazendo aqui o não escolar situado pela dimensão do bacharelado, mas sim como uma extensão e ampliação que nós podemos especular o lugar do exercício didático-pedagógico de profissionais da Educação Física, não só pela situação fundamental da organização da educação básica, mas aquela educação que se encontra fora dessas normativas através dos movimentos sociais.

É esse movimento social que vai trazer uma experiência inovadora para pensarmos a nossa área, como, por exemplo, o MST, o movimento dos sem teto, das pessoas que estão condicionadas por uma outra maneira de estar no mundo, diferente dos(as) estudantes formalmente matriculados na educação básica, seja no campo público ou privado, mas também entender que esse outro espaço vindo dos movimentos sociais coloca todos nós a pensar uma outra dimensão de educação.





Como a forma predominante de ação dos movimentos sociais é a resistência, atos de luta, certa maneira de pensar o enfrentamento com argumentação teórica e filosófica consistente, a educação popular ganha um movimento singular, e é daí que nós vamos ver com a influência da leitura do pensamento freireano, situando desde o movimento da cultura popular, as experiências que foram realizadas de Recife ao Rio Grande do Norte em Angicos, como um modo de pensar a educação libertadora, que vai ganhar um grande movimento em todo o mundo quando Paulo Freire é saído do Brasil (como ele gostava de dizer “olha, eu nunca saí do Brasil porque essa não foi a minha vontade, eu fui saído do meu país”).

Nesse sentido, o que parece ser importante pensar no campo da Educação Física. Toda a prática pedagógica com Paulo Freire exige a compreensão imediata da superação da dicotomia entre a aparência e a essência. Como disse a pouco o Maldonado, a dimensão entre aquilo que é aparente da coisa com a radicalidade pedagógica que a pessoa da ação de pensar e fazer se mune teórica e epistemologicamente. Então, assim é importante dizer que nós temos, enquanto profissionais de Educação Física, influenciando-se e modificando-se em um processo de transformação consciente, tomar decisões nesse conceito, nessa dimensão teórico-epistemológica, sabendo diferenciar o que a Educação Física vinha fazendo de uma outra perspectiva de educação. Aqui, eu estou colocando nessa balança a ideia de uma educação conservadora bancária (que foi o modo do Paulo Freire fazer a sua advertência) e de outro lado uma educação popular libertadora que é o lugar que nós vamos conversar um tanto quanto,

Como uma dimensão da Educação Física nesse contexto a ação pedagógica vai implicar em um projeto político-filosófico com que nós vamos redimensionar aquilo que Paulo Freire chama-nos atenção. A educação popular libertadora com Paulo





Freire apresenta elementos da contradição da dimensão de sociedade/mundo com que o patrono da educação brasileira dialoga conosco, para deixar claro que a educação libertadora é uma educação que propõem superações no sentido de uma sociedade aberta e por ele chamada popular. De outro modo, a educação seria direcionada a afirmação desse modelo, que eu poderia chamar de cunho neoliberal e conservador, na manutenção de um estado que a burguesia controla a sociedade, que diferente de ser popular, no máximo conseguiria atingir níveis populistas. Portanto, com características de uma sociedade fechada.

Assim sendo, essa educação bancária, que prima por uma dimensão de sociedade fechada, nada democrática, vai se situar por uma prática de educação que visa a formação de um ser estático e verticalizado no processo didático-pedagógico, o qual segrega a dimensão do(a) professor(a) e do(a) estudante separando um do outro, garantindo o poder e o controle do docente sobre toda a regência pedagógica, diferente da sociedade do tipo aberta e popular em que passamos a entender uma Educação Física que nos remeta diretamente a compreender a pessoa humana como um ser de relações, que diferente de inclusão nós falamos da perspectiva da integração, que em vez de ser uma vida impermeável e fechada, defendemos uma vida permeável, que se modifica histórica e culturalmente por meio do conhecimento, saindo do campo da pura informação para a aquisição de novos saberes e que a prática é essencialmente revolucionária porque ela é crítica.

Nesse sentido, nós vamos ver, que na dimensão de ser humano da educação bancária, e aí pensando a Educação Física conservadora, nós estaríamos falando do ser humano situado por um estado da própria alienação, no estado do alienado a prática dos(as) professores(as), o currículo fechado, intransponível, assim como uma dimensão que é perversa em si mesmo porque



ela se fecha e não autoriza a participação ativa das pessoas no processo de aprendizagem. Então, diferente de ser mais, as pessoas, professores(as) e estudantes, elas ficam fechadas nesse ser menos, porque é um ser que não transcende criticamente.

Então, são exigências para uma perspectiva da libertação o reconhecimento do humano como um ser sujeito, como um sujeito ativo, e por isso ele é interferidor, ele possui uma dimensão centrada no coletivo, ele é situado e datado, completamente diferente do que seria com a educação bancária.

O que nós vamos verificar aqui com essa discussão é justamente a superação dos valores burocráticos e bancários marcados pelo princípio da sectarização como um campo epistêmico da obra do pensamento freireano. Professores(as) e estudantes bancariamente situados em uma escala de poder. Dessa forma, você pode juntar todos os(as) estudantes mais ainda não vai conseguir atingir a dimensão de enfrentamento às causas do(a) professor(a) porque ele(a) é sempre muito maior, sendo encarregado do planejar, do promover, do avaliar e de todos os elementos da prática pedagógica. Nessa conjuntura, os(as) estudantes ficam segregados em uma condição de resposta imediata as questões assinaladas pelo(a) professor(a).

Em contrapartida, com a educação freireana, essa relação eu-tu segregada é separada para estabelecer um eu-tu que se integra em um só ser, portanto, não fica professor(a) e estudante, mas o(a) educador(a) se reconhece também como um sujeito de aprendizagem, se tornando um(a) professor(a)-estudante, e o(a) estudante se reconhece na condição fundamente do seu lugar de aprendiz, mas também como um sujeito de conhecimento com que ele pode e deve interagir com o coletivo, incluindo o(a) professor(a) com as aprendizagens que ali já foram organizadas.







A grande questão que vai nos ajudar a pensar é essa relação entre a educação bancária, que nós vamos estar nos situando com o pensamento freireano, mas justamente porque ela permite entender que essa educação popular libertadora (que nos ajuda a pensar a Educação Física em ambos os espaços, sejam eles escolar ou não escolar) precisa ser organizada por outra práxis. Sair da práxis maquiavélica no sentido dos princípios, do controle e do autoritário para a sua superação no sentido de uma práxis humanizadora e problematizadora de entender que estamos diante de uma concepção de ser humano que compreende a práxis pedagógica e a Educação Física situada como um ser de relações. Assim sendo, os(as) estudantes, professores(as), gestores(as) e todos(as) nós envolvidos na dimensão da educação escolarizada e dos movimentos sociais vamos nos envolver com esse processo de outra maneira.

Portanto, nós vamos entender que o sujeito de relação se articula dialeticamente entre a pluralidade e a singularidade. Isto quer dizer que vamos nos reconhecendo sócio antropológicamente por uma dimensão de articulação entre o eu singular, a minha história de pessoa no mundo, as minhas práxis no campo da compreensão do movimento como uma organização de valores e cultura que vou estabelecendo ao longo da minha existência.

De outro lado, com essa minha singularidade, junto com a singularidade dos outros componentes da sala de aula, é possível organizar coletivamente o ato pedagógico, que é mediado por uma dimensão crítica e dialética entre a ação, a reflexão e a produção. Então, o(a) estudante em Educação Física não pode ficar marginalizado na condição bancária se nós queremos pensar uma Educação Física libertadora e humanizadora.

Um outro elemento importantíssimo para entender o pensamento freireano nesse contexto é que a prática pedagógica em





Educação Física vai ser situada por um conjunto de elementos com os quais nós não podemos nos afastar, tais como a dimensão da temporalidade humana, que possui a dimensão da história, que eu sou sujeito da história e faço história, eu não fico ali pacífico e estático na história, pois não entendo esse processo enquanto fato, mas como fenômeno, a partir de uma dimensão dialética da história, em que passado, presente e futuro estão nesse movimento cíclico de transformação. Ao mesmo tempo, essa temporalidade vai marcar uma organização com que o estado de nossa ação esteja situada por uma relação direta com causa e consequências, por isso uma dimensão ética situada em um estado humano universal com Paulo Freire. Por conta disso, a cultura é consequência do trabalho, da produção e da invenção humana.

É nessa relação que nós vamos poder entender que a dimensão pedagógica libertadora nasce de um movimento crítico, consciente, de resistência dialética contra a educação bancária e então, enquanto educação popular libertadora, a relação pedagógica vai se fazendo com a pesquisa-ação, a problematização, a atitude crítica e favorecida pela autonomia. Assim, não é possível acontecer a prática pedagógica de uma Educação Física libertadora que não considere a relevância da conotação de uma comunicação dialógica situada por uma ética humana.

Em pedagogia do oprimido nós vamos situar metodologicamente a relação da dialogicidade como prática da liberdade. Então, nós superamos a dimensão da educação bancária através do nosso movimento de olhar o mundo, pensar o mundo, viver o mundo e com o mundo e as pessoas fazemos um movimento social nas contradições dialéticas com os vários inéditos viáveis. Assim, a maneira em que percebemos o mundo, de problematizar o mundo é o que Paulo Freire chama de situações-limites percebidas, pois cada um de nós olha o mundo e desafia o mundo com





as nossas possibilidades de sujeito histórico, com a nossa condição de pensar o mundo, de pensar a vida com as outras pessoas e de nos articularmos sabendo da nossa incompletude humana.

Nesse ambiente que nós vamos entender que a Educação Física libertadora exige a dialogicidade enquanto uma práxis que se movimenta na ação e na reflexão, diria eu, na nova ação agora como uma ação pensada, aquilo que o Paulo Freire denominou de codificação, descodificação e codificação. Portanto, esse movimento dialético se faz por uma comunicação que exige o reconhecimento do outro como uma pessoa singular, histórica, de cultura e conhecimento. Nesse sentido, toda a expressão do diálogo como palavra significada, conscientemente instituída de conceitos e valores e que se movimenta na relação entre os diferentes, faz-se necessário a partir da leitura de mundo para a leitura da palavra como uma leitura palavra-mundo porque se faz palavra-ação.

Nesse cenário, a Educação Física como prática da liberdade é um ato profundamente da amorosidade humana com a sua própria espécie. Eu estou aqui dizendo que com isso precisamos acreditar no ser humano contra todas as evidências desses modelos conservadores de sociedade que nós estamos vivendo, essas maneiras opressoras da marca predominante da exploração do capital pela vida humana.

Nós precisamos entender o ser humano para aprender a amar as pessoas e amando a humanidade não existe a possibilidade de a educação continuar em uma dimensão burocrática do cotidiano pedagógico. Por isso mesmo eu estou convencido que pela amorosidade humana, vai exigir de todos e todas que façam dessa escolha, um compromisso e a responsabilidade com o coletivo social. Essa é profunda característica da pedagogia libertadora e problematizadora em Paulo Freire. Não é o ato individual da aprendizagem, mas sem negar a singularidade das pessoas no





processo de ensino e aprendizagem, pensar que a práxis pedagógica é uma expressão orientada e orientadora do coletivo social.

Para não me alongar muito, menciono que estou convencido que se nós assumirmos essa posição de uma Educação Física libertadora, influenciada pelo pensamento de Paulo Freire, nós professores(as), estudantes, gestores(as), funcionários(as), familiares, a comunidade engajada no ato pedagógico, seja na educação básica ou nos movimentos sociais, vai exigir de todos e todas que a gente arregasse as mangas no sentido de ler mais, ouvir mais, dialogar mais, escrever mais, pensar mais, mas principalmente agirmos conscientes das responsabilidades políticas e sociais com o coletivo. Muito obrigado!





# EDUCAÇÃO SENSÍVEL E EDUCAÇÃO POLÍTICA

*Elaine Prodócimo<sup>1</sup>*

Queria começar externando o meu prazer e orgulho por fazer parte dessa mesa com colegas que eu admiro e respeito muito. A responsabilidade de partilhar desse momento é muito grande, pois estou com as pessoas que eu considero que mais estudam e entendem de Paulo Freire na Educação Física e que eu volto a dizer, respeito muito!

Gostaria de agradecer especialmente ao Daniel<sup>2</sup> por ter idealizado e organizado essa mesa nesse evento. Desde que começamos a conversar para delinear nossas falas eu tenho aprendido muito.

---

<sup>1</sup> Livre Docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – FEF-Unicamp. Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar – EscolaR.

<sup>2</sup> Daniel Teixeira Maldonado foi o idealizador e organizador da mesa intitulada: *Diálogos da Educação Libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar* para o evento CONPEFE (Congresso dos professores de Educação Física escolar) no ano de 2023.



Nessas nossas conversas eu comentei sobre meu desejo de tratar sobre a questão do sensível, da amorosidade na pedagogia proposta por Paulo Freire. Esse desejo de me debruçar sobre esse assunto foi intensificado após a leitura do livro *Tremores. Escritos sobre experiência*, de Jorge Larrosa, publicado em 2022. Em um dos textos do livro, intitulado *A experiência e suas linguagens*, Larrosa expõe que os críticos no pensamento pedagógico, ou seja, aqueles que “consideram a educação como uma prática política encaminhada para a realização de certos ideais como a liberdade, a igualdade ou a cidadania” (LARROSA, 2022, p. 36), embora ainda necessário “já disseram o que tinham que dizer, já pensaram o que tinham de pensar, ainda que continue sendo importante seguir falando, seguir pensando e seguir fazendo coisas...” (LARROSA, 2022, p. 37). O autor propõe, então, um pensamento pedagógico pautado na experiência e no sentido, partindo de outro ponto de vista.

Talvez um dos textos mais conhecidos desse autor seja o *Notas sobre a experiência e o saber da Experiência*, que também compõe o livro e já foi publicado na forma de artigo. É um texto bastante conhecido nos meios pedagógicos. Experiência, para Larrosa, é aquilo que nos afeta, que nos toca, não é o acontece, mas o que nos acontece. Afirma que vivemos muitas coisas, mas poucas experiências, pois a velocidade do tempo, o excesso de informações e de trabalho e a necessidade que a sociedade (e nós mesmos) nos impomos de ter opiniões sobre tudo nos leva a não dedicarmos o tempo, a abertura e a entrega necessária para sermos realmente afetados. A experiência nos afeta a tal ponto que nos transforma.

Larrosa alerta que a humanidade está sofrendo da falta de experiências, vive situações que não fazem sentido e/ou que não tem palavras para expressar. Em seus próprios dizeres, afirma que: “Já não há experiência porque vivemos nossa vida como se





não fosse nossa, porque não podemos entender o que nos acontece [...]” (LARROSA, 2022, p.54) e completa “a experiência daquilo que nos acontece é que não sabemos o que nos acontece” (LARROSA, 2022, p. 54). Trazendo para o contexto da escola, o autor ainda afirma que: “[...] a experiência da escola é uma experiência na qual não vivemos nossa vida, na qual o que vivemos não tem a ver conosco, é estranho a nós, se da escola, tanto se somos professores quanto se somos alunos, voltamos exaustos e mudos, sem nada para dizer, a escola faz parte desses dispositivos que destroem a experiência ou que a única coisa que fazem é nos desembaraçar da experiência” (LARROSA, 2022, p. 55-56).

Essa posição colocada pelo autor me provocou porque me colocou a refletir sobre a questão da experiência e do sentido e a educação libertadora de Paulo Freire. Essa experiência e sentido levantado por Larrosa é possível na perspectiva crítica da educação libertadora? Além da preocupação com a transformação social, com os ideais de liberdade, igualdade, cidadania já citados que são a preocupação das pedagogias críticas, há a preocupação com o que afeta a pessoa? Seria possível uma ação pedagógica crítica e sensível?

Diante do pensamento de Larrosa, em especial ao que se refere à escola, retorno às obras de Paulo Freire para refletir sobre a experiência da escola. Como tem sido, como passamos nós pela experiência escolar? O que nos marcou? A escola que frequentamos tinha a ver conosco? Era estranha a nós? E como são as escolas que atuamos como educadores e educadoras? São estranhas aos nossos e às nossas estudantes? Deixo essas questões para pensarmos.

Me arrisco a pensar que Paulo Freire já alertava para algo semelhante à falta de experiência trazida por Larrosa. Em seu livro *Educação como prática de liberdade*, que teve sua primeira



publicação em 1967, Paulo Freire escreveu sobre a posição do contexto de vida do ser humano:

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não pode absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha (FREIRE, 1967, p. 41-42).

Nesse ponto Paulo Freire distingue o animal, que faz contatos, do ser humano, que mantém relações e, com isso, se integra ao mundo, a falta dessa integração levaria a esse sentimento de ser desgarrado, suspenso, adaptado, acomodado ou ajustado ao contexto e não realmente integrado, sem realmente fazer ou ser parte, e segue: “A sua integração o enraiza. Faz dele, (na feliz expressão de Marcel,) um ser “situado e datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento” (FREIRE, 1967, p. 42).

Penso que podemos afirmar que esse desenraizamento, essa destemporalização, ou seja, essa saída do espaço e do tempo, e essa acomodação e ajustamento sejam também uma possível consequência dessa falta de experiência, o que Freire chamou de falta de integração. Ou o que Larrosa afirmou ser viver a vida como se não fosse própria pela falta da experiência e do sentido. O que leva à integração são as relações ou as experiências vividas sempre com o outro e com o mundo.

Talvez possamos inferir que essa falta de experiência apontada por Larrosa seja um dos fatores que mantém as pessoas no







estado de imersão ou inconsciência ou consciência ingênua a que Paulo Freire se refere.

E Freire segue completando:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade (FREIRE, 1967, p. 43).

Aqui consigo perceber uma possibilidade de libertação desse estado que a falta de experiência vivida a que alerta Larrosa pode levar. Essa própria criação, recriação e decisão são formas de experiência.

E para completar esse pensamento, cito ainda mais uma referência de Paulo Freire:

Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões (FREIRE, 1967, p. 43).

Paulo Freire afirmava que somos seres inconclusos e que nossa vocação ontológica é ser mais. Como seres humanos somos seres de decisão, de escolha, de opção. Quando somos privados dessa busca pelo ser mais e pelo nosso poder decisório sofremos o que o autor chamou de processo de desumanização.



Erich Fromm em seu livro *A arte de amar* (2001) nos aponta o medo que nós seres humanos temos de sermos separados e a necessidade de fazermos parte de algo e de algum grupo. O medo de ser separado pode levar ao conformismo, mesmo em sociedade democráticas, onde o não-conformismo é aceitável. Ou seja, para fazer parte de algum grupo a pessoa pode fazer coisas que não gostaria, mas se submete para ser aceita. O conformismo é considerado não apenas necessário, mas muitas vezes desejável, a pessoa quer ser conformada, pois deseja viver certa sensação de igualdade, que afirma o autor, na atualidade é sinônimo de mesmice e não unidade. Essa igualdade é quebrada em pequenas diferenças que dão a sensação de diversidade, mas no fundo as pessoas vivem como rebanhos com a ilusão de individualidade, de seguir suas próprias ideias, de tomar suas próprias decisões enquanto seguem um mesmo padrão, ajustadas, adaptadas, acomodadas, em grupos, mas não, de fato, integradas. Essa situação gera um certo conforto, pois, se não transforma, também não arrisca, pois o sujeito não é o da exposição, mas o da posição. E a roda segue rodando no mesmo rumo...

Parece paradoxal que ao mesmo tempo que as pessoas fazem parte de tantas “comunidades”, sintam-se cada vez mais solitárias e cada vez mais escutam sobre o individualismo da nossa sociedade. Fazer parte dessas comunidades, agora cada vez mais virtuais nos dá sensação de pertencimento, sem de fato pertencermos. E estamos acompanhando o quanto certas comunidades tem incentivado comportamentos violentos como forma de se provar e propõem desafios para poder fazer parte.

Até aqui busquei apresentar que o alerta sobre a falta de experiência e suas consequências, mas com outras palavras já havia sido feito por Paulo Freire e por outros autores que sinalizam sobre a necessidade de sairmos desse ciclo vicioso que interessa aos grupos detentores do poder, mas não aos oprimidos. Paulo





Freire, em sua educação libertadora visava a transformação social por meio da transformação do sujeito, ou seja, preocupava-se com uma sociedade mais justa (ou menos injusta pelo menos) não como uma ação externa, ou “de cima para baixo”, mas pela ação de transformação da pessoa. Pois, se assim não for, como o oprimido abriga em si também o opressor corre o risco do ciclo não ser quebrado.

Como já ficou evidenciado, parto da premissa que o universo do político não se opõe ao sensível e que na pedagogia crítico-libertadora proposta por Paulo Freire há esse espaço para o sensível, e, quem sabe, até para a experiência, ou seja, é possível uma ação pedagógica crítica e sensível, que olhe para a transformação social e também para o que afeta a pessoa e busco elucidar se e como isso se apresenta na sua pedagogia da libertação.

Para Larrosa não se pode pedagogizar, didatizar ou programar a experiência, pois viver a experiência é uma atitude pessoal, que requer um gesto de interrupção,

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2022, p. 25).

Ou seja, é necessário tempo para vive-la, para ser afetado. Como afirmei anteriormente, Larrosa propõe que há alguns entraves para a vivência da experiência: o tempo, o excesso de trabalho, o excesso de informações e a necessidade de opinar sobre tudo. Se transportarmos esses pontos para a escola talvez



tenhamos que admitir que o contexto não é o mais propício para a experiência: o tempo é todo controlado, há excesso de tarefas a serem cumpridas, excesso de conteúdos a serem ministrados e absorvidos e é cobrado um posicionamento sobre tudo, ainda que não se tenha argumentos para defender o posicionamento adotado, e isso vivido tanto pelos educandos e educandas quanto pelos educadores e educadoras, ou seja, todos estamos podados da experiência, dessa lentidão, dessa demora nos detalhes, dessa possibilidade de contemplação.

Para viver a experiência é preciso abertura, tempo, acolhimento e certo esvaziamento. É preciso deixar-se afetar, ser tocado.

Analisando alguns pontos colocados por Larrosa e a educação libertadora de Paulo Freire podemos perceber algumas possibilidades.

Paulo Freire, diferentemente de tantos outros estudiosos acadêmicos, não se constrangia em tratar da amorosidade, da boniteza da educação e da prática pedagógica. Suas obras são repletas de situações em que demonstra preocupação com o sentir, com o respeito e valorização aos saberes e sentires do outro. Seu livro *Pedagogia da autonomia* (1996) é repleto de exemplos como generosidade, querer bem, acolhimento, respeito, escuta entre outros.

Além da preocupação política com a transformação social, Paulo Freire em sua obra nos mostra uma preocupação com o ser humano, com a formação humana, que ele trata como humanização do humano, em contraponto ao processo da desumanização decorrente da educação bancária.

Paulo Freire se preocupava que a escola valorizasse os saberes e a realidade concreta de vida dos educandos e das educandas. Alertava sobre a necessidade da escola considerar os modos





de vida, costumes, linguagens do grupo a que se direciona. Essa proposição permite que a escola não seja sentida como um ambiente alheio ao vivido cotidianamente pelos estudantes e pelas estudantes, permite o acolhimento do outro, valoriza seus saberes que não são alijados da escola, mas fazem parte da escola. Paulo Freire tratou da autodesvalia como uma das consequências da educação bancária que valoriza os saberes hegemônicos em detrimento dos saberes da vida, saberes da experiência. O reconhecimento e valorização dos conhecimentos prévios se opõe à invasão cultural e possibilita o sentimento de “autovalia” e o reconhecimento da diversidade de saberes.

Em seu projeto de alfabetização, com o levantamento das palavras geradoras demonstrou um cuidado para evitar a invasão cultural. Ao buscar refletir e desvelar a realidade vivida pelos educandos e educandas, buscava aproximar os círculos de cultura da vida mesma do grupo. Buscava os sentidos e significados das palavras a fim de despertar a consciência crítica dos alfabetizados e alfabetizadas. Utilizava-se de imagens que aproximassem os temas da realidade vivida pelo grupo. Esse cuidado revelado em toda a proposta pedagógica de Paulo Freire trata de respeito e acolhimento, trata do sensível que, muitas vezes, tem sido afastado do contexto escolar. Na busca de desvelar a realidade, ou descodificá-la unia o reflexivo ao sensível, situações exemplificadas em suas obras como quando os trabalhadores ao observarem um quadro reconhecem a sua comunidade, seu local de moradia, ou quando ao discutir cultura uma artesã reconhece que faz cultura, ou mesmo quando ao ser questionado um trabalhador reconhece que o mundo só é mundo porque há alguém que diga que isso é mundo, mostram a transformação, ou o resultado da experiência vivida, pois, como afirma Larrosa (2022, p. 26) “o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto” [...] com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz



de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe”. Por isso a segurança e conformidade dos grupos a que nos referimos antes, mesmo em sociedades democráticas onde o não conformismo é aceito.

Dialogando esse ponto com a Educação Física, trata de conhecer e incluir no contexto das aulas as práticas corporais dos grupos, suas origens, seus costumes, relacionando com outras práticas ampliando a leitura de mundo por meio do conhecimento e problematização de diferentes possibilidades, entendendo que também as práticas corporais são datadas e situadas e entendendo as relações de força existentes na valorização de determinadas práticas em detrimento de outras e, além desses estudos, a possibilidade de vivências e, quiçá, de experimentação de diferentes práticas, não de forma bancária, mas com o vagar proposto de sentir e perceber os gestos, de criar.

Talvez um dos principais pontos da obra de Paulo Freire que atestam sobre a possibilidade do político e do sensível seja sua defesa incontestável do fazer COM e não PELO oprimido, seja a necessidade central de sua pedagogia: o diálogo. Vemos a palavra diálogo sendo largamente usada em referência ao contexto pedagógico. Para exemplificar, em estudos que fizemos sobre a violência, muitas vezes quando entrevistávamos docentes sobre a forma de lidar com situações de conflitos ou de violência propriamente dita no contexto escolar era comum as pessoas responderem que lidavam por meio do diálogo, contudo, nas observações que fazíamos percebíamos que o que era feito não era exatamente o que Paulo Freire e nós mesmos(as) defendemos como diálogo. Víamos algo mais semelhante a um monólogo, respondido com algumas expressões monossilábicas como “sim” ou “não” a perguntas como “o que você fez é certo?”, “você vai fazer de novo?” ao que o educando ou a educanda, conhecedor e conhecedora do *script* respondia de acordo com a expectativa do





educador ou da educadora. Isso não é diálogo, não há troca, não há partilha, não há escuta. É um falseamento de diálogo, uma representação em que o roteiro já está pronto e cabe aos personagens assumirem seus papéis.

O diálogo que propomos é o defendido por Paulo Freire. Para ele, diálogo exige amor, humildade, fé e confiança (FREIRE, 1987). Amor para abertura ao outro, humildade para o reconhecimento que sempre há algo a aprender com o outro, fé no potencial da pessoa de fazer e refazer-se, no potencial que o outro tem, tanto quanto a pessoa mesma tem, de aprender, de se transformar, que leva à confiança nas possibilidades de, juntos, pronunciar o mundo e transformá-lo. Essa abertura ao outro implica em confiança em ambos os participantes do diálogo para que se sintam seguros para se exporem (novamente o risco da exposição). Fazendo aqui um breve parênteses sobre a confiança e a segurança, como é comum percebermos crianças que não fazem perguntas ou não se expressam nas aulas por vergonha, ou, nas nossas aulas hesitam ou as vezes se recusam fazer algo por receio de falhar e ser motivo de riso, ou de ter sua auto imagem afetada pelo risco de insucesso... será que não passa pela questão da falta de segurança, do medo de se expor? Quantas outras oportunidades de vivenciar experiências serão podadas por essa criança, depois adolescente, jovem, adulto pelo receio de se “ex-por”?

O diálogo, em Freire, possibilita a emancipação humana, o ser mais, já que somos seres inacabados. Como afirmam Amorim e Calloni (2017, p. 370) “O objetivo do diálogo deve ser a compreensão e o reconhecimento do outro em toda sua existência”. Por isso o nome da nossa mesa ser a educação libertadora e o diálogo com a Educação Física. Vemos nesse nosso momento de partilha a possibilidade de aprendizado e de uma nova pronúncia de mundo coletiva.





O diálogo na Educação Física é tão possível quanto em todos os outros contextos da escola, dentro ou fora das aulas propriamente ditas. O diálogo verdadeiro pressupõe a escuta ativa e atenciosa, o tempo de escuta, ou como já colocado em relação à experiência, o ouvir devagar, é comum em conversas percebermos que uma pessoa começou a falar algo e a outra já está preparando sua resposta antes mesmo que a primeiro terminasse sua fala, ou seja, parte do que foi dito não foi escutado, vocês percebem isso também? Trago aqui o exemplo trazido por uma orientanda a Priscila Bonfietti que está registrado em um texto que publicamos<sup>3</sup>. Priscila pontua, a partir de sua prática pedagógica que ela achava que dialogava, pois ela abria espaços de rodas de conversas sobre os temas que seriam tratados e que eram, majoritariamente, escolhidos por ela. Mas, ao analisar cuidadosa e reflexivamente sua prática ela percebe que, embora houvesse o espaço para que as crianças se expressassem nas aulas, o que eles diziam era pouco aproveitado nas próprias aulas. Ela anotava todas as falas, mas esses saberes não eram retomados, não eram discutidos pelo grupo, não havia troca entre as crianças. Acho muito bonito esse material pois mostra o exercício da práxis, da reflexão entre teoria e prática na ação pedagógica.

Propomos também que o diálogo extrapola o verbal. O contexto da Educação Física é bastante propício para o diálogo dos corpos, dos gestos.

E ainda que proximidade não indique ação pedagógica dialógica, ou seja, a pessoa pode manter proximidade com educandos e educandas e não ser educador ou educadora dialógica. É interessante como os educandos e as educandas, principalmente

---

<sup>3</sup> BONFIETTI, Priscila Errerias, PRODÓCIMO, Elaine. Reflexões sobre a importância do diálogo em um fazer pedagógica na Educação Física Escolar. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 6, n. 11, p. 97-109, 2021.







quando vão crescendo, se tornando adolescentes e jovens, ou mesmo adultos, se surpreendem quando, como educadores e educadoras perguntamos sobre suas vidas, nos interessamos em saber os seus gostos, quando perguntamos sobre o motivo de sua ausência nas aulas, demonstrando que sentimos a falta, quando em casos de doenças perguntamos sobre suas melhoras, os olhares oscilam entre o contentamento e a surpresa, acredito que todos educadores e todas educadoras já experimentaram isso. Essa criação de vínculos, esse cuidado também afeta o sentimento de acolhimento e pertencimento, demonstra a amorosidade, que não é falsa amorosidade, mas uma demonstração do “querer bem aos educandos e educandas”. Como afirmou Paulo Freire (1996, p. 141) em sua pedagogia da autonomia:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Como esclarecem mais uma vez Amorim e Calloni (2017, p. 385):

a amorosidade, em Freire, é agonística, isto é, há uma resistência à “ilusão ética” justamente pela interdependência tecida no afeto da escuta e na abertura ao diálogo com o outro; no reconhecimento que o outro tem algo a dizer, e que sua fala é, igualmente, legítima às possibilidades de compreensão.

A amorosidade para Freire vai além do sentimento de cuidado em relação ao outro, é também isso, mas ainda mais, ele trata da amorosidade ao mundo, ao planeta, à natureza, e como mundo, ou, como afirmaram os mesmos autores citados, “amar



o mundo, para Freire, é amar toda e qualquer expressão de vida, de ser, de existencialidade” (AMORIM, CALLONI, 2017, p. 384). E esses mesmos autores ainda completam:

Que a amorosidade não seja entendida como – ou assimilada a – um sentimento piegas, mas que seja interpretada como parte do dever emancipatório que transpassa a formação humana para a libertação dos homens e mulheres inacabados, produtos e produtores da sociedade eticamente construída (AMORIM, CALLONI, 2017, p. 384).

Para finalizar, penso que nunca tivemos uma sociedade tão adoentada, e não estou tratando da pandemia que vivemos, mas de uma forma de adoentamento psíquico, mental. Temos acompanhado nossas crianças e jovens, e mesmo adultos desesperançados, sem expectativas, com dificuldades para relacionar-se, isso parece que ficou mais perceptível nesses últimos anos. Talvez o momento pandêmico tenha feito com que olhássemos mais para isso, talvez esse processo já estivesse em curso há tempos, mas o pós-pandemia intensificou nossa sensibilidade, ao mesmo tempo que intensificou os sintomas. A transformação social que almejamos não pode se dar, ou não é possível que se dê alheia a questão do sensível. Cada dia se torna mais urgente que façamos algo para nos ajudarmos, para nos salvarmos, para salvar nosso planeta. A necropolítica e todos os outros “necro” precisam ser urgentemente substituídos pela biopolítica e todas as outras “bio”, como amor a vida e não amor à morte.

Que possamos viver mais experiências, porque também isso é transgressão e transformação!

Finalizo minha fala com a incerteza de ter sido clara, mas, é o risco!





## REFERÊNCIAS

AMORIM, Filip Vieira, CALLONI, Humberto. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 380-392, maio/ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FROMM, Erich. **A arte de amar**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022





# ALGUMAS NOTAS PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA TEORIA PEDAGÓGICA CRÍTICO-LIBERTADORA DA EDUCAÇÃO FÍSICA (ESCOLAR): CORPO DO OPRIMIDO/CORPO CONSCIENTE/ONTO-EPISTEME

*Fabiano Bossle<sup>1</sup>*

- <sup>1</sup> Professor Associado da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESE-FID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano atuando na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica. Pós-doutorado em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS (2010); Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS (2008); Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS (2003); Especialização em Ciências do Esporte pela UFRGS (1995); Graduado em Educação Física – Licenciatura plena – pelo IPA (1991). Experiência na Área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: Paulo Freire, Educação Física Escolar, Educação Física Escolar Crítico-Libertadora, Etnografias e Autoetnografias Críticas.





*“[...] É urgente, desmitificar e desmistificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido, respeitá-la, portanto. O corpo consciente e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente”.*

(Paulo Freire, 2020: p. 16).

## PRIMEIRAS PALAVRAS

O texto abaixo é a transcrição de um encontro com Daniel Teixeira Maldonado, Agostinho Rosas e Elaine Prodócimo, na mesa “Diálogos da Educação Libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar”, no Congresso de Professores de Educação Física Escolar (CONPEFE), que ocorreu no dia 28 de junho de 2023. E era um diálogo pelo qual eu ansiava há algum tempo, para que pudéssemos, juntos, esperar. Eu esperava que nossas palavras pudessem alinhar nossa luta e enriquecer a nossa coletividade, contra as injustiças e violências que constituem e atravessam nossas vidas e as práticas corporais nos currículos escolares. E isso ocorreu! Mas, também foi muito mais do que isso. Foi, no sentido literal da palavra em Paulo Freire, humanização. E foi com eles que fui me reconhecendo e aprendendo, na boniteza de escutar e de me encantar com as palavras, de inspirar com e a partir de Paulo Freire. Situações limites, inéditos viáveis (FREIRE, 2021) e sonhar coletivo. É sobre isso! Boa leitura crítica das palavras. Segue a transcrição da comunicação oral realizada, na íntegra.





## A COMUNICAÇÃO ORAL PROPRIAMENTE DITA

É uma grande felicidade finalmente me encontrar, ainda que virtualmente, nesta mesa com colegas que eu, carinhosamente, chamo de amigos, para discutir um tema que nos é caro. E também, saudar nossos colegas que nos acompanham. Muito obrigado pelo diálogo. Agostinho Rosas, Elaine Prodócimo, Daniel Teixeira Maldonado, estou muito feliz que tenhamos nos mobilizado para este diálogo. Muito obrigado, Daniel Teixeira Maldonado e Daniel Carreira Filho por esta oportunidade ímpar. Aproveito para saudar e agradecer a presença do colega Arnaldo Leitão, que nos oferece o apoio técnico que é qualificado por seu percurso acadêmico.

Quando eu penso que estudo as ideias do Paulo Freire desde 1987, também vou percebendo a minha própria incompletude e o quanto mais eu preciso ser rigoroso em compreender a Educação Libertadora do Paulo Freire. Não somente por causa do meu compromisso com uma Educação pública, com a Educação do nosso povo, com a nossa própria Educação, transformadora e libertadora, mas porque meus companheiros de diálogo têm ao seu favor, as experiências de toda uma vida do Agostinho Rosas com Paulo Freire, com Elza, com a família Freire, além da intelectualidade brilhante do Agostinho e de sua capacidade de ler o mundo para ser mais nele; da Elaine Prodócimo e da representação de boniteza do grupo Escolar, que vêm estudando Paulo Freire, desvelando e desafiando nosso compromisso político de estudar com Paulo Freire e; do Daniel Teixeira Maldonado, esse companheiro valioso e combativo, crítico e revolucionário, inquieto e estudioso, que organiza esta mesa e nos convida a aprender com ele, afetiva e politicamente, sobre a Educação Libertadora do Paulo Freire e das produções, junto com a Elaine, de uma pedagogia da Educação Física Escolar Crítico-Libertadora.





E não posso deixar de falar da não planejada coincidência de uma certa representação regional do nosso encontro, contemplando alguma diversidade regional do Brasil, do nosso belo e consciente Nordeste e da terra natal de Paulo Freire, da região Sudeste e da Região Sul. Mera coincidência, talvez, mas que torna mais rico este momento com o pensamento do Paulo Freire, um educador brasileiro do mundo dos esfarrapados, dos oprimidos, no melhor significado que a expressão possa ter. Tanto quanto, a representação que aqui fazemos das nossas admiráveis Instituições públicas, da Universidade de Pernambuco (UPE), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Muito bom estarmos aqui, hoje. Como diria minha colega e amiga Samara Moura Barreto, do Ceará, que sempre encanta com as palavras, este encontro “*subverte uma heurística singular*”. E que assim seja!

Para dialogar sobre e a partir do tema da mesa, após as belas falas do Daniel Teixeira Maldonado, do Agostinho Rosas e da Elaine Prodocimo, eu fico com a difícil tarefa de dizer alguma coisa interessante sobre e para os “Diálogos da Educação Libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar”. Então, eu me proponho o desafio intelectual que parte do lugar que estou, de onde me posiciono, que é me entender na condição de “um ser de práxis” (FREIRE, 2021). Minhas experiências de vida são o exercício de reflexão e de ação sobre a minha prática educativa, sobre a minha própria história e sobre o meu reposicionamento autocrítico nela, tanto quanto, empoderado para um compromisso político de ser mais (FREIRE, 2021) no mundo, não ser menos, também pela Educação Física Escolar. E a teoria do Paulo Freire, e a compreensão sobre o que ela representa, na potência disruptiva de uma Educação que é Libertadora (1980a), no qual eu vou lendo o mundo e aprendendo sobre mim mesmo, porque com os





outros (e claro, faço um parêntese aqui para reconhecer minha incompletude, meu inacabamento e meus limites no meu percurso, na minha própria história de vida, em exercício de permanente auto avaliação e autocrítica, mas, sobretudo, com um persistente desejo de aprender sobre si, porque com os outros).

Como eu disse, eu tenho estudado as palavras do Paulo Freire desde 1987 e sendo desafiado, ora com mais intensidade, ora com menos, a compreender como a Educação Libertadora do Paulo Freire tem influenciado a Educação Física Escolar, no chão da escola e no âmbito de uma ciência que fazemos na Área de Conhecimento. Para isso, eu me propus um projeto de pesquisa na UFRGS (BOSSLE, 2021) no qual eu me desafiei em apresentar as bases do que eu denominei de Teoria Pedagógica da Educação Física Escolar Crítico-Libertadora inspirada no pensamento, ideias, teses e experiências do Paulo Freire. Este projeto de pesquisa está em andamento e pretendo apresentar esta tese, ainda neste ano de 2023, de uma Educação Física Escolar Crítico-Libertadora, e que começou a ser pensada ali pelo ano de 2016.

E a minha demora em publicar essa teoria pedagógica, demora de 8 anos, é porque, também, no Brasil, trabalhamos muito, pela particular intensificação do trabalho docente a que somos submetidos no contexto laboral da docência no Brasil, por vezes, trabalhando até em finais de semana. Mas, também, porque às vezes, é preferível ter cuidado neste estudo em função de como algumas pessoas concebem as teorias e as concepções na Educação Física brasileira, atribuindo sentidos que se assemelham quase como se fossem “paixões clubísticas” e, por último, porque eu aguardava a produção decorrente da data alusiva aos 100 anos de Paulo Freire, no ano de 2021. Sobre os 100 anos, eu estava certo. Porque minha pesquisa é de natureza teórica, realizada a partir da revisão do que autoras e autores têm publicado sobre Paulo Freire. Cabe destacar que houve um aumento no número







de produções que contemplam esta perspectiva e, que tem tentando (autoras e autores), tanto quanto eu, estudar rigorosamente e compreender a Educação Física Escolar e a Educação Libertadora. E tem muita coisa boa!

Mas também é importante ter presente a relação com a historicidade (FREIRE, 1997; 2000a) e a análise de conjuntura (SOUZA, 1984). Desde alguns primeiros esforços intelectuais de publicação do João Paulo Subirá Medina (1983; 1987; 2010), do Vitor Marinho de Oliveira (2010), do Elenor Kunz (1991), do Vicente Molina Neto (1996), passando para o Claudio Luis de Alvarenga Barbosa (2007), da Silvana Ventorim (1994; 1997; 2000), da Selma Muniz da Silva Xavier (2002) e outras e outros, localizados nas 27 dissertações ou teses de doutorado<sup>2</sup> que trataram da aproximação ou convergência do pensamento de Paulo Freire com a Educação Física Escolar de maneira central e, também, da produção em artigos científicos publicados em periódicos nacionais, com já 53 resultados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES<sup>3</sup>), sendo que é possível perceber a emergência de pesquisadoras e de pesquisadores presentes na excelente publicação da edição especial sobre Paulo Freire, da Revista Brasileira de Educação Física Escolar, 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 Cláudio 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

---

<sup>2</sup> Consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 19/06/2023, com os termos “Paulo Freire” and “Educação Física”, encontrando 73 resultados. Ao aplicar o critério de exclusão Educação Física Escolar, os resultados caíram para 27.

<sup>3</sup> Consulta ao Portal de Periódicos da CAPES em 19/06/2023.





Mesaque da Silva Correia, do Leandro Oliveira Rocha, do Marcio Cardoso Coelho e do Samuel Nascimento de Araújo, 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 e tantas pessoas que vêm se destacando na leitura de Paulo Freire com a Educação Física Escolar, que eu destacaria, ainda, o nome de Valdilene Aline Nogueira (2019a) e da sua obra com o Claudio Aparecido de Sousa e com o Daniel Teixeira Maldonado (2019b) e o livro da Alessandra Andrea Monteiro e da Vilma Nista-Piccolo (2020). E é muito importante destacar que há esforços em analisar a produção científica para compreender a emergência de uma teoria pedagógica, que, obviamente, envolve a produção cotidiana das professoras e dos professores de Educação Física do chão das escolas e em suas experiências existenciais e em seus cotidianos.

E o que eu me proponho em apresentar brevemente para nosso diálogo de hoje sobre a Educação Libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar, é um pouco do esforço intelectual com o qual eu venho me dedicando para a constituição de uma Teoria Pedagógica Crítico-Libertadora da Educação Física Escolar, que eu vou intitular de “Algumas Notas para a Constituição de uma Teoria Pedagógica Crítico-Libertadora da Educação Física (Escolar)”. E que é um movimento dialógico e dialético ao qual eu me coloco para apresentar algumas ideias preliminares.

Vou iniciar com uma necessária contextualização resgatando uma cena da minha realidade, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Então que em meio à uma crise institucional de gravíssimas





proporções em Porto Alegre, no início deste mês de junho do ano de 2023, com a denúncia de compra de livros e de *cromebooks* sem licitação e armazenados em galpões e depósitos de escolas, sem distribuição às comunidades escolares e, que culminou com a demissão da Secretária de Educação, o prefeito da Capital das gaúchas e dos gaúchos, que é de um partido de direita e ligado ao ex presidente do Brasil, aquele que é inominável, se saiu com uma frase, para dar explicações à imprensa e ao povo de Porto Alegre, que merece uma dedicada atenção da nossa parte. Disse ele (e me permitam ler o fragmento): “– *Inovar no ensino público é um desafio gigantesco, que passa por quebra de paradigmas. Mas nós temos a convicção de que o aluno da periferia deve ter a mesma oportunidade que estudantes da rede particular, – e aí vem a cereja do bolo – com acesso à tecnologia para uma educação verdadeiramente libertadora e um futuro promissor [...]*”. “Educação verdadeiramente libertadora” na condição de projeto para a educação pública de governo de direita? E não é “Educação Libertadora”, é “educação verdadeiramente libertadora”! E estamos falando aqui de um governo municipal que defende o equívoco que são as escolas cívico-militares. Desconsiderando uma provável performance de pirotecnia política do prefeito direito, notoriamente para agradar as comunidades das escolas municipais de Porto Alegre, que na sua grande maioria, são localizadas em bairros mais periféricos da capital dos gaúchos, preocupa, e muito, a expressão tão cara aos educadores progressistas do povo brasileiro e, que tem em Paulo Freire e na Educação Libertadora do Paulo Freire, a referência e a utopia de uma educação transformadora das opressões e desigualdades econômicas, políticas e sociais impostas. E logo Paulo Freire, tão atacado, difamado e criticado pela cultura de ódio que se impôs ao Brasil de 2016 para cá, mais especificamente, de 2018 até janeiro de 2023, teria passado a ser referência de governos de partidos de direita e de ultradireita? Provavelmente, não! Seguindo o pressuposto





de identificar as contradições nas práticas antagônicas (FREIRE, 1992), o que pode estar ocorrendo é o assustador movimento do “sequestro dos significados” pelos opressores, que, neste caso, “sequestram” os significados das expressões para controlar através do que o próprio prefeito de Porto Alegre afirma, que é uma “quebra de paradigmas”. Exemplos recentes dessa relação são as expressões democracia e liberdade, ambas incorporadas e empregadas ao novo léxico da educação política de direita brasileira. E aí, o desafio que fica para nós, que acreditamos e militamos por mais humanidade, com e na condição de oprimidos, conscientes de nossa permanente incompletude, é a rigorosidade por uma ética humana (FREIRE, 1997) com que nos posicionamos na história, tanto quanto, na particularidade de nosso ofício de professoras e de professores, pelos conhecimentos do campo da Educação e pelos conhecimentos do subcampo da Educação Física Escolar, em ler o mundo do oprimido.

E a necessária apresentação desta cena nos permite uma análise da conjuntura (SOUZA, 1984) política, econômica, social e pedagógica que nos encontramos. E da potencialidade e da atualidade da conscientização pela Educação Libertadora do Paulo Freire. O projeto de Educação de mercado neoliberal, de uma Educação S/A (BOSSLE, 2019), que foi um fracasso nos Estados Unidos, está sendo imposto ao Brasil de forma violenta. Os ataques às professoras e aos professores pela cultura de ódio e de desvalorização do que fazemos nas escolas, e que ocorrem mesmo após o período mais severo de distanciamento social da pandemia da SARS COVID-19, em que tivemos de nos desdobrar e aprender sobre outras estratégias didáticas para ensinar o conhecimento da Educação Física Escolar.

Também não podemos esquecer dos currículos nefastos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um currículo nacional que impõe conhecimentos e estratégias para adequação





do ensino aos mandos e desmandos das avaliações internacionais, que por fim, penalizam os estudantes de estratos menos favorecidos da população brasileira e perpetuam o que Paulo Freire chamou de expulsão da escola (2000b). E mais, em currículos regionais como é o caso do Rio Grande do Sul, e em nome de um “economês liberal” de gestores públicos que querem agradar ao empresariado e ao Deus Mercado, a imposição violenta e criminosa do Novo Ensino Médio dá visibilidade à inovação e empreendedorismo, enquanto retira os conhecimentos das ciências humanas, porque humanizadoras pelo processo de conscientização, da sociologia, da história, da Educação Artística e da Educação Física. E eu fiz uma provocação aqui, deslocando o componente curricular Educação Física da área da saúde, para incluir numa perspectiva de ciência humana, mas, quero deixar claro que não é uma crítica inconsequente, sobretudo é um exercício de posicionar uma outra concepção de saúde, mais humanizada no processo de escolarização, como defende a minha colega Mauren Lúcia de Araújo (2020).

Após uma breve passagem para entender as forças que têm atuado para o estado das coisas como estão, da vida como ela tem sido para os oprimidos e esfarrapados do mundo, alguns indícios apontam para a potencialidade de uma Educação Libertadora. E, particularmente, talvez tenhamos elementos para a formulação e defesa, ainda que de modo preliminar neste momento, de uma Teoria Pedagógica da Educação Física Escolar Crítico-Libertadora, fundamentada na Educação Libertadora do Paulo Freire (1980a; 2021). Para esclarecimento do termo que estou empregando, uma teoria pedagógica, resumidamente, trata dos conhecimentos fundamentais e que servem de base teórico-metodológica para orientação de uma prática educativa. E, no caso específico da Educação Libertadora do Paulo Freire, também de uma prática educativa que serve de base teórico-metodológica





para fundamentar os conhecimentos, uma epistemologia, porque o processo de conscientização sobre as experiências existenciais em suas realidades, produz uma pedagogia particular que se constitui como uma pedagogia deles, estudantes, e não para eles (fazendo a importante referência à uma pedagogia do oprimido) (FREIRE, 2021).

Nesse sentido, dois textos do Valter Bracht, escritos em diferentes temporalidades, são fundamentais como ponto de partida para a formulação de uma teoria pedagógica da Educação Física Escolar Crítico-Libertadora: um artigo publicado no Caderno CEDES, de 1999, intitulado “A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física” e, um outro texto, que é, ao meu ver, indispensável na biblioteca da professora e do professor progressista, porque críticos, que é o livro “A Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (Elementos de uma Teoria Pedagógica para a Educação Física)”, publicado no ano de 2019. E antes que me perguntem, por que estes dois textos e não outros textos e autores importantes, respondo que muitas autoras e autores são importantes para a formação do pensamento progressista da Educação Física Escolar brasileira, mas o Bracht apresentou um conjunto de ideias intelectualmente organizadas e muito bem fundamentadas pontualmente para a constituição de teorias pedagógicas crítico-progressistas da Educação Física Escolar brasileiras. Claro que a caminhada progressista no campo da Educação Física acolhe as importantes e marcantes contribuições de muita gente, que não vou nomear para não cometer o equívoco sem desculpas do esquecimento, mas o foco, aqui, é uma perspectiva crítico-progressista, desde uma compreensão de uma renovação progressista da Educação Física que ainda está em curso, mas que tem a marca histórica dos enfrentamentos realizados no início dos anos 1990 no Brasil, seguindo um movimento de emergência progressista da Educação no Brasil.





Na constituição das teorias pedagógicas crítico-progressistas, eu destacaria o movimento da Educação Física Escolar de Aulas Abertas à Experiência, do Reiner Hildebrandt-Stramann e do Ralf Laging (1986), da Crítico-Emancipatória, do Elenor Kunz (1991), a Crítico-Superadora do Coletivo de Autores (1992)<sup>4</sup> e, o Currículo Cultural, do Marcos Garcia Neira e do Mário Luiz Ferrari Nunes (2006). Sim, porque o pós-crítico, também é crítico e também crítico-progressista, pelo menos como o Marcos o posiciona. As pedagogias críticas, nestes casos, preservadas as particularidades dos referenciais teóricos do materialismo histórico-dialético, do agir comunicativo e das teses pós-críticas, convergem, no âmbito da Educação Física Escolar brasileira, no entendimento de uma formação que permita o esclarecimento e a crítica, às formas de dominação e de reprodução dos conhecimentos das pedagogias tradicionais e dos paradigmas dominantes no campo da Educação Física em sua recente história no Brasil (à saber, médica, militar e esportivizada).

E, claro, é preciso considerar a convergência, também, na crítica social, para o reconhecimento das diferentes formas de opressão que se cristalizam nas práticas corporais, no que chamamos de cultura corporal de movimento, como o eixo suleador dos conhecimentos e das práticas corporais a serem produzidos na Educação Física Escolar Brasileira. Então, que a teoria pedagógica crítico-libertadora não se coloca de maneira antagônica às relevantes teorizações pedagógicas e didáticas das aulas abertas, crítico-emancipatória, crítico-superadora ou do currículo cultural, pelo contrário, se alinha na potencialidade de uma perspectiva crítica de Educação Física Escolar, mas reconhece os

---

<sup>4</sup> A referência correta é SOARES, C. L. Et All. O livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, foi organizado por um grupo de professores progressistas, constituído pela Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht.



diferentes marcos teóricos e práticas educativas produzidos em cada uma delas. E é exatamente por reconhecer o que é comum às teorias pedagógicas crítico-progressistas na Educação Física Escolar brasileira, tanto quanto em suas particularidades, que defendo a constituição particular de uma outra teoria pedagógica da – dela, e não para ela – Educação Física Escolar brasileira. No que ela se fundamenta, então?

Pois o Valter Bracht (2019) afirma que o discurso legitimador da Educação Física opera invariavelmente com um entendimento do significado que o corpo e o movimento (as práticas corporais) possuem para o ser humano, não somente se baseando, mas também, colocando em ação um entendimento de corpo e de movimento. E esse corpo precisa ser visto, para o Valter Bracht, não somente como um veículo ou portador de signos sociais e culturais, mas, como elemento que participa ativamente da produção de signos e de significados. Ele afirma ainda que “*não se faz cultura humana sem corpo*” (BRACHT, 2019: p. 220). A defesa de Valter Bracht para a constituição de uma teoria pedagógica na Educação Física é a educação corporal. Pois bem, é do corpo, pelo corpo e com o corpo que pretendo, brevemente, argumentar sobre a base da teoria pedagógica da Educação Física Escolar Crítico-Libertadora, reconhecendo-a em suas particularidades junto à outras possibilidades críticas do campo.

Dito isto, reitero o que já disse em outras comunicações, que o Paulo Freire foi muito generoso em narrar as suas experiências, em compartilhar seu percurso, seus desafios, seus dilemas, suas aprendizagens e o seu próprio processo de alfabetização política (FREIRE, 1985), se colocando no mundo a partir da compreensão de seu próprio processo de inacabamento e da riqueza do outro em sua história de vida. Paulo Freire não se colocou fora dos fenômenos que analisou, pelo contrário, entendeu cedo que suas próprias experiências se constituiriam em permanente







estado de conscientização com o mundo, com as realidades e outras experiências e, com os outros. É sobre seu corpo que são construídas as narrativas das experiências de Paulo Freire, rica na sensibilidade com que se permitiu nos contar de seus sentidos, de como sentiu, viveu e se posicionou em cada momento, da indignação à transformação. A história auto narrada de Paulo Freire é a consciência de si para ser mais. É vocação ontológica! (FREIRE, 1980a, 2021). E ele mesmo definiu essa expressão, vocação ontológica! Vocação ontológica que compreende o ser, a existência e a realidade, traduzidos na experiência existencial de ser mais (FREIRE, 2021). Ser mais, não ser menos, é parte de um processo de reconhecimento dos determinismos e fatalidades que o medo da liberdade (FREIRE, 2021) nos condiciona, mas, que também é problematizadora, quando nos propomos a nós mesmos como problemas, nos fazendo perguntas, para nos reconhecer na condição de seres históricos, inacabados e inconclusos em e com uma realidade, que sendo histórica, também é inacabada. A vocação ontológica é se propor a si mesmo como problema, sobre saber de si, em uma dada realidade, operando pela recuperação de sua humanidade roubada, que é um ser menos (FREIRE, 2021).

E ao mesmo tempo, o Paulo Freire escreveu que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo e, que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2021). Educar é aprender, desde um posicionamento assumido por si mesmo, pela curiosidade epistemológica constituída com mais crítica para aprender o conhecimento dos fenômenos da cultura corporal de movimento de uma dada realidade. Então, me permitam um atrevimento com as palavras e o poderoso pensamento do Paulo Freire, para dizer que ninguém desoprime ninguém, ninguém desoprime a si mesmo. Os homens se libertam entre si, mediatizados pelo mundo. O que eu quero dizer é que a





superação da consciência ingênua para uma consciência crítica, se dá na problematização de si mesmo em sua realidade, na condição de um corpo consciente (FREIRE, 2021), que também é experimentada por outros corpos, mas que jamais é transmissão de A para B. Porque o pressuposto do conhecimento está na experiência existencial do corpo do oprimido e da sua compreensão, por uma leitura de mundo (FREIRE, 2021), contemplando a historicidade e a sua realidade, num processo que inclui codificação, decodificação e palavras geradoras próprias, particulares de ser na história e identificadas no universo temático do povo, dele, não para ele, a partir de uma onto-episteme.

Se, por um lado, ocorre um processo de naturalização da imposição epistemológica na educação corporal, de modo que para determinados conhecimentos são atribuídas as condições mais legitimadoras sobre os processos de ensino e de aprendizagens na Educação Física Escolar, por outro, e deixemos claro que é bem por outro lado, a Educação Libertadora permite posicionar uma onto-episteme a partir da compreensão de corpo consciente. E a história do corpo do Brasileiro é a história dos vencedores, da colonização do homem branco, europeu ou do Norte do Globo terrestre, heterossexual, elitista, religioso, conservador, autoritário, xenófobo, violento, com normas civilizatórias próprias e desumanizador. As práticas e os cuidados com o corpo são o próprio processo de colonização epistemológica pelo corpo, em que pese o argumento do que Paulo Freire denominou de “*mito da inferioridade ontológica*” do oprimido (FREIRE, 2021), em detrimento da superioridade do opressor. O corpo da mulher, o corpo negro, o corpo indígena, o corpo trans, o corpo obeso, o corpo idoso e, também o corpo pobre, por exemplo, têm um lugar desqualificado, não raramente, negado e de menores condições de oportunidades a partir de uma fundamentação “científica”





da racionalidade colonizadora da normatividade corporal, que é desumanizadora.

E ainda há, na particularidade do componente curricular Educação Física, a desqualificação, ou, para ser mais contemporâneo, o “cancelamento” do corpo que se apresenta com menor habilidade esportiva, com menor desempenho físico em acordo com parâmetros externos aos próprios corpos, mas que privilegiam a excelência do rendimento e, o corpo da pessoa com deficiência. Meu esforço aqui é especular a existência de uma epistemologia oriunda de uma racionalidade de corpo que é dominante e colonizadora, que se cristalizou no currículo da Educação Brasileira e, historicamente e de maneira conseqüente, como um processo de educação do corpo, que despreza uma razão ontológica de corpo que é pautado na experiência existencial do ser mais (FREIRE, 2021), por saberes e conhecimentos outros, reconhecidos pela superação crítica e libertadora de um corpo consciente.

Por uma perspectiva de onto-episteme da teoria pedagógica da Educação Física Escolar Crítico-Libertadora, é possível reconhecer os saberes e conhecimentos da Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2021), do corpo do oprimido, que é corpo consciente. O processo de colonização curricular em curso, entende o corpo na condição de sua serventia, de um corpo servil, adestrado para resolver as novas imposições do mundo do trabalho e assegurando sua própria responsabilização pelos “fracassos”, ou seja, ou o corpo é preenchido com as novas habilidades da normatividade corporal dominante, ou, sofre as conseqüências por não ter criado as condições de possibilidade de sucesso que é estar alinhado ao que, ao fim e ao cabo, é um mandamento do Deus Mercado. A ideia da seleção pela meritocracia faz com que o corpo seja servil aos processos de vida e de trabalho que se impõe por currículos que têm privilegiado a colonização neoliberal do corpo. Inovar





e empreender são expressões que orientam a cultura dominante que começa a atravessar os currículos, saberes e conhecimentos que penalizam e culpabilizam o corpo oprimido, que não reconhece essa realidade como sua. E realmente, não é!

A criança, o jovem, o adulto e o idoso em condições de escolarização, mas que não consegue se adequar aos tempos da aprendizagem opressora, passa a ser um fardo pesado para a gestão do currículo escolar de mercado neoliberal. Ou o corpo aceita docilmente, passivamente, a imposição dos saberes e dos conhecimentos da epistemologia de resultados que privilegiam o que está distante das experiências corporais do corpo oprimido em sua realidade, ou, ele é um corpo marginalizado. E os saberes e os conhecimentos da Educação Física Escolar brasileira não transitam em ambiente deslocado da realidade do estudante. Pelo contrário, operam na produção de signos e significados compartilhados nas experiências existenciais intersubjetivas do corpo oprimido, que superando a concepção mecânica de consciência corporal, desvela um universo temático em sua própria realidade, contemplado por saberes e conhecimentos de uma onto-episteme, para o corpo consciente. Nesse sentido, é preciso reconhecer a particularidade de compreensão da expressão “crítica” em Paulo Freire, considerando a superação da consciência ingênua pelo oprimido, que é concepção mecânica de consciência, para outra consciência, que é crítica de sua realidade, porque libertadora, logo, que é corpo consciente (FREIRE, 2021).

E algumas pesquisas que temos realizado (CRUZ, 2017; MÜLLER, 2019; ROCHA, 2019; ARAÚJO, 2021; BOLDORI, 2022; COELHO, 2023; NUNES, 2023), revelam a potencialidade da problematização da Educação Física Escolar, pelas próprias professoras e professores da Educação Básica. São pesquisas científicas orientadas pela Educação Libertadora do Paulo Freire e pelas pedagogias críticas que também referenciam Paulo Freire.





Fundamentalmente, temos nos esforçado em interpretar os signos e os significados produzidos intersubjetivamente na Educação Física Escolar pelas experiências existenciais de quem vive o chão das escolas. Alguns autores, como o Thiago da Silva Machado (2019), que defendeu tese de doutorado na Universidade Federal do Espírito Santo, fazem importantes observações dessa tensão entre uma dimensão epistêmica da teorização e a perspectiva de uma outra forma de investigação, denominada de estudos nos/dos/com os cotidianos. Algo muito importante para distinguir o discurso legitimador da Educação Física, do conhecimento que é produzido e compartilhado no chão das escolas. Por isso, nossas pesquisas têm procurado formas de validação do conhecimento produzido pelo conhecimento de si, escritas de si e, que obviamente, são interpretações compartilhadas com as pessoas que compartilham das culturas escolares narradas. Estamos entendendo que a possibilidade de constituição de uma teoria pedagógica da Educação Física Escolar Crítico-Libertadora por uma onto-episteme, partindo de uma racionalidade que contempla os signos e os significados a partir das experiências existenciais do ser mais do corpo oprimido, na condição de um corpo consciente, podem produzir um conhecimento libertador.

A racionalidade epistemológica dominante de ciência tem definido os conhecimentos que enquadram o corpo do oprimido no currículo escolar. Ele mesmo, currículo, cada vez mais, uma peça de ficção que não representa os conhecimentos das classes populares e os nega, ou cancela, no percurso meritocrático que prescreveu, para selecionar aqueles privilegiados por práticas corporais alinhadas aos mandamentos do Deus Mercado neoliberal. Uma onto-episteme é política curricular de resistência, de descolonização curricular, como defende o Samuel Nascimento de Araújo em sua tese intitulada “Essa Terra tem Dono”! (ARAÚJO, 2021), em alusão à frase do indígena Sepé Tiaraju ao resistir





aos invasores. O ser mais em Paulo Freire é a possibilidade de construção de uma Educação Física que contemple a historicidade e a história de vida dos corpos, pelas práticas corporais representadas com as experiências existenciais, de ser no mundo e não de estar, do corpo dos oprimidos. Os saberes e os conhecimentos desta teoria pedagógica da Educação Física Crítico-Libertadora, não estão fora do corpo do oprimido e não são para ele, pelo contrário, são significadas no processo de consciência do corpo dele, oprimido, desvelando uma racionalidade que é ontológica e epistemológica, de ser mais no mundo. O desvelamento das formas de opressão pelo corpo do oprimido, em suas experiências existenciais, é o corpo consciente para ser mais. E, também cabe um complemento à essa ideia, que, talvez e por vezes, nas publicações sobre Paulo Freire e Educação Física Escolar, o corpo e a teoria, por vezes, estejam dissociados, ora com duas partes sem conexão clara, ora como a perspectiva aplicada, de um corpo passivo que recebe as aplicações de um conhecimento teórico e, ora como um corpo que é parte do processo histórico de colonização pelo corpo masculino, branco, heterossexual, europeu ou do Norte...

Diante disto, parece claro que a Educação Física Escolar precisa fazer sentido para os estudantes da Educação Básica. Precisa também, fazer sentido no âmbito da ciência, do discurso legitimador que produz. Ao esboçar com clareza que o fenômeno em questão é a cultura corporal de movimento, temos clareza de que o movimento é fundamental, mas não o movimento pelo movimento, sem reflexão. Somos seres de práxis (FREIRE, 2021), definiu Paulo Freire, portanto, com a capacidade crítica de reconhecer as experiências existencialmente, por nossos próprios signos e significados, uns com os outros, as práticas corporais e, compreender as forças que se manifestam a partir da sociedade e nas culturas, de opressão e controle dos corpos.





Já me encaminhando para finalizar, Paulo Freire, ao narrar suas próprias experiências existenciais, revelou também a própria a vocação ontológica para ser mais (FREIRE, 2021), um processo de conscientização e de libertação que é pedagógico, que trata de aprendizagens. É por uma Pedagogia do Oprimido, do corpo do oprimido, pedagogia das aprendizagens do corpo dele, não que estejam prontas para aplicação no corpo dele, que, portanto, nos permitimos pensar uma racionalidade outra, de natureza ontológica por um pensamento que é político, porque é pedagógico, e é pedagógico, porque é político para ser mais na história que escreve com o próprio corpo, um corpo consciente. E isso significa reconhecer que Paulo Freire não produziu um método, nem uma pedagogia aplicada. Paulo Freire se permitiu a generosidade de narrar as próprias experiências com a Educação Libertadora e defender uma Pedagogia do Oprimido. É nessa capacidade de narrar a si mesmo que temos apostado, de reconhecer as experiências existenciais produzidas nas realidades das escolas, as problematizações da nossa prática educativa e os processos de conscientização produzidos por quem, como eu, aposta na esperança de uma sociedade com oportunidades para todas e todos, tanto quanto, uma Educação Física Escolar que seja outra, acolhedora das práticas corporais dos grupos historicamente silenciados e negados na história da Educação brasileira.

Eu acredito que estamos no caminho com a Teoria Pedagógica da Educação Física Escolar Crítico-Libertadora, inspirada em Paulo Freire, e que 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. A teorização da Educação Física Crítico-Libertadora não pretende negar os conhecimentos provenientes de uma ciência tradicional, mas,





sobretudo, neste processo de conscientização para ser mais no mundo (FREIRE, 1980b), pretende contemplar uma cosmovisão, pelo reconhecimento das ancestralidades, por outras culturas e formas de produção de conhecimento, que, neste caso, só se torna possível, na condição de inédito viável (FREIRE, 2021), por uma onto-episteme do corpo consciente, que é a assunção de uma outra forma de ser.

Então, para retomar a cena apresentada no início da comunicação, do emprego da expressão “libertadora”, pelo prefeito de Porto Alegre, agora sim, de maneira legítima e justificada teoricamente, *Oxalá* tenhamos esperança na construção de uma Educação Física Escolar verdadeiramente e radicalmente libertadora, porque humanizadora!

## ||| PALAVRAS PARA O DIÁLOGO COM O TEXTO

Considero importante encerrar o texto com algumas palavras, pensadas em uma temporalidade diferente daquela do dia 23 de junho de 2023. Destaco o desafio para começar a apresentar a Teoria Pedagógica Crítico-Libertadora da Educação Física Escolar por uma racionalidade orientada por uma onto-episteme, portanto, de uma razão inspirada no processo de humanização do ser mais (FREIRE, 2021) pelo corpo do oprimido, por um corpo consciente (FREIRE, 2021; 2020). Reitero que se trata de outra teoria pedagógica crítico-progressista da Educação Física e que se inscreve numa perspectiva de reconhecimento das demais propostas, situando-se a partir da inspiração do pensamento e das teorias de Paulo Freire. A particularidade da teoria pedagógica que proponho opera na educação corporal (BRACHT, 2019) reconhecendo as tramas pelas quais os corpos das crianças, jovens, adultos e idosos em fase de escolarização desvelam em







suas realidades, desafiados por práticas corporais que produzem signos e significados inscritos na normatização dominante de corpo. Pressupõe-se que a transição – que é superação – de uma consciência ingênua de corpo oprimido, para uma consciência crítica, de um corpo em construção de consciência a partir das próprias experiências existenciais – o corpo consciente -, constituído por uma pedagogia do oprimido, que é dele e não para ele, é a força política e epistemológica da sua razão de ser. Que é ser mais (FREIRE, 2021).

Portanto, a “desmitificação e a desmistificação da ciência”, como propõe Paulo Freire (2020) e que foi apresentado na epígrafe deste texto, significa a superação de uma racionalidade dominante e a proposta de uma educação corporal fundamentada na libertação. Libertação que não nega os saberes e conhecimentos da ciência tradicional e nem da pedagogia do treinamento que se impõe historicamente nas aulas de Educação Física Escolar, orientada pelo controle dos corpos, por um currículo verticalizado, por uma colonização epistemológica e cultural, pela concepção mecânica da consciência (corporal) e por uma pedagogia “bancária” (FREIRE, 2021), no qual o corpo do oprimido é negado e silenciado pela dominação de signos e significados da invasão cultural (FREIRE, 2021). A Teoria Pedagógica Crítico-Libertadora da Educação Física Escolar, posicionada por uma onto-episteme do corpo consciente é, como dito anteriormente, fundamentada numa cosmovisão das experiências existenciais dos diferentes corpos em sua razão de ser por práticas corporais de um corpo em processo de libertação, de si mesmo e dos corpos alinhados intersubjetivamente na realidade. Corpo, cultura e movimento, termos fundamentais isoladamente, se constituem em uma expressão única pela experiência do oprimido em sua realidade, por uma educação corporal orientada para a descoberta crítica da Cultura corporal de movimento.





## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. L. **A Saúde de Quem? Uma Etnografia Crítica sobre a Saúde na Educação Física do Ensino Médio de uma Escola Pública de Uruguaiana-RS.** (Tese de Doutorado). Doutorado em Ciências do Movimento Humano. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

ARAÚJO, S. N. **“ESTA TERRA TEM DONO/ CO YVY OGUERECO YARA”:** uma autoetnografia crítica da produção de resistência política de um professor de Educação Física de Guarani das Missões/RS. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2021.

BARBOSA, C. L. A. **Educação Física Escolar:** da alienação à libertação. Petrópolis: Vozes, 2007.

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 de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2022.

BOSSLE, F. Atualidade e Relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em Tempos de “Educação S/A”. In: SOUSA, C. A.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. **Educação Física Escolar e Paulo Freire:** ações e reflexões em tempos de chumbo. (Coleção Educação Física: Formação para o cotidiano escolar). Curitiba: CRV, volume 38, 2019.

BOSSLE, F. **A Educação Física Escolar Brasileira Orientada na Perspectiva Teórico-Methodológica da Educação Libertadora de Paulo Freire.** (Projeto de Pesquisa em andamento na UFRGS). Porto Alegre: PROPESq/UFRGS, 2021.

BRACHT, V. A Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física. Campinas: UNICAMP/**Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, p. 69-88, agosto, 1999.





BRACHT, V. **A Educação Física Escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que ela pode ser** (Elementos de uma Teoria Pedagógica para a Educação Física). Coleção Educação Física. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

COELHO, M. C. **Experiência Negra, Negritude, Educação Física e Educação Libertadora em uma Autoetnografia Crítica em uma Escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** (Tese de Doutorado em andamento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2023.

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 de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2017.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980b.

FREIRE, P. **The Politics of Education. Culture, Power and Liberation.** Massachusetts/USA: Bergin and Garvey Publishers, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 2ª ed. (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação.** Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: UNESP, 2000a.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

FREIRE, P. **Política e Educação.** (Organização Ana Maria de Araújo Freire). 5ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 80ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.





HILDEBRANDT-STRAMANN, R.; LAGING, R. **Concepções Abertas no Ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino & mudanças**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1991.

MACHADO, T. S. **Pesquisa Pedagógica em Educação Física e os “Estudos NOS/DOS/COM os Cotidianos”**: entre a construção de alternativas investigativas e a fragilização da dimensão epistêmica na teorização. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2019.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física Cuida do Corpo e... “Mente”**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. (Coleção Krisis). Campinas: Papyrus, 1983.

MEDINA, J. P. S. **O Brasileiro e Seu Corpo**: educação e política do corpo. Campinas: Papyrus, 1987.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física Cuida do Corpo e... “Mente”**: novas contradições e desafios do Século XXI. João Paulo Subirá Medina, Edson Marcelo Hungaro, Rogério dos Anjos, Valter Bracht, colaboradores. 25ª Edição revisada e ampliada. Campinas: Papyrus, 2010.

MOLINA NETO, V. **La Cultura Docente Del Profesorado de Educación Física de Las Escuelas Públicas de Porto Alegre**. (Tese de Doutorado). Universitat de Barcelona. Departament de Didáctica i Organització Educativa. Divisió de Ciències de l'Educació. Programa de Doctorado Innovació Curricular i Formació Del Professorat, 1996.

MONTEIRO, A. A.; NISTA-PICCOLO, V. **Diálogos com Paulo Freire no Cotidiano da Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2020.

**MÜLLER, K. A. “O meu pouco, é muito aqui”! A Educação Física Escolar na socioeducação**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2019.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte Editora, 2006.





NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. dos S.; FREIRE, E. dos S.; MIRANDA, M. L. de J. Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265–1280, 2019a. DOI: 10.22456/1982-8918.85020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/85020>. Acesso em: 13 jul. 2023.

NUNES, L. O. **Desafios de Leituras de Mundo**: uma autoetnografia sobre a práxis transformadora das aprendizagens da Educação Física Escolar. (Tese de Doutorado em andamento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2023.

OLIVEIRA, V. M. Educação Física Humanista. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Shape, 2010.

**Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Centenário do Professor Paulo Freire.** Edição Especial. Setembro de 2021. Disponível em: <https://www.rebescolar.com/conpefe/EDI%C3%87%C3%83O-ESPECIAL-EM-COMEMORA%C3%87%C3%83O-AO-CENTEN%C3%81RIO-DO-SAUDOSO-PROFESSOR-PAULO-FREIRE/EDI%C3%87%C3%83O-ESPECIAL---100-ANOS-DE-PAULO-FREIRE/d36b7050-3f54-4584-a214-f007fa9932a8>

ROCHA, L. O. **Reconhecimento Intersubjetivo da Multicultura Corporal**: o reposicionamento da teoria crítica na Educação Física Escolar na perspectiva de Axel Honneth. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, 2019.

SOARES, C. L. Et All. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SOUSA, C. A.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. **Educação Física Escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. (Coleção Educação Física: Formação para o cotidiano escolar). Curitiba: CRV, volume 38, 2019b.

SOUZA, H. J. **Como se Faz Análise de Conjuntura.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1984.



VENTORIM, S. Educação Física: uma experiência na perspectiva de Paulo Freire. In: FERREIRA NETO, A. (org.). (Coleção Monografias UFES/CEFD). Vitória: Editora UFES, p. 97-119, 1994.

VENTORIM, S. **Implicações da teoria pedagógica de Paulo Freire para a práxis da Educação Física no ensino de primeiro grau.** (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 1997.

VENTORIM, S. Caracterização do Esporte Segundo a Orientação Didático-Pedagógica da Teoria de Paulo Freire. **Motrivivência.** Florianópolis: UFSC, ano IX, nº 14, p. 187-198, novembro de 2000.

XAVIER, SELMA MUNIZ DA SILVA. **As Contribuições de Paulo Freire para a Educação Física:** reconhecendo as suas influências. (Dissertação de Mestrado). Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2002.



PARTE 2

NARRATIVAS DOCENTES EM  
DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO  
FÍSICA LIBERTADORA



# PAULO FREIRE, UM SUJEITO QUE AMOU PROFUNDAMENTE

*Álex Sousa Pereira*<sup>1</sup>

*Elaine Prodócimo*<sup>2</sup>

*Eu gostaria de ser lembrado como um sujeito que amou profundamente o mundo e as pessoas, os bichos, as árvores, as águas, a vida.*

Paulo Freire

A educação, ao longo de sua trajetória histórica, tem sido frequentemente concebida como um processo linear de transmissão de conhecimento. Tradicionalmente, o educador e a educadora são vistos como aquele(a) que detém o saber e o transmite, enquanto o educando e a educanda assumem um papel passivo, absorvendo informações. No entanto, essa visão simplista e unilateral da

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Corpo e Movimento Humano da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. Doutorando da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – FEF-Unicamp.

<sup>2</sup> Livre Docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – FEF-Unicamp. Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar – EscolaR.







educação tem sido questionada e reconfigurada, especialmente à luz das contribuições de pensadores notáveis, dentre os quais Paulo Freire se destaca. Freire, com sua perspicácia e sensibilidade, propôs uma redefinição radical da educação, vendo-a não apenas como um ato de ensinar e aprender, mas como um diálogo crítico e reflexivo, permeado por amor, coragem e desejo de transformação.

No contexto da Educação Física Escolar, a abordagem freireana adquire uma dimensão particularmente intrigante. Se considerarmos o corpo como um veículo de expressão, comunicação e transformação, a Educação Física se torna um palco onde esse diálogo crítico e reflexivo proposto por Freire pode ser vivenciado de maneira profunda. O movimento, a dança, o esporte, as lutas/artes marciais, as práticas corporais se tornam linguagens através das quais os educandos e educandas podem “ler o mundo”, para usar uma expressão tão cara a Freire.

Defendemos a ideia de que a educação é um ato político, um espaço de questionamento e construção. E, assim como Freire, acreditamos que o verdadeiro aprendizado acontece quando há diálogo, curiosidade e, acima de tudo, amor e respeito mútuo. Na Educação Física Escolar, isso se traduz em reconhecer o potencial de cada movimento, de cada gesto, não apenas como uma ação física, mas como uma expressão de quem somos e de como vemos o mundo.

Esse grande mestre da educação brasileira, Paulo Freire nos ensinou a ver o ato de educar como um diálogo constante, uma troca permeada de humanidade. Quando falamos de Freire, não podemos deixar de mencionar a centralidade do diálogo em sua pedagogia. Para ele, o diálogo não era apenas uma conversa, mas uma postura ética, uma maneira de estar no mundo. E é nesse diálogo que encontramos o amor, um amor autêntico, que se traduz em respeito, escuta e empatia. Freire nos ensinou que a



educação não pode ser um ato de “depositar” conhecimentos, como se os educandos fossem recipientes vazios. Não, a educação é um encontro, um espaço onde Educador(a) e educando(a) se transformam juntos. E esse encontro só é possível quando há amor. Amor que se manifesta na vontade genuína de entender o outro, de valorizar suas experiências e saberes. Amor que se traduz em humildade, em reconhecer que não sabemos tudo e que o outro tem algo valioso a nos ensinar.

E aqui, meus amigos, está a grande revolução de Freire: transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e amor. Um espaço onde o conhecimento é construído coletivamente, onde as vozes dos educandos e educandas são valorizadas e onde a curiosidade é incentivada. Freire nos convida a ver a educação como um ato político, uma ferramenta de transformação social. E essa transformação começa no coração, no encontro amoroso entre educador e educando.

## ||| POR UMA EDUCAÇÃO DE AMOR EM DIÁLOGO

Em tempos de tanto ódio sendo expelido em nossa sociedade, na qual um governo genocida incitou a violência em cada ato que se pronunciava ao mundo entre os anos de 2018 e 2022, escrever em Paulo Freire, escrever sobre a Educação como um ato de amor e assim também como um ato de coragem, é ser resistência, pois não podemos temer o debate, as análises da realidade e muito menos fugir das discussões criadoras. Por isso, Escrevemos esse capítulo sobre Paulo Freire nos ancorando em seu amor, amorosidade e afetividade pela Educação, pelas pessoas, pela natureza e pela vida.

O primeiro ponto que tocaremos é em relação aos polos opostos das relações sociais, oprimidos e opressores, classes





sociais antagônicas e em luta (STRECK et al, 2019). Segundo Freire, oprimidos e opressores encontram-se impedidos de serem plenamente humanos, pois a relação de opressão obstrui a vocação histórica dos seres humanos de *Ser Mais*<sup>3</sup>. “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam” (FREIRE, 2002, p. 30), ou seja, o oprimido é desumanizado pela realidade da opressão e o opressor se desumaniza ao oprimir os oprimidos, assim, a relação de opressão impossibilita a humanização do oprimido e do opressor, pois frustra a vocação de *Ser Mais* de ambos (STRECK et al., 2019).

É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser (FREIRE, 1999, p. 99).

Entretanto, oprimidos e opressores não estão condenados à desumanização, Paulo Freire afirma que a tarefa da Pedagogia do Oprimido parte da compreensão que os oprimidos devem se engajar na luta por libertação. Pois só aos oprimidos cabe essa tarefa histórica, já que são os oprimidos que tem uma condição, ou uma qualidade, que é partilhada entre todos e todas, o amor. Necessariamente, o opressor não pode amar, ele “não é capaz de nutrir um amor como sentimento ou potência política, ou seja,

---

<sup>3</sup> SER MAIS – A vocação para a humanização, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a natureza humana é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos (ZITKOSKI, 2019, p. 426).





um amor ampliado, universal ou comum” (MAIA, 2020, p. 10). O autor compreende que a condição de opressor limita e atrapalha o seu amor, pois aquele que ama, não encontraria razões para oprimir, se amasse, não oprimiria.

Já a posição do oprimido, não tem limites para a amorosidade, e por isso mesmo, amplifica sua força e sua extraordinária potência singular de amar, sendo assim, “só se pode amar enquanto oprimido” (MAIA, p. 10, 2020). O autor afirma que o oprimido por poder amar, caberá a ele, na condição daquele que ama-mais, constituir as condições para sua libertação. Compreendemos que “o amor é entendido então como força política e revolucionária, como causa ou princípio causal da própria revolução, individual e social” (MAIA, 2020, p. 12). A superação da contradição opressores/oprimidos, exige um ato de amor, um ato de coragem como sinônimo da libertação de todos e todas, o amor é a força-para-a-luta, é obra da práxis do oprimido (FREIRE, 2002).

Freire parte da compreensão da necessidade da libertação dos oprimidos da sua condição de “coisas”, ele vê na educação essa possibilidade, entretanto, não por meio da educação protagonizada pela elite, pelos opressores. Freire começa, dessa forma, a dar corpo para sua proposta de educação procurando caracterizar a *educação bancária* fortemente entranhada nos processos educativos e concomitantemente apresenta uma compreensão de *educação problematizadora* que vai na contra mão da educação bancária (SATORI, 2019), é o que trataremos a partir daqui.

A educação bancária nega o *diálogo*, à medida que na prática pedagógica prevalecem palavras verticalizadas, já que “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (FREIRE, 2005, p. 68). Freire afirma que nessa concepção o(a) professor(a) “deposita” os saberes nos educandos e educandas, compreendidos numa visão reducionista como





bancos, ou seja, depósitos vazios, passivos e acríticos (SILVA, 2021). A educação bancária não é libertadora, pelo contrário, é opressora, pois busca que seus educandos e educandas não tenham consciência, sejam alienados(as) e sujeitados(as) às suas regras, a desobediência nunca é do educador(a), mas, sim, daquele(a) que precisa ser ensinado(a) a não violar as regras impostas, o educando(a). Perpetua e reforça, assim, sua relação vertical e autoritária (BRIGHENTE, 2016).

O autoritarismo permeia a prática pedagógica dos educadores(as) na educação bancária, ao dizer aos educandos e educandas o que devem fazer e o que responder, sendo inadmissível a pergunta, vivenciam uma pedagogia da resposta. As críticas, o questionamento e a dúvida em relação ao(à) professor(a) não são permitidos, pois é ele(a) que detém o conhecimento e irá depositá-lo no corpo “vazio” dos educandos e educandas. Essa concepção bancária de educação não busca a conscientização dos educandos e educandas, nesse caso, a educação “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (FREIRE, 2000, p. 101). É uma prática de ensino caracterizada pela repetição e pela memorização sem criticidade, é a mecanização na educação, já que, “em lugar de ser o texto e sua compreensão, o desafio passa a ser a memorização do mesmo. Se o estudante consegue fazê-lo, terá respondido ao desafio” (FREIRE, 2002, p. 10).

Trata-se de uma educação alienante e domesticadora, que ignora os saberes concretos dos educandos e educandas e a articulação dos conhecimentos com a realidade. Os(As) educadores(as)/opressores(as)/desumanizantes enxergam os(as) aprendizes de modo esvaziado de experiências e saberes, sendo os(as) educadores(as) os(as) detentores(as) do conhecimento, autoridades totais no processo de ensino-aprendizagem. O quadro abaixo descreve em síntese as características desse modelo de ensino:

**Quadro 1** – Características que compõem o modelo de Educação Bancária

EDUCAÇÃO BANCÁRIA	
EDUCADOR(A)	EDUCANDO(A)
o(a) que ensina	o(a) aprendiz vazio
detentor(a) dos saberes	aquele(a) que não sabe nada
o(a) que pensa	o(a) pensado(a)
diz a palavra	escuta docilmente
quem disciplina	seguidor(a) de regras
quem prescreve	quem segue a prescrição
quem atua	tem a ilusão de atuar na atuação do(a) educador(a)
escolhe o conteúdo programático	jamais é ouvido(a)
a autoridade do saber	não tem autoridade, devendo adaptar-se às determinações
se compreende como sujeito do processo	é o mero objeto

Fonte: (SILVA, 2021)

O quadro constituído pela autora Angélica Silva (2021) foi construído baseado na caracterização que Paulo Freire desenvolveu em seu Livro *Pedagogia do Oprimido*. Em oposição a essa perspectiva educacional bancária, Freire propõe uma educação democrática e libertadora, na qual essencialmente o conhecimento é construído de maneira horizontalizada, compartilhada e contextualizada em coletividade de maneira solidária, em prol da superação do autoritarismo, individualismo e controle exacerbado da educação bancária (SILVA, 2021). Uma educação problematizadora em que a libertação não consiste na bondade ou doação das elites dominantes, mas sim na luta dos oprimidos a partir da consciência crítica.





De acordo com Freire (1987), os pressupostos da educação bancária buscam educar para a submissão em uma realidade estática, bem-comportada, compartimentada, para a visão de um sujeito acabado, concluso.

A educação bancária, nesse sentido, repercute como um anestésico, que inibe o poder de criar próprio dos educandos, camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, o aluno. Na perspectiva freiriana, a educação bancária tem o propósito de manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua, da acriticidade (SARTORI, 2019, p. 161).

A prática bancária subordina o educando e educanda, “sufocando o gosto pela rebeldia, reprimindo a curiosidade, desestimulando a capacidade de desafiar-se, de arriscar-se, tornando-o um sujeito passivo” (SARTORI, p. 161, 2019). Diametralmente contrária a essa perspectiva bancária, Freire compreende que o pensamento dialético fortalece o pensamento crítico, o que possibilita desmascarar a ideia de um pensamento pronto e acabado, de certezas fechadas e de uma realidade homogênea e estática (SARTORI, 2019).

Os pressupostos da concepção de uma educação problematizadora, estão fundados na crença da humanização dos educadores(as) e dos(as) educandos(as). Dessa maneira, para que esses sujeitos, possam juntos, se humanizarem, é necessário que constituam dialogicidade. Freire afirma que o diálogo está fundamentado numa relação em que as pessoas não tem a pretensão de ser mais que as outras. Em comunicação as pessoas buscam uma na fala da outra a construção conjunta para descobrirem uma proposta para ação.



É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos (FREIRE, 1981, p. 107).

O diálogo é possível, segundo Freire (1975, p. 114), “numa relação profunda de amor ao mundo e ao ser humano. Ao amar, acolhemos com mais disposição o que a pessoa amada sugere, embora seja diferente do que pensamos”. Esse sentimento possibilita a superação de conflitos gerados no diálogo para conseguirem alcançar um acordo possível (SILVA, 2009). Sendo fundamento do diálogo, o amor também é diálogo. E no amor não há espaço para relação de dominação, mas de respeito e trocas recíprocas entre as pessoas em comunhão. Além disso, como descrito anteriormente, amar é um ato de coragem, e não de medo; o amor é compromisso com as pessoas (FREIRE, 1975), principalmente aquelas que estão oprimidas, excluídas e à margem da sociedade. Como a coragem e o compromisso são características pertinentes ao amor,

quem as tem se lança em projetos educativos para promoção e realização dessas pessoas, cujos direitos de cidadão lhes são negados. Dessa relação amorosa dialógica, nasce mútua aprendizagem, ou melhor, quem está coordenando também aprende com os demais participantes do projeto (SILVA, 2009, p. 37).

Como afirmava Freire (2002, p. 26) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. São nessas relações de mútua aprendizagem que há a transformação da realidade desumana, e conseqüentemente, libertação do oprimido (SILVA, 2009).







Sendo assim, o diálogo só acontece realmente quando as pessoas estão abertas a ele, quando o amor é a força-para-a-luta e não o ódio. É pelo amor às pessoas, à natureza, ao mundo e à vida que temos potência para lutar por uma sociedade menos desigual, mais democrática em que todos e todas tenham a liberdade para serem mais, não mais uns que os outros, mas juntos e juntas serem mais, buscando a humanização. As pessoas em consonância com a amorosidade podem nutrir-se de elementos que também são constitutivos do diálogo como humildade, esperança, confiança, fé e pensar certo para estabelecer uma relação de respeito mútuo entre os(as) comunicadores(as). A receptividade da comunicação pode ser mais eficaz se os sujeitos participantes estiverem nutridos desses elementos constitutivos (SILVA, 2009).

Esperança é uma categoria central na obra de Freire, ligada com outros conceitos como utopia, inédito viável<sup>4</sup> ou sonho possível. Na *Pedagogia do Oprimido* (1981) a esperança se faz presente como condição para o diálogo. Freire acreditava que a esperança poderia ser despertada nas pessoas através do diálogo e, conseqüentemente, a não buscarem realizar ações apenas individuais, mas uma busca em comunhão. O diálogo é movido pela esperança e isso proporciona que a confiança se instaure no diálogo. Sendo assim, o diálogo em busca do *Ser Mais* não pode ocorrer na desesperança (STRECK, 2019). Nas palavras de Freire: “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 1981, p. 97).

---

<sup>4</sup> Os inéditos viáveis, além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade, não têm um fim em si mesmos. São, portanto, sonhos fundamentalmente democráticos a serviço do mais humano que existe em nós seres humanos: assim, nos induz a criarmos um novo homem e uma nova mulher para uma nova sociedade: mais justa, menos feia, mais democrática (FREIRE, 2019, p. 263). São resultado da superação das situações-limites, ou seja, daquilo que impede o ser humano de ser mais.



Um mundo melhor pode ser vislumbrado pelos sujeitos por terem esperança, a esperança de lutarem juntos e vencerem juntos. Sendo o diálogo um encontro de pessoas que têm como objetivo querer *Ser Mais*, esse encontro precisa criar meios de despertar-lhes a esperança (FREIRE, 1975).

Paulo Freire compreende que o educador e a educadora devem cuidar para que a esperança não se desvie e não se perca, indo na direção da desesperança ou do desespero. Vale destacar que não é qualquer esperança, o autor compreende que

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! (FREIRE, 1992, p. 35).

Esperançar é ser capaz de buscar o que é viável para fazer o inédito. Esperançar significa não se conformar, continuar lutando, continuar buscando em comunhão com os educandos e educandas uma educação pela liberdade e pela vocação de *Ser Mais*.

Para Freire a humildade também é uma das condições para dialogar. O dicionário Aurélio (1988) define a humildade como “virtude que nos dá o sentimento de uma fraqueza, modéstia, submissão”. O dicionário Priberam (2022) apresenta a humildade como “Sentimento de inferioridade, rebaixamento. Demonstração de submissão, modéstia e pobreza”. Já o senso comum compreende a humildade como o comportamento de insignificância, baixa autoestima, autodesprezo e quase vergonha (REDIN, 2019). Entretanto, Paulo Freire contradiz e condena essas concepções vulgares e tradicionais de humildade, revendo posições e conceitos, o autor destaca que a humildade é imprescindível aos educadores e educadoras.





Paulo Freire (2019) destaca que os educadores e educadoras em sua humildade devem compreender os próprios equívocos, reconhecendo-os para superá-los e também para reconhecer que não sabem tudo, e que podem aprender com o outro. Sendo assim, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2019b, p. 40), pois “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2019, p. 77), e o processo de aprendizagem é isso, “construir, reconstruir, constatar para mudar” (FREIRE, 2019, p. 68).

Ao pronunciar o mundo<sup>5</sup>, o ser humano recria-o, isto é, supera a antiga conjuntura criando uma nova. E como essa recriação é constante, não pode ser um ato arrogante de algumas pessoas em particular (SILVA, 2009). É importante enxergar-se como ser inacabado para que o diálogo aconteça, pois o diálogo se torna impossível numa relação em que se percebe o inacabamento apenas no outro, ou seja, os outros como seres inferiores.

Para Paulo Freire, humildade é uma exigência de todo educador(a) e educandos(as) na luta em defesa de seus direitos e de sua dignidade enquanto prática ética (REDIN, 2019). “O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesmo quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando e educanda, à sua pessoa, a seu direito de ser” (FREIRE, 1996, p. 66-67).

---

<sup>5</sup> Freire (1976) parte da premissa de que não há “pronúncia” do mundo sem consciente ação transformadora sobre ele. Trata-se de práxis, ação e reflexão concomitantes atuando processualmente e no mesmo sentido, crítico e libertador. O próprio Freire (1970 e 1976a) afirma se tratar de “Ação consciente” a que Marx várias vezes se referiu. Mas alerta: é necessário sublinhar-se, também, que há diferentes maneiras de “pronunciar o mundo”. Se isso por um lado problematiza os pensar e agir certo, por outro fortalece ainda mais o caráter diverso e unitário da perspectiva libertadora (BASTOS, 2019, p. 388).





O respeito do educador ao educando e à sua curiosidade, à sua timidez exige o cultivo da humildade e da tolerância, isso significa garantir a convivência com as diferenças sem jamais excluir o debate, o diálogo sobre as diferenças em que educador e educando se põem e se contrapõem ao redor do que lhes é comum: a vida, o mundo e os outros (REDIN, 2019 p. 253).

Dessa forma, humildade não é submissão, nem fraqueza ou modéstia. A humildade exigida do educador e educadora, acompanha a exigência da amorosidade, do respeito por si e pelos outros, da luta em defesa dos direitos dos educandos(as) e de seus próprios e pela história de todos e todas (REDIN, 2019). Somente com a superação da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido e com isso o diálogo. “O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade” (FREIRE, 1970, p. 31). Humildade não é desistirmos da luta em função dos opressores; “mas lutar para que opressores e oprimidos se libertem para a humanização de todos” (REDIN, 2019 p. 253).

Segundo Freire, “Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *Ser Mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 1981, p. 95). A fé é exigida antes mesmo que o diálogo se instale, o ser humano dialógico tem fé em seus iguais antes mesmo de se encontrar frente a frente com eles e elas.

Essa fé, no entanto, não é uma fé ingênua, o ser humano dialógico, que é crítico, compreende que as condições de opressão prejudicam a sua capacidade de criar e transformar a sua realidade. Assim como, a alienação também não será superada por algum tipo de concessão, mas conquistada nas lutas de libertação. Esta possibilidade, entretanto,





em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver (STRECK, 2019, p. 219).

A fé nos seres humanos é necessária para que o diálogo não se converta em farsa manipuladora. A aposta da fé constitui na potência da busca de transcender para uma nova consciência crítica e um compromisso com a libertação (STRECK, 2019).

Sendo um ato de amor e fundando-se no esperar, na humildade e na fé nos seres humanos, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança possa se estabelecer entre os seres dialógicos. Seria uma contradição se, amoroso, humilde, cheio de fé e esperançoso, o diálogo não provocasse um clima de confiança entre seus sujeitos. Não existe esta confiança na educação bancária, opressora e antidialógica.

Se a fé nos seres humanos é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na leitura e pronúncia do mundo. Se a confiança não se instaura, é porque se promoveu um falso amor, uma soberba humildade, uma ausência de fé nos sujeitos, o que não pode gerar confiança. A confiança, segundo Freire, se estabelece e é estabelecida como uma esperança firme.

A confiança constrói um ambiente, ao mesmo tempo, em que nele é construída para fornecer “um suporte à relação dialógica enquanto prática fundamental, de um lado à natureza humana e à democracia; de outro lado, como uma exigência epistemológica” (FREIRE, 1995, p. 74). Para isso, a centralidade da educação





problematizadora como prática da liberdade implica no diálogo que exige o amor, a amorosidade e a confiança na construção de espaços em que o conhecimento seja direito constitutivo de um outro mundo possível (FERNANDES, 2019).

Paulo Freire sempre dizia que o pensamento dialético exige o pensar certo, categoria que está situada no centro de sua pedagogia crítico-humanizadora, comprometida com a luta por um mundo mais justo, liberto e igualitário. Em sua concepção, a única forma de alcançarmos a libertação na história da humanidade será com a instauração de uma cultura dialógico-libertadora, ou seja, realizando a superação de ações antidialógicas e fundando um diálogo crítico-libertador. O pensar certo, então, é radical, não se contenta com reformas simplórias, mas sim, exige transformações revolucionárias nas estruturas opressoras da humanidade (ZITKOSKI, 2019).

Paulo Freire explana sobre o pensar certo e a consciência em três formas distintas de apresentação: a consciência intransitiva, a transitiva ingênua e a transitiva crítica. Segundo Prodocimo, Spolaor e So (2019):

A consciência intransitiva tem como característica a imersão na realidade, o homem está nela sem saber-se nela, tem interesses e preocupações restritos, apresenta dificuldade para apreender os problemas que se situam além de sua esfera de sobrevivência; já a transitiva ingênua caracteriza-se pela emersão da realidade, em que há aumento da capacidade de captação do mundo e poder de dialogação com o outro e com o mundo, mas há, ainda, uma forma restrita de compreender os problemas (PRODOCIMO *et al.*, p. 77, 2019).

Já a consciência transitiva crítica:

[...] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por





princípios causais. Por procurar testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 1967, p. 60).

Essa qualidade de pensamento ou de “consciência transitivo-crítica” somente pode ser atingida pelo “[...] trabalho formador, apoiado em condições históricas propícias” (FREIRE, 2003, p. 34), por meio do diálogo entre os seres humanos, educadores(as) e educandos(as), componente indispensável para o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, o qual envolve a “curiosidade epistemológica, que é a curiosidade ingênua que se criticiza, sem, no entanto, deixar de ser curiosidade, pois não rompe com a curiosidade ingênua, mas sim a supera” (SILVA; MURANO, 2013, p. 5).

Pensar certo [...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras (FREIRE, 2007, p. 49).

Então, pensar certo na perspectiva de Freire, é cultivar a humildade e o gosto por estar sempre aprendendo em comunhão e solidariedade com os outros. É, acima de tudo, a capacidade de corporificar o “fazer certo”, o fazer certo que “permite o estar no mundo e com o mundo como seres históricos; conhecer o mundo

e nele poder intervir com rigorosidade ética” (SILVA; MURANO, 2013, p. 8). Não existe pensar certo à margem de princípios éticos.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do ‘faça o que mando e não faça o que faço’. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 1996, 34).

É por isso que o pensar certo não se separa do fazer certo. Por isso, só se aprende o pensar certo no campo do concreto, não é possível ensinar o pensar certo somente em palavras descritivas, mas sim, por meio do pensar-fazer-vivenciar marcadamente social (SILVA; MURANO, 2013). Por fim, pensar certo é lutar contra tentação da arrogância e do “ar de superioridade”, que impossibilitam “toda e qualquer condição para estabelecermos relações autenticamente intersubjetivas e construirmos projetos humanos amorosos e solidários para com a alteridade que irrompe na história” (ZITKOSKI, 2019, p. 365).

Compreendemos que, para existir diálogo, é necessário que ele esteja inserido em um contexto em que as pessoas possam ter amorosidade umas pelas outras e que os dialogantes também tenham fé, humildade, esperança e confiança umas nas outras. Além disso, dialogar também implica um pensar certo e fazer certo. Fora desse contexto, acontece somente o antidiálogo, ou um falso diálogo, que não é amoroso, que não tem fé no outro, é autossuficiente e desesperançoso. Compreendemos que a virtude que se mais destacou na obra freireana foi o amor, que parece ser o fundamento das outras.







Podemos verificar que para uma educação problematizadora possa se estabelecer é necessário o ato de coragem para dialogar horizontalmente uns(as) com os outros(as). O diálogo é a base para uma educação libertadora, diferentemente da educação bancária que quer subordinar o(a) educando(a), sufocar seu gosto pela rebeldia, reprimir sua curiosidade tornando-o(a) um sujeito passivo (SARTORI, 2019). A educação problematizadora se fortalece no diálogo, nas reflexões críticas, na busca por desmascarar a ideia de um pensamento finalizado, de certezas acabadas, da realidade homogênea e estática (GIROUX, 1983).

Em uma situação de educação em que o(a) educador(a) apenas disserta, expõe, entrega o conteúdo e os educandos e educandas apenas recebem docilmente para realizarem uma memorização mecânica das informações, só existe espaço para respostas fixas e fechadas. Nessa situação não existe possibilidade dos educandos e educandas expressarem sua curiosidade em forma de indagação e pergunta. Entretanto, o conhecimento humano não é estático e fechado em respostas prontas, ao contrário, é dinâmico, maleável e está em constante transformação. A verdadeira produção e construção do conhecimento parte da curiosidade e a curiosidade se expressa na pergunta. Ou seja, é na curiosidade e na pergunta que se pode estabelecer ação e reflexão dos sujeitos em diálogo e é nessa relação dialética que as indagações possibilitarão a construção plena do conhecimento e não apenas a memorização mecânica.

Na perspectiva de Paulo Freire, a educação deve ser dialógica, porque é uma relação entre educando(a), educador(a) e o mundo. “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1978, p. 79). Apesar da dupla negativa “ninguém educa ninguém”, a presença do(a) educador(a) é necessária, na medida em que “tampouco ninguém se educa





a si mesmo”. Portanto, o ato educacional é uma relação de “do-discência” – neologismo criado por Freire para explicar a necessidade da relação dialética que deve existir entre o docente e discente – em que educador(a) e educando(a) são sujeitos que, em comunhão, poderão desenvolver o processo de aprendizagem que é o “princípio fundante” do ensinar, e não o contrário, ou seja, não existe o ensinar se não existir o aprender, o que funda o ensinar é a possibilidade do aprendizado (ROMÃO, 2019).

A pedagogia de Freire também inverte a relação verticalizada da educação bancária, que estabelece a superioridade do professor(a) sobre o(a) estudante, do ensinar sobre o aprender, da comunicação de saber docente sobre o processo de aprendizado dos educandos e educandas (ROMÃO, 2019). Finalmente, vale-se de outro neologismo, “mediatizados”, para enfatizar que a mediação não se dá entre o educando(a) e o conhecimento, por meio do professor(a), que atuaria como uma espécie de ponte, mas no diálogo entre ambos e o mundo (ROMÃO, 2019).

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). A afirmação sintetiza a compreensão de Paulo Freire acerca da complexidade das relações entre o ensinar e o aprender (FREITAS, 2019). Dessa forma, Freire (1996) afirma a impossibilidade de transferência do conhecimento, considerando dois equívocos fundamentais: o primeiro diz respeito à compreensão de que o conhecimento possa ser “passado” de um sujeito para o outro, como se o(a) aprendiz recebesse uma doação de conhecimentos e o processo de conhecer não exigisse nada a mais do que ouvir e receber; o segundo refere-se à oposição sugerida entre o educador(a) que tem todos os saberes necessários do mundo e o(a) aprendiz que nada sabe. Em oposição, Freire propõe uma concepção libertadora (ou problematizadora) da educação, considerando que ensinar e aprender fazem parte de um processo





maior: o de conhecer, no qual educadores(as), educandos e educandas, juntos(as) e mediatizados(as) pelo mundo, são sujeitos que aprendem em comunhão (FREITAS, 2019).

Freire (1993, p. 118) afirma que “O professor deve ensinar. É preciso fazê-lo. Só que ensinar não é transmitir conhecimento”. Para tanto, ensinar e aprender se realizam no exercício do diálogo, pois é necessário compreender como os educandos e educandas pensam no seu contexto real, na sua cotidianidade. Pois a partir dessa compreensão, os conteúdos poderão ser tematizados e problematizados fazendo conexões com as realidades dos educandos e educandas, e, assim, é possível que o aprender tenha mais sentido e significado para eles(as). Nessa perspectiva, Paulo Freire afirma que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989), com isto, quer dizer que o apoio na realidade vivida é a base para qualquer construção de conhecimento. Sendo assim, o(a) educador(a) problematiza o conteúdo dialogando com os educandos e educandas para que juntos(as) possam chegar à ação e assim transformar a realidade, caso essa não estiver condizente com a dignidade humana.

Na Pedagogia do Oprimido (1987, p. 79), Freire afirma que “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo pela libertação dos homens. Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. Amorosidade na visão freireana é vida, vida em comunhão, é qualidade que se concretiza ao longo de sua vida e sua obra. O diálogo nunca está aprontado, ele é o trilhar, o caminhar por onde homens e mulheres tomam consciência de si em relação com o mundo da natureza, da cultura e com os outros, e a condição para esse caminhar dialógico é que percorramos com amor e confiança (FREIRE, 1987), mediados pela vida dialógica como potencialidade existencial do ser humano.





Na centralidade dessa amorosidade, a dialogicidade é um conceito fundante da teoria pedagógica freiriana que se faz antropológica, porque teoria gerada na luta pela libertação dos seres humanos oprimidos em uma sustentação ética que transpõe os limites das subjetividades e se transforma na ética construída nas intersubjetividades do cotidiano vivido e por viver. Ética que se funda na concretude das lutas com esperança sem raiva, sem odiosidade, mas eivada de indignação. Por isso mesmo, ela nunca deve estar separada da estética. Decência e boniteza de mãos dadas (FERNANDES, 2019, p. 40).

A amorosidade freireana percorre toda sua obra, sua vida e se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz fertilizado de solidariedade e humildade. Falar de amor é complexo, é polêmico embora seja tema discutido e sentido desde os primórdios da humanidade. Paulo Freire deu a ele um lugar importantíssimo em suas reflexões, o amor é fundante, é base, é indispensável para a luta dos oprimidos em busca de sua libertação. A amorosidade faz centralidade no diálogo, é vital na leitura do mundo e na sua pronúncia, é imprescindível na relação entre educadores, educadoras e educandos e educandas. É nutrindo-nos de amor e não do ódio que poderemos constituir forças para luta, no amor como combustível conseguiremos nos impulsionar para a revolução pela libertação de todos e todas e não na pretensão de virar o jogo da opressão. Pois se a Educação é amorosa e libertadora, o sonho do oprimido é libertar-se e libertar o opressor da desumanização.

Paulo Reglus Neves Freire foi um homem amoroso que pronunciava o mundo com muita alegria e força, ele defendia uma pedagogia problematizadora libertadora dialógica, por amar profundamente as pessoas, a educação, a natureza, o mundo e a vida. Em diálogo com Carlos Alberto Torres, publicado em Educação na Cidade, Paulo Freire responde ao questionamento sobre





qual a herança que ele deixaria para os(as) educadores(as) latino-americanos(as): “Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso” (TORRES, 1991, p. 140).

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Fábio. Purificação. Pronunciar o Mundo. (in) STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. José. (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2019, p. 388-389.

BRIGHENTE, Miriam Furlan. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, 2016, p. 155-177.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. (in) STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. José. (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2019, p. 39-40.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Ana Lúcia Souza. Curiosidade Epistemológica. (in) STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. José. (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2019, p. 27-29.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical**: subsídios. São Paulo: Cortez, 1983.

PRODOCIMO, Elaine. SPOLAOR, Gabriel da Costa. SO, Marcos. Roberto. O Pensamento de Paulo Freire e ações pedagógicas no cotidiano da Educação Física escolar no Brasil. In SOUSA, Claudio Aparecido de, NOGUEIRA, Valdilene Aline, MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV. 2019, p. 67-83.

REDIN, Euclides. Humildade. (in) STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. José. (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2019, p. 253-254.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. (in) STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. José. (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2019, p. 159-160.

SILVA, Angélica. Silva. **Uma proposição de ensino para o Ultimate Frisbee**: do jogo às categorias pedagógicas freirianas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Lavras. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. (in) ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter R. (orgs.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra cabeça da diversidade na escola. Campinas: Papyrus, 2005, p.27-53.

ZITKOSKI, José Jaime. Humanização. (in) STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime. (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2019, p. 251-252.





# 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<sup>1</sup>*  
*Fabiano Bossle<sup>2</sup>*

- 
- <sup>1</sup> Doutoranda em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/UFRGS). Possui graduação em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, especialização em Educação Física Escolar pelo Instituto Porto Alegre e mestrado em Ciências do Movimento Humano PPGCMH/UFRGS. É integrante do grupo Didática e Metodologia da Educação Física DIMEEF/UFRGS e atua como professora de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre desde 2006. Pesquisa Educação Física escolar com ênfase nos temas: planejamento de ensino, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação Libertadora de Paulo Freire.
- <sup>2</sup> Professor Associado da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESE-FID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano atuando na linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica. Pós-doutorado em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS (2010); Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS (2008); Mestrado



## 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 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

---

em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS (2003); Especialização em Ciências do Esporte pela UFRGS (1995); Graduado em Educação Física – Licenciatura plena – pelo IPA (1991). Experiência na Área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: Paulo Freire, Educação Física Escolar, Educação Física Escolar Crítico-Libertadora, Etnografias e Autoetnografias Críticas.







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 decodificação 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 microssocial, 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/UFRGS<sup>3</sup> 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.

---

<sup>3</sup> Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano / Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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 compartilhavam comigo, especialmente as colegas referências<sup>4</sup> 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

---

<sup>4</sup> Termo utilizado na RMEPOA em alusão à professora regente da turma.







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.

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 ínterim 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 desafiava 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”.

Reaproximei-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 microssocial, 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*<sup>5</sup>, 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

<sup>5</sup> 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.



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 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 Moacir Gadotti 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?

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.





# INTERCOMPREENSÃO DE UMA PEDAGOGIA DA ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ENUNCIADOS REFLEXIVOS

*Simone Patricia Tognon da Silva*<sup>1</sup>  
*Samara Moura Barreto*<sup>2</sup>

- 
- <sup>1</sup> Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (2007). Especialização em Educação Física Escolar pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (2008). Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba - UNIUBE- (2014). Professora efetiva desde 2013 na Prefeitura Municipal de Orlândia - SP. Discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) no IFSULDEMNIAS- Campus Muzambinho.
- <sup>2</sup> Licenciada em Educação Física. Mestre e Doutora em Educação (PPGE – UECE). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – campus Fortaleza. Coordenadora de Formação e Práticas Educativas do Departamento de Educação Física do IFCE. Editora da Revista de Educação Física, Saúde e Exercício Físico (REFISE). Secretária Estadual do Ceará no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Docente colaboradora do Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF - IFSULDEMINAS). Membro dos Grupos de Pesquisa: Educação, Saúde e Exercício Físico (IFCE); Educação, História e Saúde Coletiva (UECE); Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos (UFC); Grupo de Estudos EscolaR (UNICAMP); Grupo de Estudos e Pesquisas de Professores(as) de Educação Física (IFSULDEMINAS). samara.abreu@ifce.edu.br



## INTRODUÇÃO

Esse capítulo se revela como um ensaio reflexivo sobre os enunciados da Pedagogia da Alteridade e práxis educativa na Educação Física Escolar à luz da perspectiva freireana, em tessitura de uma dissertação<sup>3</sup> de mestrado vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROEF) do Polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS) cujas autoras, professoras-pesquisadoras, se encontram na experiência intersubjetiva na relação orientanda (Simone) e orientadora (Samara).

Situado às problemáticas emergentes de uma Educação Crítico-Libertadora, lançamos o nosso olhar investigativo para compreender a práxis educativa pautada na Pedagogia da Alteridade na Educação Física Escolar (anos iniciais do Ensino Fundamental) em contexto de uma pesquisa-formação situada ao cenário da professora-pesquisadora Simone, assumindo, portanto, uma relação de sujeito-autora que ao pesquisar, também se autoforma (ABREU, 2020; JOSSO, 2004), em movimento de análise da sua própria prática educativa, em analisibilidade autorreferenciada, considerando a lacuna epistemológica situada a essa tematização (SILVA; BARRETO, 2023).

Afirmamos, em consonância com Bossle (2021a; 2021b) que a constituição de leitura de mundo na Educação Física Escolar se fortalece pela relação da dodiscência, pois apropria-se das construções e significados que emergem dos (as) estudantes, resignificando as concepções e marcos teóricos numa construção coletiva.

---

3 A dissertação encontra-se com feitura em andamento tendo sido qualificada no dia 22 de junho de 2023, estando como membros da banca os professores: Daniel Teixeira Maldonado e Fabiano Bossle.





Nesse sentido, o fenômeno educativo investigado, emerge da experiência docente da professora Simone no Ensino Fundamental (séries iniciais) numa escola pública municipal localizada no interior do Estado de São Paulo.

Imersa na realidade da Educação Física Escolar e em movimento de problematização da própria práxis, lançamos as seguintes perguntas geradoras: Como constituir uma práxis educativa pautada na Pedagogia da Alteridade na Educação Física Escolar? **Paulo Freire nos ajuda a compreender uma Pedagogia da Alteridade na Educação Física Escolar?** Quais os referentes matriciais para o sentir-pensar-agir na e pela Pedagogia da Alteridade na Educação Física Escolar?

Nessa escrita, propomos perceber as implicações da Educação Crítico- Libertadora na intercompreensão de uma Pedagogia da Alteridade na Educação Física Escolar cuja justiça social e curricular se interpõem como desvelamento crítico, nos aproximando da segunda pergunta geradora (em negrito acima). O desvelamento crítico emerge reflexivamente do ato de narrar a própria práxis em experiência de consciência reveladora (ABREU, 2021) para a alteridade em devir pedagógico, a fim mitigar os corpos escolares marcados por opressões nas aulas de Educação Física Escolar.

## A ALTERIDADE EM PAULO FREIRE E O DESEJO DE SER OUTROS/OUTRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O desejo de ser outros (as) nas aulas de Educação Física Escolar atravessa a nossa reflexão e ação educativa sobre os diferentes corpos existentes no ambiente escolar, suas singularidades e





subjetividades; as desigualdades sociais; de gênero; de religião, de raças e etnias. Compreender as diferenças e a diversidade de corpos nos instiga a materializar as possibilidades de afirmar uma Pedagogia da Alteridade na e pela Educação Física Escolar Crítico-Libertadora proposta por Paulo Freire como práxis transformadora.

Para tanto, precisamos assumir a ação dialógica como investimento pedagógico, pois ao fazer a leitura de mundo é necessário tomar posse da leitura do/a outro/a e de confrontar diferentes pontos de vista, e isso se faz por meio do diálogo (MALDONADO; PRODÓCIMO, 2022). Para Paulo Freire (1996, p.75) a dialogicidade “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Conforme anunciado por Freire (1996), a existência do eu, está imediatamente ligada ao tu (outro/a), por uma relação de trocas de saberes, o que emite a assunção no eu-tu, identificada como outredade/alteridade. Assim, a alteridade como dimensão ontológica expressa por Freire como outredade é afirmada pela existencialidade da diferença, a saber: “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (FREIRE, 1996, p. 41).

Nesse sentido, a alteridade/outredade nos convida a estarmos como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos amorosos, pela relação sujeito-objeto, em que a assunção de nós mesmos inclui necessariamente os/as outros/as, constituindo-se um referente ontológico de uma Educação Física Crítica-Libertadora.







## NARRATIVAS DE ALTERIDADE E DESVELAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Anunciamos as narrativas docentes que emergiram da práxis pedagógica da Simone, mediante a reflexão sobre sua experiência. Utilizamos a escrita de si, por meio do diário de aula em que a sujeito-autora no estar sendo professora-pesquisadora, em investimento autorreflexivo e heurístico mobiliza o conceito de alteridade pelo vivido.

Nesse sentido, ao apresentá-las referenciamos um corpus que se movimenta, não linearmente, pois essa pesquisa se faz em acontecimento (MACEDO, 2016), e por isso mesmo, transvê um encadeamento de ideias no ir e vir pesquisante.

Aprendemos as narrativas: 1- Viva São João, sem o Edgar Kanaycõ e a Renata Felinto? 2- As marionetes e artistagem do Vik Muniz. Utilizamos nomes de artistas brasileiros para identificação dos(as) discentes em contexto do fenômeno educativo investigado.

Viva São João? Sem o Edgar Kanaycõ e a Renata Felinto? Figurações da religião e as aulas de Educação Física Escolar

Na primeira semana de junho de 2022, iniciei<sup>4</sup> com os (as) alunos (as) os primeiros movimentos para a tradicional festa junina de nossa escola, período este que particularmente gosto muito, período alegre, de música animada, em culminância do 1º semestre de aula.

4 Nessa seção utilizamos a primeira pessoa do singular em apropriação narrativa da professora Simone.





Como de costume, adentro nessa unidade temática com uma conversa inicial resgatando com os (as) alunos (as) a importância cultural deste evento, no que tange a expressão da cultura popular de nosso país, as tradições e costumes de algumas regiões brasileiras. Feito isso, apresento a eles (as) a canção a ser utilizada na apresentação da festa e demonstro os primeiros passos na sala de aula mesmo, onde nesse momento consigo sentir o entusiasmo pulsando no olhar, em sua maioria.

Percebo também, em dada análise retrospectiva, certa timidez de alguns, especialmente por parte dos meninos, que visivelmente se sentem envergonhados em desenvolverem passos coreográficos, porém, com diálogo e após experimentarem os primeiros movimentos, vão se sentindo mais à vontade em participar.

Uma outra situação presente neste período de preparo para as festas juninas, diz respeito às crenças religiosas de algumas famílias dos (as) alunos (as), que por tal motivo não participam do evento, fator este que me leva a narrar duas situações vivenciadas no ano de 2022.

Antes, gostaria de pontuar que o período de ensaio para a festa junina deste ano foi menor que de costume, pois como dito anteriormente, iniciei os ensaios para o evento previsto para o final do mês na primeira semana de junho, e logo testei positivo para COVID 19, tendo que me afastar por um período das aulas, retomando então na terceira semana do mês, tendo assim, duas semanas de ensaios até o dia da festa.

As duas situações que vou discorrer se referem a questões que envolvem crenças religiosas. Destaco que as festas juninas estão previstas no Projeto Político Pedagógico e afirmam uma matriz religiosa cristã que é referenciada pela escola. Os processos reflexivos despertados nessa pesquisa junto ao conceito





de alteridade, trazem um atravessamento sobre uma curiosidade ingênua e curiosidade epistemológica, considerando os marcadores sociais, incluindo a religião. Digo com isso, que passo a olhar e problematizar as festas juninas com uma outra disposição analítica, percebendo os atos de exclusão.

A primeira passagem diz respeito a um aluno que chamarei de Edgar Kanaycô<sup>5</sup>, do 2º ano do Ensino Fundamental.

Edgar Kanaycô é um aluno que devido sua postura rígida, apresenta dificuldades em aceitar ser contestado por alguns dos seus comportamentos e acatar determinadas normas, característica esta que já o fez em algumas situações agir de forma afrontosa com a professora regente da sala, funcionários (as) da escola e gestão.

Ao retornar as aulas na sala de Edgar Kanaycô após o período de licença médica, em conversa inicial com a classe, retomei com os (as) alunos (as) sobre os ensaios para nossa festa junina, e Edgar Kanaycô me disse que não iria participar pois sua avó (responsável pelo aluno) havia dito a ele que eles eram “servos de Deus” e que por esse motivo não participam de eventos desta natureza.

Esta situação é corriqueira neste período, onde muitos (as) alunos (as) por motivos religiosos participam dos ensaios, mas

---

5 Edgar Corrêa Kanaycô é formado em Ciências Sociais/Humanas, no curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI), da Faculdade de Educação da UFMG. Tem atuação livre na área de Etnofotografia, como “um meio de registrar aspectos da cultura e da vida de um povo”. Em seu trabalho, a fotografia e o audiovisual são tomados como uma ferramenta de luta para os povos indígenas, “possibilitando ao ‘outro’ ver com outro olhar aquilo que somos”, explica Edgar. (UFMG, 2023). Disponível em: <https://www.ufmg.br/campustiradentes/exposicao-edgar/#:~:text=Edgar%20Corr%C3%AAa%20Kanayk%C3%B5%20%C3%A9%20formado.da%20vida%20de%20um%20povo%E2%80%9D>.





não participam no dia da apresentação, e em algumas poucas situações, dependendo da orientação de seus familiares são impedidos de participarem até mesmo dos ensaios.

Questionado sobre a possibilidade de poder ensaiar, Edgar Kanaycõ me disse com tristeza em seus olhos que achava que também não poderia participar dos ensaios durante as aulas. Muitos (as) alunos (as), inclusive Edgar Kanaycõ, demonstraram não entender essa situação e perguntaram o porquê de “servos de Deus” não participarem dos ensaios, e minha postura por não conhecer os paradigmas de sua religião, foi explicar a eles que algumas crenças aderem as festas juninas, já outras não, e que nossa postura docente tem que ser de respeito aos preceitos da diversidade de crenças religiosas, independente de qual seja.

Uma aluna levantou a mão e disse de forma inocente que sua mãe já foi evangélica, hoje é católica e também “serva de Deus”, e nem por isso sua mãe a impediu de participar da festa junina.

Edgar Kanaycõ nesse momento abaixou a cabeça na carteira e começou a chorar. Me dirigi até ele e pedi para que ao chegar em casa conversasse com sua avó sobre a possibilidade dele participar dos ensaios. Nesse momento ele levantou a cabeça já com semblante diferente e me perguntou se naquela aula então ele poderia ensaiar. Confesso que em um primeiro momento fiquei sem saber como proceder, pois, percebia nele o desejo de participar com seus (as) colegas e a falta de compreensão do motivo pelo qual o impedia. Assim, me dirigi a ele com um questionamento:

– “Edgar Kanaycõ, você acha que sua avó ficaria brava se você participasse?”

Ele de imediato disse que achava que não.





Dessa forma, consenti sobre a sua participação naquele ensaio e disse para ele perguntar a sua avó sobre a possibilidade de continuar participando dos ensaios que ocorreriam nas próximas aulas, e caso não pudesse, pedi para que avó me enviasse um bilhete ou entrasse em contato com a escola informando sobre isso.

Desta forma, Edgar Kanaycõ com muita animação e entusiasmo participou daquele e de todos os outros ensaios para a festa, não apresentando atitude “revoltosa” como já acontecera em outras situações de aulas.

No dia da festa junina como já esperado, Edgar Kanaycõ assim como outras (as) crianças não apareceram, porém fiquei muito contente pelo fato de naquele período que antecedeu a apresentação da festa junina ele ter podido junto com seus (as) colegas participar não somente do ensaio, mas da experiência enriquecedora que a abordagem da unidade temática dança a qual faz parte da cultura corporal de movimento proporciona aos alunos.

Uma outra situação vivenciada nesse ano relacionada a festa junina e religião, refere-se a uma aluna do 3º ano do Ensino Fundamental a que chamarei de Renata Felinto.<sup>6</sup> Ao adentrar no início do mês de junho sobre a temática que iríamos trabalhar e fazer as primeiras colocações sobre a festa junina, ela me disse que seus pais por motivos religiosos não permitem que ela participe de eventos dessa natureza. Neste momento, como de costume, abordei com todos (as) da sala sobre essa situação e disse que

---

6 Renata Aparecida Felinto dos Santos é uma artista plástica e pesquisadora brasileira que usa o autorretrato como forma de expressão e manifestação política contra a predominância de imagens de mulheres brancas na arte. (Wikipédia, 2022). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Renata\\_Felinto](https://pt.wikipedia.org/wiki/Renata_Felinto) .





se houvesse algum caso em que a criança por motivos religiosos ou quaisquer outros não pudesse participar dos ensaios para a festa junina, era para solicitar a algum membro da família que me enviassem um bilhete ou entrassem em contato com a escola relatando o motivo que justificasse tal condição. Feito isso e após dialogarmos um pouco mais sobre a temática, nos dirigimos até a quadra e iniciamos nossos primeiros movimentos, os quais Renata Felinto optou por não participar.

Após essa aula inaugural à unidade temática dança a qual culminaria na apresentação da festa junina, testei positivo para Covid-19 e me ausentei por um período das aulas, e ao regressar à escola posteriormente a quarentena, retomei a sala de Renata Felinto e no momento inicial da aula expus aos (as) alunos (as) que iríamos dar continuidade aos ensaios. Renata Felinto nesse momento dirigiu-se a mim e disse que conforme bilhete encaminhado pelos seus pais remetido à minha pessoa durante o período que estava afastada, ela não poderia participar dos ensaios, que seu pai havia dito que neste período especificamente ela poderia estar realizando qualquer outra atividade nas aulas de Educação Física, que poderia ficar sentada na quadra observando os ensaios, na sala de aula realizando outras ações ou qualquer outra tarefa conforme eu considerasse necessário.

Respeitei os paradigmas de sua religião e acatei ao pedido de Renata Felinto e sua família, e durante os ensaios, período este que perdurou por duas semanas, sendo então quatro aulas aproximadamente, Renata Felinto ficava comigo e me auxiliava com a organização dos ensaios, do som, da posição de seus (as) colegas e outras situações que porventura eu precisei e pude contar com ela. Em um dos últimos ensaios ela me disse que já havia memorizado a coreografia, e caso fosse para ela se apresentar, saberia toda a dança.





Julgo interessante relatar que, após passado alguns meses das festividades juninas, em uma atividade em que levei minha caixa de som para a aula na sala de Renata Felinto, alguns (as) alunos (as) pediram para que eu colocasse novamente a canção que eles (as) apresentaram na festa junina e, feito isso, vários (as) alunos (as) inclusive Renata Felinto começaram a reproduzir a coreografia apresentada. Ao recordar os acontecimentos relacionados aos ensaios para o evento junino e sua privação em relação a participação nos mesmos considerei preferível não fazer nenhuma observação a respeito e, junto aos(as) alunos(as) também entrei na dança.

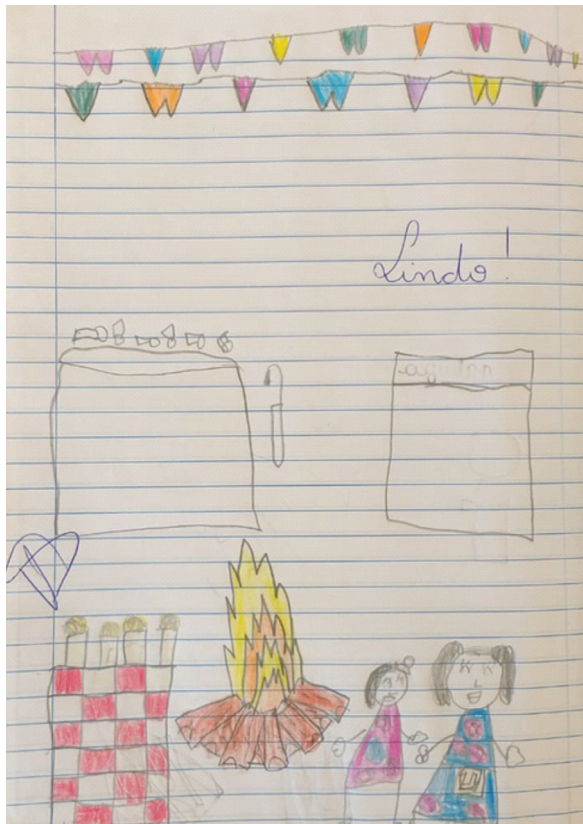
Considerando que o fenômeno educativo investigado pelo referido projeto emerge das minhas experiências docentes, as quais me permitem lançar constantemente perguntas geradoras em relação a inclusão/exclusão dos diferentes corpos ali existentes e que inclusive abrange as diferenças religiosas, percebo-me intrigada com essas situações pedagógicas narradas, pois hoje compreendo que mesmo não intencionalmente, ao trabalhar as danças da festa junina como proposta didática de cunho cultural, por motivos religiosos, uma pequena parcela dos(as) estudantes acabam sendo excluídos(as), já que são impedidos culturalmente de vivenciarem. Porém, ao mesmo tempo, há uma parcela significativa dos (as) estudantes que se apropriam dessa cultura na e pela experiência corporal. Sendo assim, lanço-me como intriga reflexiva: **É preciso considerar a maioria ou a minoria quando tratamos de alteridade?**

Os ensaios para a festa junina permitiram realizar junto a alguns (algumas) professores (as) regentes da sala, um trabalho interdisciplinar em resgate cultural dessa celebração popular, onde em parceria desenvolvemos atividades relacionadas à língua portuguesa, geografia, entre outras. Sendo assim, em diálogo com a professora regente da sala de Renata Felinto, ela me relatou



as diversas atividades desenvolvidas por eles (as) em sala de aula relacionadas a festa junina, dentre elas: leitura da letra impressa da música, análise da estrutura do texto, interpretação oral, valorização da cultura do homem do campo, e dentre outros, ilustrações, conforme a figura 1 elaborada pela Renata Felinto.

**Figura 1** – Representação artística da Festa Junina produzida pela aluna Renata Felinto



Fonte: Diário de pesquisa, acervo documental coletado em (13 set. de 2022)

Ao analisar esta situação complexa, gostaria de evidenciar Rigoni e Daólio (2014) que analisam os conflitos de corpos evangélicos na apropriação de alguns conteúdos da Educação Física







Escolar, em relevo para a dança, buscando compreender o modo como meninas evangélicas relacionam o que a igreja ensina com outras formas de gerir o corpo, onde a exemplo de narrativas discentes expressam “o samba não é coisa de Deus”. Dessa forma, o estudo aponta a medida em que a Educação Física Escolar exerce um papel de tensão nessa relação.

Com esta narrativa nos lançamos sobre a pergunta geradora: **Qual o lugar da religiosidade atravessada pelas festas juninas no currículo escolar, em contexto de uma Pedagogia da Alteridade?**

Marionetes e artistagem de Vik Muniz – Figurações da arte como linguagem do corpo autista

Certa manhã, num intervalo entre uma aula e outra, fui à biblioteca da escola compor minha dissertação e, ao chegar lá encontrei um aluno do 5º ano diagnosticado com transtorno do espectro autista (TEA), o qual chamarei de Vik Muniz<sup>7</sup>. Ele estava com a estagiária que o acompanha nas atividades escolares produzindo uma de suas obras de arte. Provavelmente este aluno ali se encontrava em um momento de fuga das atividades de sala de aula, já que ele tem suas limitações em relação ao tempo de permanência nas atividades propostas pelo (a) professor (a).

Me acomodei em uma mesa de frente a ele e imaginei que teria uma escrita bastante fluida, uma vez que Vik Muniz seria naquela circunstância uma inspiração para mim. Inspirador foi, não tenho dúvida, mas não para aquela produção especificamente

---

7 Vik Muniz é um artista plástico brasileiro que compõe obras feitas de materiais inusitados, como lixo, restos de demolição e componentes como açúcar e chocolate (Wikipédia, 2022). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Vik\\_Muniz](https://pt.wikipedia.org/wiki/Vik_Muniz).





a que tinha me proposto naquele momento, pois comecei a observá-lo e tamanho era meu encantamento em vê-lo bricolando, que não conseguia parar de apreciá-lo, e a escrita do texto dissertativo ficou secundarizada.

Era uma cena linda, onde ele sentado em uma carteira branca destas de sala de aula, no entanto, pequena para tantos itens que ele possuía, confeccionava com muito zelo e desenvoltura uma de suas criações artísticas. Dentre as ferramentas distribuídas pela mesa, havia uma tesoura que não parava de operar a qual utilizava com muita destreza para cortar os diversos papéis do tipo cartão e encartes de livros didáticos espalhados sobre a mesa. Os cortes eram feitos sem que houvesse a necessidade de medição por régua, pois ele distanciava o papel de sua vista e por meio de uma medição visual muito eficiente, realizava os cortes necessários. Cortava uma primeira peça em formato de quadrado e a utilizava como parâmetro para cortar as demais do mesmo tamanho. Suas pernas sacudiam o tempo todo e vez ou outra ao perceber como eu o observava, ele me olhava pelo canto do olho.

Além da tesoura e dos recortes de papéis espalhados pela mesa, havia também cola, barbante, folhas de caderno, durex transparente, coloridos, fita crepe, esta que ele habilmente rasgava com os próprios dentes, e um pedaço ao lado do outro iam sendo colados na extremidade da carteira para que ele pudesse posteriormente utilizar.

As primeiras figuras em formato de quadrado que haviam sido cortadas iam sendo coladas com fita crepe, e aos poucos um cubo ou melhor, uma cabeça ganhava “vida”. Ao finalizar esta etapa de sua produção, ele deixou esse primeiro artefato produzido na extremidade da mesa e começou a cortar pedaços de papel cartão mais compridos, os quais ele ia realizando dobraduras nos mesmos e os envolvendo com durex, onde pude perceber que braços e pernas ganhavam formas. Durante todo esse processo





suas pernas não se aquietavam, a forma que as chacoalhavam era constante, assim como a maneira que media visualmente as peças recortadas no intuito de avaliar o resultado e me espiava vez ou outra para conferir se eu ainda o observava.

As fitas coloridas começavam a fazer parte de sua produção, e neste momento, curiosa para conhecer as próximas etapas de sua artesanaria, percebi que havia dado o horário da minha próxima aula, e mesmo desejosa de ali permanecer, tive que me recolher da biblioteca.

Ao sair verifiquei que em um dos armários como objeto de decoração da sala, havia uma obra de Vik Muniz que retratava a estátua do Cristo Redentor localizada no topo do morro do Corcovado, do Rio de Janeiro. A imagem era feita com folhas de caderno, folhas brancas lisas mais espessas e durex de cor azul, e antes de voltar para minhas aulas, fiz questão de fotografá-la.

Esta obra tinha como base um pedaço de papel branco liso mais espesso de aproximadamente 30 cm de comprimento por uns 15cm de largura, recortado de forma não uniforme. Sobre esta base haviam dobraduras retangulares sequencialmente coladas com durex azul, que posteriormente Vik Muniz relatou serem os prédios que circundam a imagem do Cristo. Ao centro da base feito de folhas de papel de caderno e durex havia o morro do corcovado, o qual foi criado com folhas de caderno amassadas, que proporcionava proporções mais avantajadas ao morro, que segundo o aluno, “o morro se encontra perto das nuvens.”

No topo do morro, com recortes de papel branco mais espessos envoltos por durex, havia uma espécie de sustentáculo em formato retangular que o aluno descreveu ser a capela de Nossa Senhora Aparecida, local onde as pessoas vão para orar. Sobre essa base com formas bem detalhadas, havia a imagem do

Cristo Redentor, confeccionado com encarte branco cujo manto, as mãos, as formas do rosto e dos cabelos foram desenhadas a lápis.

**Figura 2** – Obra de arte (Cristo Redentor) produzida pelo artista autista Vik Muniz



Fonte: Diário de pesquisa, acervo documental coletado em (16 agosto de 2022)

Naquele dia na biblioteca ao vê-lo criar com tanto dinamismo e inspiração e ao notar a imagem do Cristo Redentor tão bem confeccionada compondo a decoração da biblioteca nunca antes notada por mim, pude perceber a artistagem que ele possui e que não tive a oportunidade de conhecer, valorizar e explorar em



nossas aulas quando fui sua professora no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

A produção da dissertação que eu havia me proposto a realizar naquele dia pouco progrediu em escrita porém, o maravilhamento que aquele momento havia me proporcionado floresceu em mim o desejo de valorizar em minhas aulas, propostas onde os (as) alunos (as) possam como movimento reflexivo se expressarem por meio de variadas linguagens.

Ao final do período de aula daquele dia, Vik Muniz foi até a quadra onde eu estava com os (as) alunos (as) para mostrar o desfecho de sua obra de arte, e verdadeiramente fiquei maravilhada com o resultado final. Eram dois bonecos, ambos confeccionados com encartes de apostilas, durex coloridos e fita crepe, com todos os membros bem articulados que proporcionavam movimentos aos bonecos e que o aluno me disse serem marionetes. Um dos bonecos recebeu o nome de Fred, e o outro ele me disse que era uma boneca, que tinha cabelos de princesa. Ao vislumbrar suas marionetes demonstrei a ele o tamanho encantamento que senti, parabenizei-o e mostrei para as demais crianças que ali estavam, as quais também manifestaram grande apreço pelo que viam. Vik Muniz nada disse naquele momento, porém sua expressão demonstrou como estava feliz com os elogios que estava recebendo.





**Figura 3** – Obra de arte (marionete) produzida pelo artista autista Vik Muniz



Fonte: Diário de pesquisa, acervo documental coletado em (16 agosto de 2022)

Antes que ele se retirasse da quadra, parabeneizei-o mais uma vez, e relatei minha apreciação pela sua feitura artística, dizendo-lhe que ficaria muito feliz em conhecer outras de suas obras. Vik Muniz sem dar nenhuma palavra chacoalhou a cabeça e saiu pelo pátio da escola movimentando, interagindo e dando vida à marionete por meio de sua imaginação, misturando-se as demais crianças que ali estavam. Desde então, vez ou outra ele me procura na quadra, na sala dos professores (as) e pelos corredores da escola para me mostrar novas artesanias, dentre elas uma casa para as marionetes, um *Titanic*, um carro, uma caixinha de música e alguns fantoches.





Naquele dia ao ver suas marionetes tão cheias de movimento devido as articulações que ele havia construído, me fez revisitar uma lembrança de quando eu fui sua professora no 2º ano, na ocasião dos ensaios para a apresentação da tradicional festa junina. Nessa temporalidade, sua classe ensaiou e apresentou a dança “Flor do Mamulengo”<sup>8</sup>, onde os meninos faziam o papel de bonecos de mamulengos com os quais as meninas dançavam, encenavam e chacoalhavam.

Essa cena muito me marcou, pois, a forma que Vik Muniz personificava o boneco é algo que merece ser guardado na lembrança. Uma menina o segurava por trás de sua cintura e ele com o tronco flexionado, membros e pescoço bem moles, realizava movimentos bem típicos de um boneco de pano. Tais movimentos eram realizados por ele com muita diversão.

Ele que sempre teve um tempo limite de participação na realização das atividades propostas tanto nas aulas de Educação Física quanto nos demais componentes curriculares, permitiu envolver-se durante todas aulas naquele período em que estávamos ensaiando para a apresentação da festa junina, e ao recordar essa passagem em ressonância com a artesaniania dos marionetes, encerro esta narrativa de Vik Muniz refletindo sobre as diferentes linguagens (MALDONADO; FARIAS; NOGUEIRA, 2021), elementos estéticos e culturais que posso estar contemplando em minhas aulas, e me provoco: **Como trazer propostas didáticas que possibilitem as mais variadas formas de linguagem em aproximação de expressões estéticas singulares? As expressões de linguagens se manifestam como dispositivos de uma Pedagogia da Alteridade?**

---

8 Flor do Mamulengo é um álbum da banda Mastruz com Leite, lançado em 1994. (Wikipédia, 2023). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Flor\\_do\\_Mamulengo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Flor_do_Mamulengo).





## ENUNCIADOS REFLEXIVOS EM DEVIR DE UMA PEDAGOGIA DA ALTERIDADE

Ao refletirmos sobre uma Educação Física Crítico-Libertadora na perspectiva do corpo que sente, que pensa e age com o(a) outro(a) em respeito às diferenças e nos aproximando da relação com a alteridade pela humanização, buscamos produzir existencialidades e corpos-sujeitos nas aulas de Educação Física Escolar que se distanciem de uma educação bancária.

O desvelamento crítico que emergiu pelas narrativas docentes nos trouxe como apreensão reflexiva os marcadores da diferença: religião e transtorno de desenvolvimento global em análise da opressão de corpos na Educação Física Escolar. Vimos que a experiência da alteridade produz um deslocamento para assumir a diferença, o lugar de fala do (a) outro (a), sem se perder, ainda que ocorra uma desequilibração sobre o “eu” em encontro com o “outro”, permitindo-nos o estranhamento de si, sobre os acontecimentos do cotidiano escolar, em leitura freireana. Isso resulta na passagem de uma situação-limite para um ato limite pela autorreferencialidade consciencial na profissionalidade docente.

Diante dessa experiência reflexiva, apreendemos que as propostas curriculares e didáticas na Educação Física Escolar devem romper com a colonização de culturas religiosas dominantes, além de potencializar as mais variadas formas de linguagem em aproximação de expressões estéticas singulares para alcançarmos uma Pedagogia da Alteridade.

Em aproximação e concordância com o estudo de Abreu e Nóbrega-Therrien (2021) as alteridades sobre as aprendizagens didáticas se constituem no aporte de novos domínios e saberes docentes, que alavancam disposições pedagógicas incidentes na







formação e desenvolvimento profissional; na percepção sobre a gestão curricular, tempo pedagógico e a dinâmica social; na aproximação com o conceito de práxis; no investimento e apreensão de uma postura cartográfica como modo de planejamento participativo, dispositivo lúdico e de investigação da própria prática; na leitura sincrônica e diacrônica sobre a formação e profissionalidade docente possibilitando uma transformação didática no ensino de Educação Física Escolar.

Ademais, enfatizamos a necessidade de uma práxis educativa que caminhe na direção da Pedagogia da Alteridade reconhecendo e valorizando as diferenças em atos recrudescentes de conscientização política e pedagógica pela libertação de corpos oprimidos para a assunção de uma curiosidade epistemológica com movimento de transgressão cultural na Educação Física Escolar, imbuída da relação da didiscência.

## REFERÊNCIAS

ABREU, S. M. B. Autoformação Docente na experiência de Supervisão do Pibid: Transações para uma práxis pedagógica emancipatória na Educação Física. 2020. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

ABREU, S. M. B. Letramento Corporal em Potência Subversiva no Ensino Médio Integrado Remoto: Experiências autoformadoras de conscientização. In: MEIRELES, B. F.; MALDONADO, D. T.; PRODÓCIMO, E.; FREIRE, E.S.F.; BOSSLE, F. FARIAS, U.S.; NOGUEIRA, V. A. (Org.) Freireando há 100 anos: o encontro com a educação física escolar. Curitiba: CRV, v, 46, 2021.

ABREU, S. M. B. de.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Aprendizagens didáticas pela alteridade: experiência autoformadora na supervisão no Pibid Educação Física do IFCE. Cenas Educacionais, [S. l.], v. 4, p. e10655, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10655>. Acesso em: 13 out. 2023.





BOSSLE, F. Carta-Utopia: palavras para uma teoria pedagógica da educação física escolar crítico-libertadora. In: MEIRELES, Bruno Freitas et al (Orgs.). Freireando há 100 anos: o encontro com a Educação Física Escolar. Curitiba: CRV, 2021a. p. 139-150.

BOSSLE, F. Educação Física Escolar crítica e educação libertadora: reposicionamento pela pedagogia do oprimido no processo de descolonização curricular. Revista Brasileira de Educação Física Escolar. Edição especial. Setembro, p. 6-19, 2021b.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004. 285 p.

MACEDO, R. S. A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências, e saberes acontecimentais. Salvador: EDFUBA, 2016.

MALDONADO, D. T.; FARIAS, U.de S.; NOGUEIRA, V. A. Linguagens na Educação Física Escolar: diferentes formas de ler o mundo. Curitiba, Editora CRV, 2021.

MALDONADO, D. T.; PRODÓCIMO, E. Por uma epistemologia crítico-libertadora da educação física escolar. Rev. Brasileira de Educação Física Escolar, ano VII, v, 3, 2022.

RIGONI, A. C. C; DAOLIO, J. Corpos na escola: reflexões sobre educação física e religião. Movimento, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 875–894, 2014. DOI: 10.22456/1982-8918.40678. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/40678>. Acesso em: 5 out. 2023.

SILVA, S. P. T.; BARRETO, S. M. Alteridade e educação física escolar: referentes da literatura para compor uma questão de dissertação. Revista Brasileira de Educação Física Escolar, ano IX, v 1, 2023.



## **AUTORES**

Agostinho da Silva Rosas

Álex Sousa Pereira

Daniel Teixeira Maldonado

Elaine Prodócimo

Fabiano Bossle

Luciana de Oliveira Nunes

Samara Moura Barreto

Simone Patricia Tognon da Silva



ISBN: 978-65-86602-52-4

