



UFC

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ESTERLANDIA SOUZA CASTRO

**AS BONITEZAS E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PAUTADA NOS
PRINCÍPIOS DE PAULO FREIRE: UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA DE
UMA PROFESSORA NOS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA**

FORTALEZA

2024

ESTERLANDIA SOUZA CASTRO

AS BONITEZAS E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PAUTADA NOS
PRINCÍPIOS DE PAULO FREIRE: UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA DE
UMA PROFESSORA NOS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Física.

Orientadora: Maria Eleni Henrique da Silva.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C35b Castro, Esterlandia.
As bonitezas e os desafios de uma Educação Física pautada nos princípios de Paulo Freire: Uma experiência autoetnográfica de uma professora nos primeiros anos de docência. / Esterlandia Castro. – 2024.
120 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva.
1. Educação Física. 2. Paulo Freire. 3. Autoetnografia. I. Título.

CDD 370

ESTERLANDIA SOUZA CASTRO

AS BONITEZAS E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA PAUTADA NOS
PRINCÍPIOS DE PAULO FREIRE: UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRAFICA DE
UMA PROFESSORA NOS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação Brasileira
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Educação. Área de
concentração: Educação Física.

Aprovada em: 06/06/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Eleni Henrique da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Fabiano Bossle
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Dedico essa pesquisa a todas as professoras e todos os professores que não deixam de acreditar que a educação esperançosa, mesmo que exaustiva, é um dos caminhos para concepção de uma educação crítica. Também a todas e todos os discentes, que tornaram meu caminho mais leve e feliz.

AGRADECIMENTOS

Aprendi a ser grata por tudo que vivo desde o dia que me vi se tornar gente. Durante esse processo, de tomada de consciência do que é, e quem é ser Esterlandia, mulher, GENTE, percebi que nunca estive sozinha. Durante a minha trajetória, muita gente passou, somou, voou e deixou suas marcas. A essas pessoas, sou grata.

Os anos do mestrado não foram anos fáceis. Trabalhando 40h semanais e dando conta da escrita, só foi possível, pois tive muita gente comigo no caminho.

Quero começar agradecendo a minha mãe, Maria Eliene, mulher forte, que segurou uma barra pesada, para que eu conhecesse os caminhos da educação. Foi ela que me sustentou, que foi garra, torcendo e orando por mim todos os dias. Além de me ensinar sobre não desistir e me mostrar o que é o amor. Mãe, obrigada por acreditar em mim.

Agradeço a meu pai, Franscisco Edilson, por ter me ensinado a dar valor as coisas simples. Por me ensinar sobre perseverança, por me ensinar a correr atrás dos meus sonhos. Por me ensinar o dom de “se virar”. De transformar os limões em limonada. Pai, tu és exemplo de luta.

Agradeço a minha irmã, Estefânia, que foi e é parceira de vida, sempre estaremos aqui uma para a outra. Eu amo você em uma imensidão.

Um obrigada especial vai também para a mulher que escolhi compartilhar a vida, Itala, gratidão por ser, por ouvir, por segurar minhas lágrimas, por me incentivar a ser melhor todos os dias. O processo de mestrado foi mais fácil com você do lado.

Ademais, gratidão a outra mulher, forte, que foi essencial para que eu chegasse onde estou. A minha orientadora e amiga do peito, Eleni, que se mostrou figura de carinho e afeto em todos os momentos da vida acadêmica. Tu és tão incrível. Sem dúvidas, uma das minhas maiores inspirações como professora. Tu te tornaste amiga para a vida.

Sou imensamente grata as pessoas que tornaram meu caminho mais leve e feliz. Gabriel Viema, obrigada por ter me acolhido quando mais precisei, tu és luz. Juliane Zaranza, obrigada por ter me dado tanta força durante a escrita e a vida na escola, por ter compartilhado comigo os desafios de ser uma boa professora no início da docência. Aos meus dois primeiros diretores Welker e Rayne, por terem segurado a barra comigo, de ser mestranda e trabalhar 200hrs/m, dificilmente eu teria conseguido sem o apoio de vocês. Aos integrantes do grupo Saberes em Ação, por manter a esperança de uma Educação Física de qualidade, viva.

Um agradecimento especial a todas as estudantes e a todos os estudantes que somaram e me ensinaram a ser professora. Eu não seria a docente que sou e almejo ser sem

vocês. Também agradeço a todas as professoras e a todos os professores e núcleos gestores que cruzaram meu caminho e me fortaleceram a seguir, tentando ser uma professora melhor a cada dia.

Agradeço a pequena Isis, minha afilhada, que mesmo sem ter noção, energizou-me, para que eu seguisse ainda mais forte, pois quero que ela, no futuro, encontre uma escola viva, pensante e crítica.

Para finalizar, agradeço a Deus, ao universo, aos orixás e todas as energias positivas que me abençoaram e não me deixaram desistir. Foi pesado, mas eu venci. Venci, pois tive muitas e muitos comigo. A essas e a esses, sou grata.

“Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987, p. 23).

RESUMO

Este trabalho emergiu do comprometimento e da compreensão de que a renovação do ensino e das práticas pedagógicas se configurava como uma ação urgente nas escolas e que precisava ser pautada com referenciais críticos e problematizadores. Propõe uma aproximação entre os Princípios de Paulo Freire e a Educação Física escolar, em uma tentativa de mostrar caminhos para uma Educação Física pautada em uma prática de ensino contextualizada, problematizadora, dialógica e amorosa. Trata-se de um estudo com viés qualitativo, em que, através de uma autoetnografia, busco narrar, sentir e compreender os caminhos que me aproximaram de Paulo Freire e moldaram a professora que sou hoje. Além de ainda sinalizar os principais desafios e possibilidades encontrados no percurso formativo e docente, que foram necessários para desenvolver a prática de ensino pautada em alguns princípios de Paulo Freire nas aulas de Educação Física. Para isso, descrevo inicialmente sobre a minha história de vida, sobre a minha formação e meu encontro com Paulo Freire e sobre as transformações que ele provocou em mim e como isso afeta minha prática pedagógica e as estudantes e os estudantes. Descrevo ainda, as aulas que tiveram êxito dentro da proposta de ensino, bem como os frutos que venho colhendo ao trilhar um caminho rumo a uma educação libertadora, durante os quatro últimos anos (2021-2024), em escolas do município de Fortaleza- Ceará. Finalizo analisando e refletindo sobre mim, sobre meu papel como educadora e os frutos das quais venho colhendo com os grupos aprendentes, em acreditar em uma prática de ensino pautada nos princípios de Freire e esperançosa que ainda exista muita potência para ser desenvolvida no chão da escola.

Palavras-chave: princípios freireanos; autoetnografia; educação física escolar.

ABSTRACT

This work emerged from the commitment and understanding that the renewal of teaching and pedagogical practices was an urgent action in schools, and that it needed to be guided by critical and problematizing references. It proposes an approximation between Paulo Freire's Principles and school Physical Education, in an attempt to show paths for Physical Education based on a contextualized, problematizing, dialogical and loving teaching practice. This is a study with a qualitative bias, in which, through autoethnography, I seek to narrate, feel and understand the paths that brought me closer to Paulo Freire and shaped the teacher I am today. And also highlight the main challenges and possibilities found in the training and teaching path, which were necessary to develop teaching practices based on some of Paulo Freire's principles in Physical Education classes. To do this, I initially describe my life story, my training and my encounter with Paulo Freire and the transformations he provoked in me and how this affects my pedagogical practice and that of students. I also describe the classes that were successful within the teaching proposal and also the fruits that I have been reaping in following a path that seeks a liberating education during the last four years (2021-2024), in schools in the city of Fortaleza- Ceará. I finish by analyzing and reflecting on myself, on my role as an educator and the fruits that I have been reaping, with the learning groups, in believing in a teaching practice based on Freire's principles and hopeful that there is still a lot of power to be developed on the teaching floor. school.

Keywords: freirean principles; autoethnography; school physical education.

RESUMEN

Este trabajo surgió del compromiso y comprensión de que la renovación de las prácticas docentes y pedagógicas era una acción urgente en las escuelas, y que necesitaba ser guiada por referentes críticos y problematizadores. Propone una aproximación entre los Principios de Paulo Freire y la Educación Física escolar, en un intento de mostrar caminos para la Educación Física a partir de una práctica docente contextualizada, problematizadora, dialógica y amorosa. Se trata de un estudio con sesgo cualitativo, en el que, a través de la autoetnografía, busco narrar, sentir y comprender los caminos que me acercaron a Paulo Freire y formaron el maestro que soy hoy. Y también resaltar los principales desafíos y posibilidades encontradas en el camino formativo y docente, que fueron necesarios para desarrollar prácticas docentes basadas en algunos de los principios de Paulo Freire en las clases de Educación Física. Para ello, describo inicialmente mi historia de vida, mi formación y mi encuentro con Paulo Freire y las transformaciones que provocó en mí y cómo esto afecta mi práctica pedagógica y la de los estudiantes. También describo las clases que tuvieron éxito dentro de la propuesta docente y también los frutos que vengo cosechando al seguir un camino que busca una educación liberadora durante los últimos cuatro años (2021-2024), en escuelas de la ciudad de Fortaleza-Ceará. Termino analizándome y reflexionando sobre mí mismo, sobre mi rol como educador y los frutos que he ido cosechando, con los grupos de aprendizaje, al creer en una práctica docente basada en los principios de Freire y esperanzador de que todavía hay mucho poder para desarrollarse en el piso docente de la escuela.

Palabras clave: principios freireanos; autoetnografía; educación física escolar.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Meu pai e minha mãe no meu batizado	21
Figura 2 – Eu, minha irmã e minha tia.....	23
Figura 3 – Time de futsal feminino Star Girl.....	24
Figura 4 – A gastronomia	25
Figura 5 – Dia da minha aula no estágio –.....	29
Figura 6 – Dias iniciais na escola	32
Figura 7 – A roda diária	60
Figura 8 – Discussão sobre melhorias que acreditavam que	64
Figura 9 – Materiais desenvolvidos em período de planejamento: a importância do planejar.....	67
Figura 10 – O afeto	68
Figura 11 – Cadernos revisados.....	69
Figura 12 – Temáticas dos interesses dos estudantes	71
Figura 13 – Modelo de votação após agrupamento e dialogo, quando necessário	72
Figura 14 – Registro de um estudante sobre Parkour	75
Figura 15 – Adaptações feitas pelo grupo aprendente para funcionamento das aulas.....	78
Figura 16 – Foto enviada no grupo da escola	79
Figura 17 – Grupo do Tango e Grupo do Samba.....	81
Figura 18 – Grupo funk, tango e K-pop – Apresentação final em 2022.....	83
Figura 19 – Figura utilizada na aula	85
Figura 20 – As primeiras pedaladas.....	86
Figura 21 – O Grau e a Carona	87
Figura 22 – O início da roda	91
Figura 23 – Cartaz sala dos professores em homenagem ao Dia da Consciência Negra.....	93
Figura 24 – Estudando sobre racismo no esporte – Reportagem sobre a proibição de toucas cabelo Afro	94
Figura 25 – A feira de ciências	95
Figura 26 – Novo cartaz da sala dos professores.....	96
Figura 27 – Desfile cívico.....	97
Figura 28 – Selo Antirracista	97
Figura 29 – O cuidado com a pipa e com o outro	99
Figura 30 – As pipas no céu.....	100

Figura 31 – O dia que deu certo	101
Figura 32 – O avião de papel	103
Figura 33 – O Golfe	103
Figura 34 – O frisbee	103
Figura 35 – Jogos da cultura indígena	103
Figura 36 – Danças regionais.....	104
Figura 37 – O skate	104
Figura 38 – A bocha.....	104
Figura 39 – O rapel	104
Figura 40 – A saudade da EF – Recortes de mensagens de ex-alunos após o meu desligamento da escola em 2023.....	113
Figura 41 – O derramar de lágrimas	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Achados sobre Paulo Freire	43
Tabela 2 – A categorização dos achados	44
Tabela 3 – Os ataques a Paulo Freire.....	45

SUMÁRIO

1	O PONTO DE PARTIDA: ISSO É UMA INTRODUÇÃO?	15
1.1	As angustias sobre a metodologia: O que é uma autoetnografia? E como não misturar ou misturar as metodologias?	16
1.2	A organização do texto	18
2	O INACABAMENTO	20
3	A “DESPEDIDA” DA VISÃO BANCÁRIA	27
3.1	As escolas que me tornaram professora	32
3.1.1	<i>A Escola Municipal Ari de Sá Cavalcante – Atuação docente de janeiro de 2022 a fevereiro de 2023</i>	32
3.1.2	<i>A Escola Municipal Rogaciano Leite – Atuação docente de setembro de 2021 a fevereiro de 2023</i>	33
3.1.3	<i>A Escola Geisa Firmo Gonçalves – Atuação docente de março de 2023 a atualidade (abril de 2024)</i>	33
3.2	O público discente que me tornou professora	33
4	DENÚNCIA: FREIRE, O CARA QUE EU MAIS ADMIRO NA PERSPECTIVA ESCOLAR, SOFRE ATAQUES NA MÍDIA (UM ESTADO DA ARTE)	37
5	O ENCONTRO COM A AMOROSIDADE: OS DIÁLOGOS COM FREIRE	50
5.1	A história de Educação Física: Os caminhos para enxergar uma Educação Física crítica	51
5.1.1	<i>O corpo consciente de Paulo Freire</i>	56
5.2	Os princípios freireanos almejados na prática da professora se autotransformando	58
5.2.1	<i>O Diálogo para Paulo Freire</i>	58
5.2.2	<i>A Contextualização e Problematização – Os princípios que andam de mãos dadas</i>	61
5.2.3	<i>A amorosidade, meu princípio favorito</i>	64
5.3	A busca pelo sucesso	69
5.3.1	<i>Os temas geradores</i>	69
5.3.2	<i>As experiências exitosas</i>	72
5.3.2.1	<i>Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996)</i>	74

5.3.2.1.1	O <i>Parkour</i> – (Aulas de 05/2022 – Diário de bordo Escola Rogaciano Leite)	74
5.3.2.1.2	As danças – Um caminho que resultou muita empatia (Aulas de 09/2022 – Diário de bordo Escola Rogaciano Leite)	80
5.3.2.2	<i>Ensinar exige curiosidade (FREIRE, 1996, p. 84)</i>	83
5.3.2.2.1	Borá dar grau? Uma aula sobre bicicletas	83
5.3.2.3	<i>Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 1996)</i>	89
5.3.2.3.1	A capoeira: uma das minhas aulas favoritas e que fizeram questionar a escolha de ser professora	88
5.3.2.4	<i>Ensinar exige pesquisa (FREIRE, 1996)</i>	91
5.3.2.4.1	A Feira de ciências e o desfile cívico: vamos falar sobre racismo	91
5.3.2.5	<i>Ensinar exige saber escutar (FREIRE, 1996)</i>	98
5.3.2.5.1	Pipa ou Raia? Trazendo a brincadeira do bairro para a escola – (Aulas de 09/2023 – Diário de bordo Escola Rogaciano Leite)	98
5.3.2.6	<i>O álbum de fotografias</i>	102
5.3.3	<i>Eu falhei ou o sistema falhou?</i>	104
7	ENSINAR EXIGE ALEGRIA E ESPERANÇA: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	116

1 O PONTO DE PARTIDA: ISSO É UMA INTRODUÇÃO?

“Andar com fé eu vou, que a fé não costuma faiar. Andar com fé eu vou, que a fé não costuma faiar” (GILBERTO GIL, 1982).

O ponto de partida para escrita do meu trabalho foi colocar fé em mim mesma. Acreditar que o que eu venho fazendo nos meus poucos 4 anos de docência é um processo enriquecedor para mim e que merece ser revisitado, lembrado e narrado, pois é ele que vem fazendo eu me tornar a professora esperançosa que sou hoje.

Senti-me egoísta durante o processo e chorei algumas vezes, até entender que o que eu faço, pode ser lido, visto e quem sabe, até servir de inspiração para aquelas e aqueles que almejam uma prática educativa de Educação Física centrada no aprendente, que vislumbram o chão da escola pública e que acreditam que Paulo Freire pode ser referência, não como um método, mas como um docente que contou a sua história de vida e que ao fazer isso, ensinou-nos sobre as possibilidades de uma educação libertadora¹.

Diante disto, minha pesquisa tem como objetivo principal: narrar meus percursos formativos que me tornaram uma professora embasada teórica e metodologicamente nos ensinamentos de Paulo Freire, que almeja uma educação dialógica, crítica, emancipatória e libertadora. Ademais, como objetivo específico: descrever quais as possibilidades e os desafios de levar os princípios de Paulo Freire ao chão da escola pública.

Optei pela autoetnografia, com viés qualitativo, como metodologia para minha pesquisa. O trabalho escrito em primeira pessoa e com a tentativa de aproximação das leitoras e dos leitores é a procura por nos alinhar com a realidade, como uma troca de experiências.

Durante meses, a metodologia passou a ser uma angústia durante a pesquisa. Questionava-me sobre como deixar claro no trabalho o meu viés metodológico. Indagava questões que deveriam ser respondidas: “Mas o que é uma autoetnografia?”, “Não seria a mesma coisa que uma autobiografia?”, “Meu texto vai se tornar uma auto narrativa?” – e diante de tantos anseios, decidi separar um tópico para conversarmos sobre isso, logo no início do texto, para que o caminho se torne mais claro e objetivo.

¹ Para Paulo Freire (1987), Educação libertadora é um modelo de educação baseada na ideia de que o educando deve ser o agente de sua própria educação, tomando o controle de seu aprendizado e desenvolvimento. Como tal, a educação libertadora deve ser flexível, dialógica, adaptável e centrada no educando. Afastando-se da ideia de educação bancária.

1.1 As angústias sobre a metodologia: O que é uma autoetnografia? Como não misturar ou misturar as metodologias?

Cara leitora e leitor, trouxe esse tópico logo nas páginas iniciais do meu texto, para que possam dividir comigo os anseios que foi escrever uma autoetnografia.

Nos primeiros dias de estudo, encontrei de cara: o método autoetnográfico propõe uma pesquisa social com uma prática menos alienadora, em que o pesquisador não supre sua subjetividade, mas pode dar voz e integrar os aspectos emocionais, espirituais, intelectuais, corporais e morais nas suas reflexões (BINS, 2020), e que para Elis (2013), a autoetnografia não é só um modo de ver o mundo, é um modo de estar no mundo. Um modo que requer viver conscientemente, emocionalmente e reflexivamente. Além do que autoetnografar é unir autobiografia com etnografia, isto é, manter um olhar atento para mim mesma e para toda a conjuntura que me cerca; é entender como que situações pessoais são percorridas por construções culturais e políticas (ELLIS, ADAMS e BOCHNER, 2011, p.3).

Na autoetnografia contamos nossa história e ao contá-la, buscamos a evocação do pessoal para que esse possa iluminar o geral, esperamos que de alguma forma essa história ressoe ao leitor e que lhe suscite uma combinação com as próprias experiências (BINS, 2020). Ao contá-la, encontro-me e reencontro-me.

Com todo anseio que estava ali, entendi que com esse método de pesquisa podia me narrar, bem como me observar e me estudar, mas sem esquecer o que me cerca, o que me construiu e o que me move para seguir o caminho que sigo.

As buscas continuaram e encontrei o texto de Cano e Opazo (2004, p. 149), que citaram Ellis, Adams e Bochner, o texto dizia que: “a autoetnografia comumente diz respeito a um modo de pesquisa em que se busca “valorizar a experiência do pesquisador através da descrição e análise sistemática para a maior compreensão dos aspectos do contexto ao qual pertence ou em que participa”.

Desde as buscas iniciais, eu sabia que queria trabalhar com a autoetnografia, ainda insegura com o método, fui para a minha qualificação do mestrado e ouvindo o Prof. Fabiano Bossle, membro da minha banca, soube ali que era o caminho a seguir, as frases ditas por ele me fizeram perceber com mais clareza o fim do percurso: “Você precisa acreditar em si, na cultura que lhe forma, na existência da sua experiência, na sua existência política.”, “Como sendo eu, na essência natural, veria Paulo Freire em mim?”.²

² Banca de qualificação ocorrida dia 26/10/2023, de forma remota, no Instituto de Educação Física e Esporte da UFC.

Pós-qualificação, precisava delimitar o que era uma autoetnografia e uma autobiografia, afinal, não queria que me restassem dúvidas. O texto de Santos e Biancalama (2017) destaca a diferença entre a autobiografia e autoetnografia:

[...] é importante que haja diferenciação entre autobiografia e autoetnografia. Enquanto a primeira se restringe a descrever acontecimentos sobre aquele que escreve, a segunda insere um viés etnográfico, buscando relacionar o pessoal à cultura para o estudo e compreensão desta (SANTOS; BIANCALAMA, 2017, p.5).

Para De Almeida (2015), a diferença entre autobiografia e autoetnografia é que, além de apresentar validade estética, a autoetnografia deve usar ferramentas teóricas e metodológicas extraídas de pesquisa acadêmica e ilustrar o uso e entendimento do pesquisador a respeito de criticalidade, interseccionalidade, contexto e justiça social, logo, no viés autoetnográfico, o que nos cerca se faz necessário para o contexto geral da pesquisa.

Na busca incansável de diferenciar ambas e conseguir ver com clareza a diferença, alinhando-me ainda com Jessica de Oliveira (2020), que relata em seus textos que:

[...] tanto a autoetnografia como a autobiografia sejam formas de narrativa profundamente preocupadas com o “eu”, há uma diferença de enfoque importante entre elas. Se, por um lado, ambas são modos de escrita política e emocionalmente carregadas, que operam na interface entre os componentes pessoais e profissionais na pesquisa, por outro lado, relatos autoetnográfico normalmente são mais explícitos e exigentes quanto ao compromisso “de fazer conexões com outros e com o mundo” (Park-Kang, 2015, p. 365), especialmente no que toca à dimensão particular do encontro entre pesquisador e objeto de pesquisa (DE OLIVEIRA; 2020, p. 64).

Então, estava claro, minha cultura e o que me forma, foi o que me fizeram chegar onde estou. A professora que eu sou está diretamente ligado com o que me forma, as minhas experiências. Os meus afetos. Sei que ao autoetnografar, também me narro, mas narro também a influência do outro em mim, de Paulo Freire, das minhas alunas e meus alunos, afinal, elas e eles são responsáveis pelo meu eu professora.

A potência da autoetnografia é fazer com que haja uma intensa quebra do modelo canônico de pesquisa, em que assegura rigidez, em como uma pesquisa definitivamente é e como uma pesquisa deve ser feita (ELLIS et al., 2011, p. 2). Trago-me para o texto, sendo eu, para que assim, seja do “outro”. Afinal, não existe espaço neutro de onde a gente escreva ou de onde se leia.

Para Ellis, Adams e Bochner (2011), “o/a investigador/a procura relatar a sua experiência pessoal, significativa em termos culturais, mas tenta também, através da produção de textos acessíveis, atingir um público mais amplo, que a pesquisa tradicional normalmente

ignora. O objetivo é partilhar e provocar mudanças pessoais e sociais num maior número de pessoas” (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010, p.9), e ainda narram situações intensas e impactantes que perduram na forma de recordações, memórias e sentimentos.

Rocha, Araújo e Bossle (2018) afirmam que a autoetnografia é um desenho metodológico pouco utilizado na produção de conhecimento científico, porém, acredito que seja um caminho de autoconhecimento para si e para a academia, que ainda precisa ser muito explorado. A autoetnografia apareceu para mim como uma gama de possibilidades de explorar o meu EU, professora e cientista, que produz conhecimento no dia a dia da escola e que na minha percepção, pode ser visto pelos outros de forma a somar.

Para Mallmann, González e Borges (2021), o processo autoetnográfico tem como objetivo muito mais do que apresentar uma prática. Procura entender o universo cultural particular do pesquisador. Isso pode, muitas vezes, levar o investigador a identificar e a construir novos significados vinculados a diferentes perspectivas de uma prática específica.

Partindo desses referenciais, aproprio-me desses conceitos para que essa dissertação tome asas culturais e sociais, para que eu possa me enxergar de forma mais amorosa e consiga ver com clareza o que venho desenvolvendo no chão da escola. Tendo em mira que não foi e não é um trabalho fácil ou romântico, visto que a escrita de uma autoetnografia procura narrar a história de uma vida na qual narrador e personagem se fundem numa mesma pessoa, pois se trata de um instrumento investigativo que traz o pesquisador como objeto ou ser humano aprendente de investigação (KOCK, GODOI e LENZI, 2012).

Na minha pesquisa, autoetnografo sobre o meu percurso de vida até o encontro com Paulo Freire, que mudou a minha perspectiva docente, e sobre as influências do autor e professor na minha história, que me fez enxergar minha trajetória histórica com olhos amorosos. Desse modo, ao compreender sobre, nasceu meu texto, que te mostro como foi dividido no próximo tópico.

1.2 A organização do texto

Para que o texto fique coeso, organizei-o em 7 capítulos principais e você pode se direcionar a eles de acordo com seu interesse de leitura. O primeiro capítulo, apresenta minha introdução e meu viés metodológico: **O ponto de partida: Isso é uma introdução**, nasceu junto com as minhas aflições iniciais. O segundo capítulo se chama: **O inacabamento**, neste capítulo, peço licença para te contar sobre a minha história, sobre o que me tornou a Professora Ester. Eu te conto sobre minha trajetória, do nascimento na zona rural de uma cidade

metropolitana até o sonho de ingressar na Universidade Federal do Ceará (UFC). O terceiro capítulo intitulei como: **A “despedida” da visão bancária**, neste, te falo sobre como conheci Paulo Freire, dos projetos que me aproximaram de suas visões e perspectivas. Sobre como o oprimido pode ser qualquer um de nós. O quarto capítulo, **Denúncia: Freire, o cara que eu mais admiro na perspectiva escolar, sofre ataques na mídia**, trata-se de um estado da arte, no qual realizei um levantamento sobre trabalhos que falavam sobre os ataques frequentes a Paulo Freire na mídia brasileira nos últimos 4 anos. Neste capítulo, busco entender o contexto histórico que levou Freire para mídia como vilão da educação brasileira. O quinto capítulo se chama: **O encontro com a amorosidade: Os diálogos com Freire**. Nele, descrevo sobre o encontro da Educação Física com Paulo Freire, sobre a Educação Física em Fortaleza. Apresento o Corpo consciente. Realizo um recorte sobre os principais princípios freireanos presentes na minha práxis pedagógica e ainda as primeiras experiências com Freire no chão da escola pública. Sobre os desafios e as vitórias que vem se tornando reais. Sobre os conflitos e confrontos que me levaram até hoje. O sexto capítulo é curto, ele nasceu do anseio de todas as vezes que eu me senti falha no meu processo de ser uma professora freireana, o **Eu falhei ou falharam comigo** também faz parte da minha história. O sétimo e último capítulo, eu te conto sobre como: **Ensinar exige alegria e Esperança (As considerações finais)**. Nele, busco relatar, sobre o caminho de trabalho com a Educação Física libertadora. Como saí da universidade e como me encontro hoje. Escrevo sobre o resultado com os estudantes. Sobre o que acham desta perspectiva e se eles percebem alguma diferença da educação tradicional e engessada tão presente na escola pública. Com este capítulo, finalizo meu trabalho e espero poder contribuir de alguma forma para o meio acadêmico no qual sempre foi meu sonho entrar.

Desejo-te uma boa leitura. Leia-me com calma e leveza, pois foi assim, que mesmo com todas as angústias e os medos, escrevi grande parte do texto que tu lê. Convido-te a me ler e agradeço desde já pelo tempo que a mim dedicaste.

2 O INACABAMENTO

Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (FREIRE, 1996, p. 50).

O que faz de mim uma pessoa inacabada? Quais circunstâncias foram necessárias para que eu tomasse consciência de tal ato? Parei para refletir minha história de vida e quais fatos dela foram responsáveis pelas escolhas feitas até aqui. Quais delas tornaram-me uma professora que vem se empenhando em ousar dentro da escola, na busca de uma educação transformadora?

Parei por alguns minutos e pensei em dedicar esse capítulo a minha história, a minha cultura, o meu ser inacabado. Ele vem te falar de onde eu vim, qual a minha história. Em nenhum momento posso deixar de lembrar que almejo escrever uma boa autoetnografia, logo, busquei textos que me assegurassem de estar no caminho certo. Denzin e Lincoln (2000) relatam que o saber empírico se faz muito presente na metodologia e que há uma variedade de formas de produção de material empírico – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacional, histórico, interacional e visual e esses materiais de investigação relacionam e até compõem a autoetnografia. Ademais, ainda de acordo com Bossle e Molina Neto (2009), é possível supor que a autoetnografia está fundamentada em requisitos que têm como base a descrição, a reflexão e a introspecção, tanto intelectuais quanto emocional, não somente do autor, mas dos autores que atuam dentro de um contexto social ou cultural e do leitor que se apropria desses conceitos. No meu caso, quem é melhor para falar sobre o meu contexto social do que eu mesma.

Assim, respaldada em Bossle e Molina Neto (2009b, p. 133), entendemos que a autoetnografia pode ser caracterizada como “uma análise cultural e interpretativa com detalhamento autonarrativo”, e dentro da Educação Física, posiciona-se como pesquisa científica que permite reconstruir novos conceitos de uma realidade subjetiva, por meio das vivências do sujeito pesquisador em sua pesquisa, ou seja, enquanto me narro, eu me vejo e me transformo.

Respaldo ainda, que dentro da academia, os textos de história de vida vêm ganhando espaço, segundo Warschauer (2001), as histórias de vida se tornaram, há cerca de vinte anos, um material de pesquisa muito em voga nas ciências humanas, e não há um simpósio, colóquio, que não lhes concedam um espaço importante.

Desde já, peço licença por me expor assim, mas só posso falar sobre quem me tornei, contando-te de onde eu vim. Meu texto em primeira pessoa conta a minha história, o meu fazer.

Minha história não é tão diferente da grande parte dos brasileiros que lutam para sobreviver todos os dias. Nascida e criada em Mucunã, zona rural de Maracanaú-CE³, nasci no dia 18 de agosto de 1994, ganhei um nome nem um tanto comum para meu bairro: Esterlandia (a terra de estrelas), confesso que até hoje nunca conheci ninguém nomeada igual. Filha de uma Maria e de um Francisco, que moveram céu e terra para garantir que as duas filhas tivessem acesso às melhores escolas públicas do município.

Figura 1 – Meu pai e minha mãe no meu batizado



Fonte: Acervo pessoal da autora (1995)

Criada entre as cabras, subindo em árvores e brincando na rua, tive uma infância feliz. Aos 8 anos, passei pelo pior trauma da vida (na qual só entendi a gravidade na fase adulta), que perpassa e dói até os dias atuais. **NENHUMA CRIANÇA MERECE SER VIOLENTADA**, e os autores do crime muitas vezes cercam o convívio familiar, mas não me sinto preparada

³ Maracanaú é um município da Região Metropolitana de Fortaleza, no Ceará, no Brasil. É o maior centro industrial do estado. É também a terra adotiva do escritor Rodolfo Teófilo e conhecida como a maior cidade-dormitório do Ceará. Rodeada de serras, Maracanaú recebeu este nome pelas belas maracanãs que bebiam água em suas lagoas. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/aspectos-gerais/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

para discorrer sobre este crime, enquanto aqui escrevo. Sei que o maldito ato me fez perceber a mim mesma como uma mulher forte, feminista, que defende e acredita no potencial de outras mulheres e briga por elas diariamente.

Aos 13, percebia os primeiros traços da minha sexualidade, afinal, via minhas amigas se apaixonando por garotos e isso, comigo nunca ocorreu. Aos 15, apaixonei-me pela primeira menina, sobre a qual foi necessário manter segredo, pois mesmo tendo pais maravilhosos, minha mãe é uma evangélica fervorosa e jamais admitiria uma filha sapatão⁴. Desde então, hoje, com 29 anos, não existe mais segredo, mas cada um está no seu local, sem muito contato. Por isso, cara leitora e leitor, não se espante quando te falar sobre acolhimento com meus alunos e alunas, principalmente sobre sexualidade, pois só quem sentiu doer, sabe da importância de acolher. Só quem teve o seu existir oprimido por anos dentro de casa, entende os confrontos internos existentes entre sexualidade X família X religião. Eu, mulher, lésbica e do interior, tinham o combo de opressão instalado na alma.

Mesmo me escondendo dentro de mim, meus pais se esforçaram demais para serem bons pais, com muito amor, cuidado e amparo. Parece não fazer sentido, eu sei, mas é como se sempre fosse necessário existir duas Ester. Foi dado a oportunidade de estudarmos (eu e minha irmã Estefânia) nas “melhores” escolas públicas do nosso bairro e depois um pouco mais distante, no centro do município, local onde conheci professoras e professores incríveis.

Para irmos para o Liceu (escola do centro), estávamos às 5h da manhã prontas e já tínhamos tomado café, pois não poderíamos perder nossa carona no ônibus, que vinha buscar uma funcionária lá na rua e nos levava de graça até a escola. O ônibus saía às 5h20min. A aula só iniciava às 7h. Assim, foi quase toda nossa vida escolar, do 5º ao 9º ano. Voltávamos nas kombis da rota, 75 centavos a meia passagem, dinheiro esse que meus pais nunca deixaram faltar.

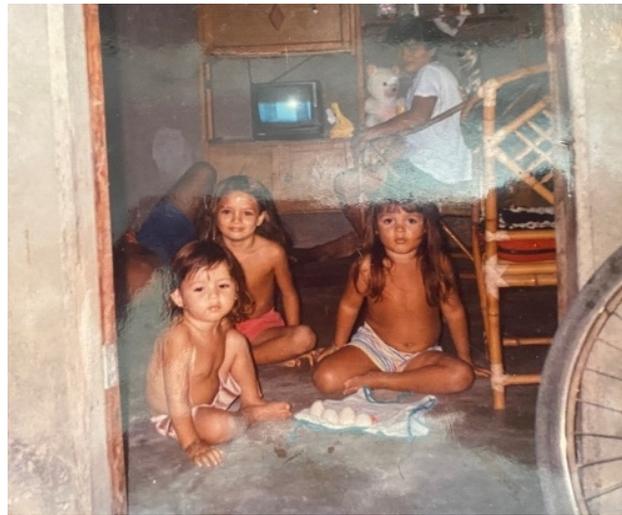
Mãe e pai estavam se esforçando para nos dar a melhor educação e só queriam uma coisa em troca: QUE NOS ESFORÇÁSSEMOS E FÔSSEMOS BOAS ALUNAS. Assim foi, tirávamos as melhores notas. Envolvíamo-nos em projetos, ganhávamos certificados, nossos

⁴ Historicamente, o termo sapatão advém das feministas das décadas de 20-30, que começaram a usar sapatos. Nada relacionado à sexualidade delas, mas, sim, ao fato de estarem usando “roupas de homem” e tomando um lugar de poder que não era delas: o espaço público. Com o passar dos anos, o termo foi se popularizando enquanto um xingamento pejorativo para mulheres masculinizadas, estereotipando o jeito de andar, caminhar, vestir e se comportar das experiências lésbicas. Com o passar do tempo e lutas por reconhecimento, o termo sapatão passou a ser uma categoria potente de identificação política, aberta à manada *queer*, como escreve Preciado (2022), onde sapas, bixas, translésbicas, boycetas, caminhoneiras etc. podem existir sem estarem condicionados à categoria mulher, vivenciando lesbianidades em múltiplas corporalidades, além do binarismo de gênero e do olhar clínico das ciências biomédicas (NUNES, H. B., s. d.). Disponível em: <https://sapatista.com.br/sapat/>. Acesso em: 14 abr. 2024.

pais nunca foram chamados por indisciplina nossa na escola e NUNCA, em hipótese nenhuma, passamos perto de uma recuperação.

Todos os dias ouvíamos: “Respeitem seus professores, respeitem os funcionários da escola. Sejam gentis”, e foi assim que fiz da escola pública minha segunda casa e foi o lugar para onde eu quis voltar após formada.

Figura 2 – Eu, minha irmã e minha tia na primeira infância



Fonte: Acervo pessoal da autora (1997)

Após a formatura no ensino médio, eu me senti desamparada pela escola. Eles nunca deixaram claro sobre as possibilidades e o universo da Universidade Pública. Mesmo que desde criança, eu passasse em frente a reitoria da Universidade Federal do Ceará (UFC), uma vez por ano, quando ia comprar as roupas de Natal e dizia para minha mãe: – quero estudar aí; não sabia o que fazer para entrar lá. Parece estranho dizer não saber o que fazer, mas naquela época, na minha casa não tinha internet, não tínhamos acesso a jornais e nem nada do tipo.

Na TV, passava propagandas sobre o ENEM, o qual fiz por dois anos seguidos, mas não sabia até onde conseguiria ir, para entrar. Até que vi no jornal que o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) estava com as inscrições abertas, eu, adolescente boba, meti as caras. Sei que nem para todo mundo é ruim, mas fazer o financiamento sem entender sobre educação financeira não foi um bom caminho. Formei-me em gastronomia, pouco exerci e carreguei uma dívida gigante até consegui-la negociar e finalizar em 2021. A gastronomia me ensinou muita coisa, sobre cortes, cocções, sabores, mas de lá, aprendi muito mais sobre amizade, companheirismo e esforço. Virei gastrônoma, para mais tarde descobrir que não era aquilo que eu queria.

Passei a refletir sobre meus desejos e como eu poderia fazer a diferença na vida das pessoas. Parece meio bobo, mas era algo que sempre sonhei. QUERIA FAZER A DIFERENÇA.

Lembrava-me do time de futsal feminino que montei no meu bairro, as *Star Girls*, time que foi responsável pela escolha do curso que eu queria, pois lá, conheci as histórias de meninas que queriam se dedicar ao esporte, sendo obrigadas a parar de sonhar, por causa do preconceito das famílias, da igreja e até da escola, afinal, era frase pronta: “menina que joga bola, são tudo sapatão”.

Enfrentamos muitos desafios como equipe, mas na região que competíamos, passamos a ser conhecidas e campeãs inúmeras vezes. Eu, que nunca soube jogar bola, coloquei a cara a tapa e durante 4 anos, investi tempo e amor no sonho de outras garotas.

Nosso time foi campeão cearense da liga prata em 2016. Nosso time sobreviveu sem apoio financeiro por muito tempo. Nosso time, organizava torneios para arrecadar alimentos, para doar para as famílias carentes do bairro. O *Star Girls* me apresentou minhas amigas da adolescência, fez eu viver histórias incríveis e foi o responsável pelas escolhas do futuro.

Figura 3 – Time de futsal feminino *Star Girls*



Fonte: Acervo pessoal da autora (2015)

No mesmo ano, em conversas com meu primo e vizinho, comecei a entender os caminhos necessários para o ingresso na Universidade pública. Ele, estudante de engenharia, cotista, explicou sobre o processo, para eu me preparar, realizar a prova do ENEM e entrar na Universidade. Estava decidida: Eu quero fazer Licenciatura em Educação Física, quero ir à escola pública. Quero contar para meus discentes sobre possibilidades. Quero que vejam que mesmo pobre, lésbica e cheia de dúvidas, é possível chegar em algum lugar. Não achem que eu

queria falar apenas sobre Universidade pública. Queria falar sobre chegar a lugares que almejam. Em ser bons naquilo que gostam. Que a visão do “Zé ninguém” pudesse ser substituída por alguém que merece algo. Assim, o resultado veio.

Figura 4 – A gastronomia como meio do caminho



Fonte: Acervo pessoal da autora (2015)

Em 2017, entrei na UFC, cotista, vindo de escola pública e de classe média. Entrei na suplência, umas das últimas etapas do processo seletivo do ENEM. Fui chamada dois dias antes das aulas começarem. Não me envergonho disso, como muitos colegas acharam que eu deveria me envergonhar. Cheguei lá por caminhos difíceis e árduos. Eu me dediquei à Universidade de tal forma, como me dedicava à escola. Lá, independente das condições financeiras, todos e todas ocupavam o mesmo espaço.

Grandes foram as dificuldades enfrentadas, mas tantos aprendizados de vida tirei de lá. O dar valor as políticas públicas universitárias (e entender as nacionais com mais clareza), as bolsas ofertadas, as isenções do restaurante universitário (que muitas vezes foram as duas refeições diárias até conseguir uma bolsa), o transporte público gratuito.

Apreendi sobre acolhimento da forma mais dolorosa e doce possível, quando percebi que não conseguiria me manter na universidade se continuasse precisar pagar passagem intermunicipal todos os dias (mais de 15 reais diariamente) e recebi convite de morar com um amigo e que ele seguraria as pontas até eu ter como ajudar no aluguel, já que naquele momento, minha mãe ajudava a pagar meu FIES e me ajudava com a alimentação.

Foram dias de luta. Com o aprendizado adquirido na gastronomia, fazia lanches para vender escondida no Campus, a venda era/é proibida. A universidade não permitia, mas foi necessário bater de frente com o sistema, para que eu continuasse ali.

Quatro anos, foi o tempo necessário para me formar. QUATRO ANOS. Só eu e um amigo (meu colega hoje do mestrado) conseguimos nos formar da nossa turma. Isso não representa nem 4% dos matriculados. Tenho orgulho em dizer isso, pois uma das últimas a entrar naquela turma de 2017.1, foi a primeira a sair. Sei que cada um vive no seu ritmo, na sua realidade, eu não julgo, cada um que faz o curso no seu tempo, mas ali, findando os 8 semestres, sentia-me orgulhosa de mim, como me sinto agora escrevendo minha dissertação.

Orgulho-me de onde vim e de onde cheguei, sei que ainda tenho muito a trilhar, mas chegar até aqui me fez ser quem eu sou.

A Ester de 2017, orgulha-se da mulher que se tornou. Da Ester que aprendeu a não se calar pela causa das minorias, pois se viu como uma. Da mulher que se viu oprimida pela igreja e que não cala mais a boca em prol dos que ela ainda tenta oprimir. A Ester que fez das causas raciais um movimento vivo na escola, na Educação Física, pois viu suas amigas e amigos pretas e pretos serem humilhados e olhados feio pela cor da pele. A Ester que acredita que o oprimido pode sair dessa visão, pois já foi uma oprimida e conseguiu, em alguns pontos, sair desse papel.

A mulher que me tornei luta por causas das minorias e fala na escola sobre violência sexual, sobre os limites do corpo, pois aos 8 anos, ninguém me contou que aquilo ali era um crime. A mulher que hoje mora e vive um amor com outra mulher, mostra as alunas e aos alunos que sua sexualidade não é castigo, não é ser amigo do demônio, como foi me dito, ainda na infância.

A minha história de vida, agora enquanto escrevo com os olhos lacrimejados, é o que me move. Foi ela que me tornou a professora que sou hoje. A jovem que já dormiu com fome preza muito pelo poder da escola pública, eu quero estar lá. Recordo de uma frase de Osho (2005), que parafraseando diz que é necessário optar por aquilo que faz seu coração vibrar. A educação pública faz isso comigo.

Entretanto, como todas essas facetas foram possíveis de entrar na escola? Como fiz para que isso fosse real? Posso lhe dar um *spoiler*, Paulo Freire abriu a janela do meu saber para que eu visualizasse o caminho. Eu te conto sobre isso no próximo capítulo.

3 A “DESPEDIDA” DA VISÃO BANCÁRIA

“Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 30).

A despedida da visão bancária é um texto que nasceu junto com a minha despedida, de estudante à professora. Nele, apresento minhas experiências ainda na Universidade, de como conheci e aprofundei o estudo sobre Paulo Freire. Recordo o momento que entrei na escola pública como docente e como, a partir desse momento, as percepções de ser professora mudaram. Conto sobre as escolas que trabalhei e como se deu o ponto de partida para perceber-me como uma professora que acredita que Paulo Freire pode ser levado ao chão da escola, às aulas de Educação Física.

Despedida, palavra que deriva do verbo despedir, traz como significado⁵ o ato de partida, separação, adeus, e aqui no meu texto, trago esta entre aspas para sinalizar que despedir-se da visão bancária, para mim, ainda é um processo contínuo, o qual se faz permanente em minha busca pelo meu 'ser mais', em minha trajetória docente, que busca comprometer-se a cada dia com a formação humana de meus alunos e alunas.

Tive meu primeiro contato com Paulo Freire em 2018, um ano após o ingresso na Universidade, quando passei a ser bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC). A aproximação naquele ano ainda foi bastante superficial, mas suficiente para entender alguns conceitos.

Em 2019, na mesma bolsa, a mudança do projeto aconteceu e agora tinha Paulo Freire como “objeto” de pesquisa. O projeto intitulado como: Limites e possibilidade de implementação de uma proposta crítica de ensino fundamentada nos pressupostos de Paulo Freire para a Educação Física escolar foi o ponto de partida para levar os saberes freireanos a “sério”. Em consonância com o projeto, entrei no grupo de Estudo Saberes em Ação, grupo em que permaneço até os dias atuais, no qual estudamos sobre as possibilidades de estudar a Educação Física crítica, trazendo a proximidade com as ideias de Paulo Freire.

Durante dois anos, estudei sobre Paulo Freire e busquei possibilidades de ver o docente no chão da escola. Infelizmente, não foi possível concluir o projeto da maneira

⁵ De acordo com o dicionário *Oxford Languages and Google*.

desejada, pois o mundo passou a enfrentar uma pandemia⁶, que nos obrigou a praticar o isolamento social. A não aplicação do projeto fez nascer a história da minha prática pedagógica, fez nascer meu projeto de mestrado e me fez perceber Paulo Freire, não como um método pronto, mas como ideais de possíveis utilizações dentro da escola.

Quatro obras principais me fizeram aproximar-se de Freire:

- ⌚ *Educação como prática de liberdade* (1967), obra que me ajudou a perceber a proposta de uma educação libertadora, com seus pressupostos. Livro em que Freire reporta a experiência pedagógica que realizou, antes do Golpe de 1964 – o “método” de alfabetização de jovens e adultos no nordeste brasileiro.
- ⌚ *Pedagogia do Oprimido* (1987), obra que me apresentou a Educação Dialógica e suas diferenças da Educação Bancária. Esse clássico fundamentou minha ação docente para potencializar a utilização do diálogo em minha prática docente e pedagógica na sala de aula.
- ⌚ *Medo e Ousadia* (1986), livro que me ensinou os caminhos de como me tornar uma professora problematizadora em sala de aula; e por fim,
- ⌚ *Pedagogia da autonomia* (1996), sua última obra, que me trouxe os fundamentos básicos do que ensinar exige do professor.

Destaco que ler as obras de Paulo Freire não foi uma tarefa fácil de ser realizada, me embaralhava nas ideias, lia, relia e sigo fazendo isso até os dias atuais. Assim como Ghiggi (2001), tive dificuldades de entender Freire como um conceito pedagógico e político inspirador de homens e mulheres, educadores, que se dispõem a mudanças.

Lia sobre Freire acreditar no fim da Educação bancária. Todavia, o que era essa educação bancária que era pregada?

Para Freire (1987), a concepção “bancária” da educação é que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Na qual homens são vistos como “vasilhas”, e “recipientes”, a serem “preenchidos” pelos que julgam educar.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, mantém-se em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não

⁶ Pandemia de coronavírus SARS-CoV-2.

sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca. O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles, a razão de sua existência. Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador. (FREIRE, 1987, p. 33).

Esse modelo de educação defende os interesses do opressor, que trata os homens como seres vazios, desfigurados, dependentes. Entendendo isso, percebi-me como a estudante que sempre foi vista como o papel em branco, que não era ouvida durante a vida escolar.

Logo, fica claro que Paulo Freire buscou defender uma educação dos homens por meio da conscientização, da desalienação e da problematização (LINHARES, 2008) e era isso que eu queria fazer, quando deixasse de ser graduanda e passasse a ser professora.

No entanto, vamos então ao primeiro baque; ainda enquanto estudava Freire, tive meu primeiro estágio obrigatório, dentro de uma escola pública marginalizada, que se situava ao lado da UFC. A realidade das aulas, ali como estudante, foram um choque. O “rola bola” (PINNO, 2018) era a realidade das aulas de Educação Física, e não, não quero julgar o colega de profissão pelo seu jeito de dar aula, não conhecia sua realidade, nem seus desafios, mas ali, como estudante que pesquisava sobre práticas críticas e problematizadoras, eu me vi em choque por quase três meses.

Não tinha certeza ainda da professora que eu seria, mas almejava ser diferente do que vivenciei naquele estágio. Já lia sobre a desvalorização do componente curricular da Educação Física. Bertini Junior e Tassoni (2013) escrevem que a disciplina de Educação Física na escola ainda é percebida como uma ciência sem respaldo pedagógico, sem currículo definido, estereotipada, muitas vezes desvalorizada por outros docentes. Ver isso na prática me assuntou, mas também me motivou a fazer diferente.

Figura 5 – Dia da minha aula no estágio – Jogos da cultura africana



Fonte: Acervo pessoal da autora (2019)

Dali, aprofundei-me nos saberes freireanos. Entendi quem foi Paulo Freire e qual mensagem o docente buscava nos deixar.

Paulo Freire foi educador e militante e teve toda a sua vida envolta na construção de uma educação libertadora, capaz de instrumentalizar as camadas populares para lutar contra as relações opressoras do capitalismo (MACIEL, 2011). Considerado subversivo e à frente de seu tempo, seu pensamento estava alicerçado em sua prática como educador no Brasil e no exílio. Possuía ideais sobre a educação que o tornaram o grande patrono⁷ da Educação no Brasil.

Em seu livro *Educação e Mudança* (1987), defende que “a educação é uma resposta da finitude da infinitude” (p.14), declara o homem como um ser inacabado, e por isso, torna-se um ser passível de ser educado. Contudo, busca também refletir como essa educação chega a esse homem. Dentro dessa perspectiva, Freire (1987) deixa claro que, o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Desde então, Freire deixava claro que ninguém educa ninguém.

Para Müller (2019), Paulo Freire entendia que através da educação e do acesso ao saber, aquele saber proporcionado por uma educação problematizadora e crítica, que tivesse de fato a intenção de *ler o mundo*, as oportunidades *ser mais*, eram então garantidas. Afirmava que o saber tem tudo a ver com o crescer, mas é preciso que o saber das minorias dominantes não proíba, não asfixie, não castre o crescer das imensas maiorias dominadas (Freire, 1997 p. 127).

Pensava uma educação que se dirigia contra a camada opressora, que atendessem a população excluída dos direitos básicos da existência humana e os princípios da formação do sujeito crítico – conhecer e construir suas histórias – que deveria ser uma educação voltada ao atendimento das necessidades das pessoas, fundamentada em sua realidade.

Segundo Maciel (2011), as ideias freireanas partem do princípio de que o conhecimento pode ser uma possibilidade para superação de relações verticais contraditórias e de modelos mecanicistas de análise da realidade social, e busca implantação de novas propostas que indiquem esperança e a necessidade de mudança. Freire (2001), em sua carta escrita aos professores, falou sobre a importância do processo de ensino e aprendizado mútuo, em que aprendentes e professores aprendem bilateralmente:

É que não existe *ensinar sem aprender* e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina

⁷ A Lei nº 12.612, do dia 13 de abril de 2012, declara Paulo Freire como patrono da Educação Brasileira, pela dedicação de grande parte da sua vida à alfabetização e à educação da população pobre (BRASIL, Ministério da Educação, 2012).

aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001, p. 259).

E caro leitor e leitora, diante do exposto, compreendo dois pontos para o princípio de educação nos vislumbres de Paulo Freire: Uma educação que aviste as minorias, que seja pensada com potencial de mudança, na qual o aprendente se idealize como um sujeito crítico, capaz de se perceber na sua história, para que assim se faça mudança. Além de uma educação para que o processo de ensinar e aprender seja coletivo, recíproco entre aprendentes e ensinantes. Contudo, que nesse processo de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Freire (2001) deixa claro que esse processo não o autoriza a ensinar o que não sabe.

Freire (1967), em seu livro *Educação como prática de liberdade*, apresenta potenciais contribuições que favorecem a formação do cidadão autônomo e crítico, mas destaca que é necessário pensar o aprendente como formador da sua prática, porém, tal ação não retira a autoridade do docente. Ghiggi (2009) relata que o processo de autonomia para Freire está totalmente relacionado à autoridade do docente, para a construção da liberdade do discente. Que esse processo anda de mãos dadas na prática do chão da escola. Freire (1996) destaca que a autoridade se difere do autoritarismo, e que nós, professores e professoras, devemos ter bom senso para usá-la.

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade (FREIRE, 1996, p. 23).

Assim, foi entendendo esse Freire, que não foi falado na sala de aula de graduação, mas que tive acesso pelos projetos e grupo de estudo, que me formei. Que saí da universidade para o campo de trabalho.

Iniciei essa jornada profissional ainda como professora substituta do município de Fortaleza. Assinei a ata de formação em março de 2021 e em setembro do mesmo ano, fui aprovada no processo seletivo para docência no município. 13 turmas logo ao assumir o cargo. No primeiro dia de aula, sem apoio inicial, formação ou nada do tipo, eu me tremia como uma vara verde.

Pensado agora, enquanto escrevo, como fui corajosa, de entrar em uma sala com quase 40 adolescentes, sem ter experiência ou orientação real do que era uma sala de aula do município.

Figura 6 – Dias iniciais na escola



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Entrei na escola cheia de sonhos e ideais de potencial de mudança e esbarrei em um sistema tradicional de ensino, que busca números e aprovações, sem se preocupar com a figura e o saber dos estudantes.

Passei um pouco mais de ano como professora substituta, nos anos finais. Ainda em 2022, fiz o concurso público e mais uma vez, eu me vi vencendo. Tornei-me funcionária pública, agora sou professora efetiva de Educação Física do município de Fortaleza, e o título de efetiva me deu segurança de poder ousar sem medo. Hoje, lotada nos anos iniciais, apresento-te as escolas nas quais venho trilhando os caminhos nas perspectivas e ideias de Paulo Freire nos últimos 4 anos.

3.1 As escolas que me tornaram professora

3.1.1 A Escola Municipal Ari de Sá Cavalcante – Atuação docente de janeiro de 2022 a fevereiro de 2023

A Escola Municipal Ari de Sá Cavalcante é uma escola pública em Fortaleza/CE, situada no bairro Prefeito José Walter. Oferece educação especializada e educação regular de ensino fundamental, anos iniciais e finais, do 3º ao 9º. Localizada na avenida H, nº 430.

A escola possui uma estrutura de 13 salas de aula, biblioteca, sala de coordenação e direção. Conta ainda com uma sala de AEE, um refeitório, um pátio e uma mini quadra descoberta. Atende cerca de 729 alunas e alunos. Durante o ano de 2022, eu lecionava em 7 turmas desta escola e tinha total apoio da gestão para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, com grande disponibilidade de materiais, mesmo com espaço físico bem reduzido. A disciplina passou a ser entendida e valorizada com o decorrer do ano letivo, quando a ideia do rola bola foi sendo deixado para trás.

3.1.2 A Escola Municipal Rogaciano Leite – Atuação docente de setembro de 2021 a fevereiro de 2023

A Escola Municipal Rogaciano Leite está localizada na rua 45 S/N, bairro Prefeito José Walter, situada em frente a uma praça, conta com 14 turmas divididas nos dois turnos, das quais eu ministrava aula em 6, atendendo apenas alunas e alunos do ensino fundamental anos finais. A Instituição de ensino apresenta uma infraestrutura inadequada, com salas quentes e pequenas. A quadra, mesmo com medidas oficiais de uma quadra de futsal, apresenta piso esburacado, sem cobertura e com ferrugem na estrutura presente. Para as aulas de Educação Física, a disponibilidade de materiais era razoável para o funcionamento das aulas. A escola atendia cerca de 509 discentes no ano de 2022.

3.1.3 A Escola Geisa Firmo Gonçalves – Atuação docente de março de 2023 a atualidade (abril de 2024)

A Escola Municipal Geisa Firmo Gonçalves, localizada no bairro Planalto Ayrton Senna, atende cerca de 482 alunas e alunos do 1º ao 5º. Nessa escola, no ano de 2024, ministro aulas em 13 turmas divididas em todos as séries de ensino, conseguindo fazer um acompanhamento maior no decorrer do ano. A escola conta com quadra coberta, com materiais sendo adquirido aos poucos, visto que o ano de 2023 é a primeira vez que os estudantes têm aulas de Educação Física nos anos iniciais, pois anteriormente, encontrava-se na grade de ensino apenas como recreação.

3.2 O público discente que me tornou professora

As estudantes e os estudantes das primeiras turmas acompanhadas tinham entre 11 e 14 anos, estando divididos entre o sexto e nono ano em ambas as escolas. A Escola Municipal Ari de Sá Cavalcante (escola 1) atendia principalmente os alunos do bairro Presidente José Walter e a Escola Municipal Rogaciano Leite (escola 2) acolhia em sua maioria os estudantes do Conjunto Habitacional Cidade Jardim II.

Mesmo com a distância de 800 metros de uma para outra, as realidades das escolas se davam de forma distintas.

Na escola 1, a Educação Física sempre foi melhor recebida, as alunas e alunos eram mais acolhedores, participativos e dedicados, tinham baixo índice de violência escolar. Durante o ano de 2022, poucos conflitos tiveram de ser mediados pela gestão. As crianças tinham apoio e acompanhamento familiar durante o processo de ensino e aprendizado, que de acordo com Souza e Castro (2017), as famílias que acompanham e participam da vida educacional de seus filhos podem também auxiliar a escola no conhecimento do aluno, fator esse que poderá favorecer ao desenvolvimento de estratégias para um melhor desempenho escolar e destacam ainda, que a família é de grande importância no processo ensino aprendizagem, seja no aspecto emocional ou cognitivo ela é a base para o desenvolvimento como um todo (SOUZA; CASTRO, 2017), e esse acompanhamento era visível nos desenvolvimentos das aulas.

Na escola 2, a realidade era um pouco diferente, as aulas de Educação Física antes da minha chegada eram baseadas em jogar futebol, logo, uma mudança de conteúdos e referência não foi bem vista de início, mas que logo foi uma barreira superada, através de acordos e incansáveis diálogos. As turmas eram mais numerosas, com quase 40 estudantes. Era um público menos concentrado e com pouco acompanhamento familiar. A escola era marcada com grande número de indisciplina, com falta de interesse de grande parte dos aprendentes, os quais deixavam claro que por eles não queriam estar ali.

Na terceira escola, venho enfrentando desafios ainda novos, as alunas e os alunos apresentam faixa etária de 6 a 10 anos, são crianças em início de formação e cheias de curiosidade, porém, ainda se acostumando com a vida escolar. As turmas têm cerca de 22 estudantes, com realidades muito distintas. Encontro diariamente alunos e alunas que estão inseridas em realidades difíceis, que enfrentam violência, fome e falta de estrutura familiar sentidas na pele, sendo essas situações que influenciam diretamente no comportamento e desenvolvimento dessas crianças no dia a dia escolar, porém, nas aulas de Educação Física, tenho um público que participa de forma integral, que esperam de forma ansiosa a chegada do dia da aula, e que foi mais fácil empenhar-se para uma práxis pedagógica transformadora.

Nessas escolas, enfrentei grandes desafios, a escola pública, mesmo muito almejada desde o ingresso na universidade, não é o local mais tranquilo de se trabalhar.

Segundo Esteban (2007):

a escola pública ainda é pensada como um espaço sem significância para as classes populares e que vive em grande processo de fracassos múltiplos na história. Pois pensam em permanência e presença dos estudantes, mas não na qualidade de democratização desses aprendentes, sendo marcado por muita indisciplina, violência, falta de qualidade de estrutura, de material de ensino e marcada pela falta de acompanhamento dos professores que nelas lecionam (ESTEBAN, 2007, p. 12).

Ser essa professora, de modo geral, não é uma tarefa fácil, mas desde o dia um na escola, tinha em mente ideais freireanos, trazidos da Universidade, que não podiam ficar de fora da minha prática pedagógica.

Nos meses iniciais da docência, apegava-me ao livro *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), que apresentava os saberes necessários que um docente deveria ter, como um livro de bolso e o abria todas as vezes que queria desistir das minhas perspectivas de ensino. De todas as vezes que deixava me abater pelo sistema e parava de visualizar o *ser mais*. Esse que, de acordo com Freire (1987), não pode se dar no isolamento ou no individualismo, mas na comunhão e na solidariedade com os outros, sendo o "ser mais" uma atitude humanizadora.

Lia nas palavras do livro que para Freire (1996), ensinar exige rigorosidade metódica, seja ele educador bancário ou problematizador. Ele diz que:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo (FREIRE, 1996, p. 26).

Pós-pandemia o cenário se encontra um pouco pior, para Da Silva Lopes e Pinho (2023), os desafios estão ligados à sala de aula com excesso de alunos; indisciplina/inquietação do aluno, para ouvir, para interagir e para produzir; pouca participação das famílias; falta de habilidades e competências necessárias referente à idade/ano observadas.

Eu confesso, é uma realidade muito complexa e desafiadora. Muitas vezes, preciso refletir muito e ser resiliente para não desanimar, para que eu não deixe de me enxergar como uma professora que busca diferentes maneiras, para que as/os aprendentes sejam capazes de se verem como formadores de conhecimento, saindo da postura passiva, de ouvirem como estátuas, como muitas vezes visto como controle de sala, para se tornarem as/os protagonistas

de ensino. Precisei enfrentar a mim mesma e aos meus medos para ser a professora que não para de acreditar na educação libertadora. Que não se nega ao meu dever de ser uma educadora democrática.

A educação libertadora de Freire (1996), está relacionada a muitas questões, não deixar de acreditar nela é uma tarefa árdua quando se enfrenta desafios dentro da escola, mas Freire (1996) nos deixa claro que é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento, a tua fala seja a tua prática, e é isso que busco fazer diariamente, nas minhas não desistências. Meu discurso freireano não pode ficar fora das aulas um dia se quer. Hoje, dar aula com os princípios de Paulo Freire é o que faz da minha práxis pedagógica, A MINHA prática. Não é fácil. Algumas várias vezes, eu falho, mas não posso deixar de acreditar em mim mesma e na diferença que minha docência pode influenciar a discência das/dos aprendentes.

Entretanto, qual a fórmula para não desistir, professora? Lembrar da minha história me faz permanecer firme no processo, lembrar de onde sai e o que me trouxe até aqui. Ver a mim mesma nos “meus” alunos e alunas, faz com que eu continue tentando. Quero que o *ser mais* de cada uma e cada um se aflore a cada possibilidade de serem elas e eles mesmos, nas aulas lecionadas. No direito de serem quem são. De perceberem uma Educação Física que não se baseia apenas no movimento, mas que seja potencializadora de corpos críticos, questionadores e com possibilidades de sair do local de opressão, que a sociedade estruturada em opressores nos propõe.

Alguns princípios/ideias básicos de Paulo Freire passaram a fazer parte da minha prática pedagógica: O diálogo, a problematização, a contextualização e a amorosidade são os principais ideais que carrego comigo, não que os outros não sejam levados a minha prática, como a criticidade, a conscientização, dentre outros, estão ali, andando junto, mas para a adaptação destes quatro anos iniciais de docência, foram os que melhores se estabeleceram na minha prática diária.

Nos próximos capítulos, apresento como esses mesmos ideais foram utilizados de forma a melhorar meu percurso formativo. Para que desta forma, você possa visualizar minha prática pedagógica docente. Todavia, antes, apresento-te o meu estado da arte. Que se apresenta como uma denúncia, visto a seriedade com que o assunto deveria ser tratado.

4 DENÚNCIA: FREIRE, O CARA QUE EU MAIS ADMIRO NA PERSPECTIVA ESCOLAR, SOFRE ATAQUES NA MÍDIA (UM ESTADO DA ARTE)

[...] nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade que gera um pensar errado e falso. Por mais que me desagrade uma pessoa, não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo, trato-a com desdém, do alto da minha falsa superioridade. A mim não me dá raiva, mas pena quando pessoas assim raivosas, arvoradas em figuras de gênio, me minimizam e destratam. (FREIRE, 1996, p. 49).

O capítulo que segue é anunciado como uma denúncia, pois vem fazer um alerta sobre como Paulo Freire sofreu e sofre ataques na mídia brasileira, principalmente, às vésperas de anos eleitorais. O capítulo apresenta Paulo Freire em sua essência e busca entender o número de ataques contra o autor. Trago o capítulo em forma de estado da arte, que investiga as produções realizadas quanto aos ataques sofridos por Paulo Freire entre os anos de 2018 e 2022, anos que o Brasil era liderado por um governo de direita que ia contra a tudo que Paulo Freire pregava. O capítulo analisa as produções encontradas e realiza um panorama investigativo, para entender por que Paulo Freire segue sendo visto como vilão para a mídia direitista brasileira.

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), o nordestino apaixonado por sua terra e por sua gente, professor reconhecido por universidades de todo mundo, o educador popular em diálogo com os excluídos, onde quer que estivessem (CASALI; BARRETO, 2018). Foi assim que li e conheci Paulo Freire. Embarquei em uma das suas obras mais conhecidas no mundo, a pedagogia do oprimido, e o impacto foi tão grande que o tornei minha meta de pesquisa.

Via-me em seus textos; O sonho da professora de conceber uma educação mais amorosa, crítica e pensante estava ali no papel. Quis trazer as suas ideias cada vez mais para próximo de mim. Passei a estudá-lo, a conhecer seus métodos e seus pressupostos. Suas obras sempre me passaram a ideia de serem palpáveis, de enxergar o aprendente como agente de sua formação.

Paulo falava em educação social, falava da necessidade de o aluno, além de se conhecer, conhecer também os problemas sociais que o afligiam. Ele não via a educação simplesmente como meio para dominar os padrões acadêmicos de escolarização ou para profissionalizar-se. Falava da necessidade de se estimular o povo a participar do seu processo de imersão na vida pública, engajando-se no todo social (GODOTTI, 1996, p. 36).

Paulo Freire aprendeu a ler com os pais, à sombra das árvores do quintal da casa em que nasceu. Sua alfabetização partiu de suas próprias palavras, palavras de sua infância, palavras de sua prática como criança, de sua experiência (GADOTTI, 1996, p. 20). Entrou na

Faculdade de Direito de Recife aos 20 anos. Ao longo de sua vida, Paulo Freire participou de vários movimentos, inclusive o de Cultura Popular (MCP) do Recife, do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, sendo um dos seus fundadores e primeiro diretor (REIS, 2012), através desse trabalho, elaborou os primeiros estudos de um novo método de alfabetização, que expôs em 1958.

Denominado como método Paulo Freire, tinha como pré-requisito o estudo de palavras geradoras, as quais faziam parte da realidade dos próprios aprendentes, a fim de que uma alfabetização consciente fosse consolidada a partir do próprio contexto sócio-histórico dos alfabetizados. Segundo Ferrari (2008), ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político.

Ao propor uma prática de sala de aula que pudesse desenvolver a criticidade dos alunos, Freire condenava o ensino oferecido pela ampla maioria das escolas (isto é, as "escolas burguesas"), que ele qualificou de educação bancária. Nela, segundo Freire, o professor age como quem deposita conhecimento num aluno apenas receptivo, dócil. Em outras palavras, o saber é visto como uma doação dos que se julgam seus detentores. Trata-se, para Freire, de uma escola alienante. (FERRARI, 2008, p. 45).

As primeiras experiências do Método Paulo Freire começaram na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1962, onde 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias (BRANDÃO, 2005). Antes de se preocupar com a alfabetização propriamente dita, preocupava-se em confrontar seu conhecimento com o conhecimento dos interlocutores. Partia do conhecimento deles (ANDREOLA, 1993). Logo após a primeira aplicação do método Paulo Freire, obteve-se resultados muito animadores. Freire acreditava que o sucesso do método era realizá-lo pensando em seu povo.

Sempre confiamos no povo. Sempre rejeitamos fórmulas doadas. Sempre acreditamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentamos métodos, técnicas e processos de comunicação. Retificamos erros. Superamos procedimentos. Nunca, porém, sem a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares e com elas poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas (FREIRE, 1963, p. 70).

Em 1963, Paulo Freire é chamado à Brasília para coordenar, no Ministério da Educação e Cultura, a criação do Programa Nacional de Educação (REIS, 2012), para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Em 1964, o golpe militar interrompeu os trabalhos e reprimiu toda a mobilização popular. O educador ainda foi acusado de subverter a ordem pelo fato de lutar e defender a necessidade de campanhas de alfabetização, as quais visavam a formação crítica e cidadã dos menos favorecidos socialmente (REIS, 2012). Seu

método foi visto pelos detentores do poder, não pela força pedagógica em alfabetizar em tempo recorde um grande número de pessoas jovens e adultas, e, sim, pelo efeito político desse processo de alfabetização, que viabilizou o direito ao voto desse segmento social, bem como pelo seu teor crítico, que possibilitou a essa população alfabetizada problematizar a situação de desigualdade social e educacional vigente no país (FAVAI; OLIVEIRA; 2021).

Freire (1979) explica o motivo para tal situação:

O plano de 1964 devia permitir o aumento no número dos eleitores em várias regiões: no Estado de Sergipe, por exemplo, o plano devia acrescentar 80.000 eleitores aos 90.000 existentes; em Pernambuco, o número de votantes passaria de 800.000 a 1.300.000 etc. Todos sabemos o que pretendem os “populistas” – no Brasil, como em qualquer outro país da América Latina – pela mobilização das massas: um homem é igual a um voto. E aí se enraíza todo o problema, porque, de acordo com a pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho. (FREIRE, 1979, p. 12).

Paulo Freire foi preso, acusado de comunista. Freire passou 70 dias presos em solo brasileiro e foi exilado por 16 anos: uma estadia de cinco anos no Chile, como consultor da Unesco, no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária; uma mudança para Genebra, na Suíça, em 1970, para trabalhar como consultor do Conselho Mundial de Igrejas, onde desenvolveu programas de alfabetização para a Tanzânia e Guiné-Bissau, e ajudou em campanhas no Peru e Nicarágua em 1980. Com a anistia, em 1979, voltou ao Brasil, integrando-se à vida universitária. Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores e, entre 1989 e 1991, foi secretário municipal de Educação de São Paulo. Freire foi casado duas vezes e teve cinco filhos. Foi nomeado doutor honoris causa de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas (FERRARI, 2008).

Paulo Freire escreveu grandes obras para pensar a Educação, as quais são populares no mundo inteiro. Suas obras não são manuais, guias ou roteiros prontos, elas buscam a reflexão do papel do educando e do educador na sociedade de forma atemporal.

Freire acreditava que a educação consciente é desenvolvida quando o ato educativo é permeado por objetivos, intencionalidades e um processo metodológico pautado pela rigorosidade da pesquisa, mas sobretudo, pelo diálogo, pela amorosidade e pela assunção da cultura dos sujeitos do processo, e que um caminho para essa educação se daria também através da problematização e essa educação problematizadora só pode ser realizada por meio do diálogo.

Paulo Freire (1987) aponta como condição necessária para a educação, a amorosidade, a humildade, o ser esperançoso e crítico — que é o encontro do povo para apreender e dizer a pronúncia do seu mundo, em uma relação horizontal entre todos(as) que, mediatizados pela realidade, voltam-se a ela para a sua apreensão crítica e transformação (PINI; RODRIGUES; LOUREIRO, 2021). Em suas obras, o patrono criticava a ideia de que ensinar é transmitir saber, porque para ele, a missão do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos (FREIRE, 1996), porém, ele não comungava do entendimento de que o aprendente precisa apenas de que lhe sejam facilitadas as condições para o autoaprendizado. Freire conjecturava para o docente um papel diretivo e informativo.

Em *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987) diz que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. "Os homens se educam entre si mediados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 79), isso implica num princípio fundamental para Freire, o de que o aluno, alfabetizado ou não, chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor (FERRARI, 2008).

O professor demonstrava em seus escritos seu pensamento para o outro, tornando suas ideias palpáveis para a escola, para as classes oprimidas, mostrando formas de potencializar o processo de ensino. Seus textos demonstravam o desejo por uma sociedade justa, consciente e democrática, porém, ao tentar ser aplicado e vivido pelos discentes, volta a sofrer ataques dentro do país que foi criado. Freire, que ansiava por uma sociedade democrática, mesmo que dentro da realidade ainda parecesse uma utopia, vem sofrendo com uma nova onda de banalização de ideias, muito baseada na primeira onda de ataques, que ocorreu com ele durante o golpe militar de 1964.

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa (FREIRE, 2001a, p. 25).

Tudo piorou com o início da crise econômica e política no Brasil, em 2015, em que se acompanhou o ressurgimento de discursos que transformaram Paulo Freire, mais uma vez, em inimigo do país (FAVAL; OLIVEIRA; 2021). Nas ruas, nas redes sociais e na imprensa, especulações como: “chega de doutrinação comunista, basta de Paulo Freire” e “Paulo Freire será banido das escolas brasileiras” passaram a ser vistas, aliadas a uma forte onda de

intolerância que se alastrou e vem crescendo dentro do cenário político brasileiro. Paulo Freire vem sendo alvo de inúmeros ataques e tentativas de desqualificação no Brasil atual (RAMOA, 2022).

Freire passou a ser banalizado em revistas e programas de televisão, inclusive por professores que declararam discursos de ódio contra o patrono da educação brasileira como o relatado na Revista Fórum em 2015:

[...] é um rostinho simpático para um projeto cruel e desumano. Um teórico totalmente alinhado ao marxismo e regimes tirânicos, como o de Fidel Castro. As pessoas pedem mais educação, mas o MEC segue a ideologia do PT. Criticar o Paulinho? Ah, isso não! Paulo Freire é uma figura sacrossanta! Haja saco...Pedagogia do Oprimido = coitadismo e doutrinação marxista fuleira; não recomendo nem para o meu cachorro (STREIT, 2015, p. 26).

Com o golpe jurídico-midiático-parlamentar consumado em 31 de agosto de 2016, que impediu a então presidenta da república Dilma Rousseff concluir o seu mandato, expõe-se as indignações da burguesia “ofendida”, que cria um movimento direitista, em que se agregam os neoliberais, os gerencialistas, os neoconservadores e os populistas autoritários (APPLE, 2003), e Freire mais uma vez entra em palco, sofrendo ataques mais ostensivos (FERREIRA, HERMIDA; 2021).

O ex-presidente do Brasil, Jair Bolsonaro (2019-2022), que aqui, nomeio com insatisfação, usava as suas redes sociais para espalhar ódio contra Freire. De acordo com Ferreira e Hermida (2021), o ex-dirigente, no dia 15 de fevereiro de 2018, período em que era candidato à Presidência da república, usou suas redes sociais para expor um trecho da entrevista concedida ao youtuber Nando Moura, no qual ele afirma: “Pra mudar, primeiro você tem que mandar Paulo Freire pro espaço. Essa forma de educar não deu certo”.

De acordo com Haddad (2019), o ex-presidente, ainda em sua campanha, usava em seus pronunciamentos frases como: “A educação brasileira está afundando, “Vamos entrar com um lança-chamas no MEC para tirar o Paulo Freire de lá!”. Ademais, acrescentou: “Eles defendem que tem que ter senso crítico. Vai lá no Japão, vai ver se eles estão preocupados com o pensamento crítico”. Discursos de ódio como esse tomou conta das redes sociais, a população usada como massa de manobra, passou a odiar Paulo Freire, sem o ler, sem saber quem ele é a fundo.

Conforme Ferreira e Hermida (2021), a onda de ataques se fortaleceu com o surgimento da Escola Sem Partido, que se tratava de um projeto de Lei (PL7180/2014), que pretendia modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96. Dentre tantas

imposições, previa a ausência de qualquer discurso político partidário por parte de professores e professoras. Esse movimento, que se apresentou à sociedade brasileira como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA SEM PARTIDO⁸, 2020), para Timóteo (2019), representa o retrocesso ao que se refere as políticas educacionais, já que uma das discussões trata da necessidade do máximo de “neutralidade” em professoras e professores dentro da escola. Freire (1996) nos adverte sobre o perigo que reside em uma educação voltada à neutralidade, deixando claro que esta dada, a sua politicidade, jamais poderia ser neutra.

Em conformidade com Reis (2012) é interessante refletirmos por que Paulo Freire, ex-professor do SESI, católico, bacharel em direito, foi considerado uma ameaça durante a ditadura e nos últimos anos ao governo de Jair Bolsonaro (2018 - 2022), se suas atitudes como educador não se ligavam a nenhum partidário. Quais massas não poderiam ser alfabetizadas? Por que elas não poderiam ler o mundo? Será que a alfabetização das massas amedrontava o governo? Ou a consciência que poderia vir a ser adquirida com a leitura e a escrita? De acordo com Maziero (1996), “a consciência popular sempre atemorizou aqueles que dominaram à custa da ignorância a que se relegou o povo” (p. 25).

Diante do exposto, resolvi então realizar um estado da arte sobre a banalização das ideias freireanas nos últimos anos. Segundo Brandão (1986, p.7), o estado da arte, tem por objetivo realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto, a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área, e para Messina (1998, p. 01), “um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando”, e diante desses mapas, buscar compreender quais os pontos de partida, para buscar entender o porquê de ataques tão severos àqueles que defendem e acreditam em uma educação freireana.

Para Therrien (2011, p. 36) os trabalhos de estado da arte buscam “mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento”. Logo, busco entender o que existe de produção científica sobre os ataques a Paulo Freire dentro do período de 2018 a 2022, anos em que as demonstrações de ódio se tornaram mais presentes.

⁸ O Programa Escola sem Partido, ou apenas Escola sem Partido, é um movimento político que visa a avançar uma agenda conservadora para a educação brasileira. É articulado por políticos de extrema-direita, que defendem a ideologia ultraliberal e o fundamentalismo religioso dos evangélicos neopentecostais e da Renovação Carismática Católica. Ganhou notoriedade em 2015 desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional. <https://educacaointegral.org.br/>.

As buscas se deram em periódicos específicos de Educação, com classificação *Qualis* entre A1 e B1, entre os dias 06/02/2023 a 13/03/2023. Com os descritores: ataques a Paulo Freire, Paulo Freire e Paulo Freire e política. Os periódicos foram escolhidos de acordo com sua relevância para a produção sobre Educação e seu último *Qualis* (2022) na plataforma sucupira, sendo eles: Educar em Revista (UFPR), Educação e realidade (UFRGS), Educação e cultura contemporânea (ESTÁCIO), Revista Teias (UERJ), Eccos (UNINOVE), Cenas educacionais (UNEB), Revista Educa (UNIR), Educação em debate(UFC), Revista Polêm!ca (UERJ), Revista de pedagogia social (UFF). Os achados se encontram na tabela a seguir:

Tabela 1 – Achados sobre Paulo Freire

Periódico	Qualis	Achados sobre Paulo Freire	Achado que falam sobre ataques a Paulo Freire
Educar em Revista (UFPR)	A1	9 artigos	0 (zero)
Educação e realidade (UFRGS)	A1	6 artigos	0 (zero)
Educação e cultura contemporânea (ESTÁCIO)	A2	38 artigos	1 artigo
Revista Teias (UERJ)	A2	36 artigos	3 artigos
Eccos (UNINOVE)	A3	51 artigos	3 artigos
Cenas educacionais (UNEB)	B1	9 artigos	0 (zero)
Revista Educa (UNIR)	B1	3 artigos	0 (zero)
Educação em debate (UFC)	B1	5 artigos	1 artigo
Revista Polêm!ca (UERJ)	B1	1 artigo	0 (zero)
Revista de pedagogia social (UFF)	B1	4 artigos	0 (zero)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A primeira fase para realização das análises foi a coleta de dados, com os acessos aos endereços eletrônicos das revistas. Em seguida, realizou-se uma triagem dos trabalhos, pela busca do descritor “Paulo Freire”, presentes no texto na íntegra. Na busca inicial, foram encontrados e abertos no próprio navegador 161 artigos com o descritor supracitado. Todos os

artigos foram abertos no navegador de busca, lidos rasamente e separados por categorias, que foram agrupados na tabela a seguir:

Tabela 2 – A categorização dos achados

Paulo Freire e a Formação de Professores	Paulo Freire ligado ao processo de leitura	Paulo Freire e o processo de alfabetização	Paulo Freire e os métodos de educação popular	Paulo Freire e os seus pressupostos	Paulo Freire e ligação com outros assuntos	Ataques a Paulo Freire e a suas ideias
29 artigos	14 artigos	53 artigos	22 artigos	10 artigos	25 artigos	8 artigos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Oliveira e Santos (2018) destacam que o Brasil é o que possui maior número de estudos/ações/pesquisas educacionais com base em Paulo Freire, considerando os grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, bem como a importância do seu trabalho educacional no Brasil, no âmbito da educação popular, de jovens e adultos, nos movimentos sociais, no campo da pedagogia, nas práticas institucionais, entre outros (p.109).

Diante disso, ficou claro que, mesmo durante um processo de grande enfrentamento, as ideias freireanas, e ainda englobando o ano de comemoração do seu centenário, a maior parte das produções acadêmicas, tratavam Paulo Freire ligado à formação de professores e de professoras, ao processo de leituras, à alfabetização e aos métodos de educação. Corroborando com Timóteo (2019), considere o texto na íntegra, mesmo que tenha sido uma opção demorada, utilizei na intenção de ser mais criteriosa e assim, abranger uma maior quantidade de trabalhos relevantes.

Das dez revistas analisadas, seis não apresentavam nenhuma referência sobre a temática buscada. Acredito que isso se dá pelo fato de Paulo Freire ser, em sua essência, um trabalho político e dentro da academia, ainda se busca uma neutralidade científica. Oliveira e Mariz (2018) relatam em seu trabalho que cientistas buscam a neutralidade dentro dos seus campos de pesquisa e as consequências para tal são que:

[...] essa pretensa neutralidade da ciência culminou com uma representação e explicação da realidade destituída de um horizonte de sentido para a vida, ou seja, os avanços científicos e tecnológicos, pautados nessa pretensa independência da ciência em relação aos valores, fez com que a ciência se distanciasse do mundo da vida, afastando-se da dimensão ética de seu fazer, do mundo dos valores e da experiência humana, tendo como ápice uma crise das ciências (OLIVEIRA E MARIZ, 2018, p.22).

Dos achados acerca da banalização das ideias de Paulo Freire, 8 artigos tratam da temática de forma direta, buscando entender o fenômeno que se repete periodicamente e analisa a causa para tal. Os dados obtidos encontram-se na tabela a seguir:

Tabela 3 Tabela 3 – Os ataques a Paulo Freire

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO	REVISTA
DA AUTONOMIA AO APRISIONAMENTO: A faceta conservadora e os ataques ao patrono da educação brasileira	Rafael de Farias Ferreira Jorge Fernando Hermida	2021	Revista Teias
POR UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: elaborando uma análise do “Programa Escola sem Partido” a partir do pensamento de Paulo Freire	Hosana do Nascimento Ramôa	2022	Revista Teias
PAULO FREIRE E O PENSAMENTO EDUCACIONAL PROGRESSISTA BRASILEIRO: ataques do Escola sem Partido	Isabela Maria Oliveira Catrinck Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro	2021	Revista Teias
PAULO FREIRE: CONTRA DISCURSO E PRÁTICA DE RESISTÊNCIA AO NEOCONSERVADORISMO NO CENÁRIO POLÍTICO E EDUCACIONAL BRASILEIRO	Gabriela Costa Faval Ivanilde Apoluceno de Oliveira	2021	Eccos Revista Científica
PAULO FREIRE E SEU LEGADO PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO RETRATO ROUBADO DOS EDUCADORES BRASILEIROS	Laura Sacco dos Anjos Torres Maristani Polidori Zamperetti	2021	Eccos Revista Científica
¿QUÉ PUEDE EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE EN TIEMPOS OSCUROS? PROBLEMAS ACTUALES EN TORNO A LA OSADÍA Y ALGUNOS MODOS DE EX/RES/ISTENCIA EN BRASIL Y ARGENTINA	Heloísa Andreia de Matos Lins Norma Elena Bregagnolo	2020	Eccos Revista Científica
ATAQUES À EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS CRÍTICAS QUE O EDUCADOR PAULO FREIRE VEM SOFREDO DO ATUAL GOVERNO BOLSONARO	Maria Jocelma Duarte de Lima, Francisco Alves da Costa Neto, Cícero Nilton Moreira da Silva	2021	Educação em Debate

CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE E O DIREITO À EDUCAÇÃO	Francisca Rodrigues Pini Michele Rodrigues Geovana Loureiro	2021	REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA
---	--	------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os artigos trazem em seus corpos de textos, como se decorrem os ataques às ideias freireanas no Brasil, demarcando como um ponto histórico. As autoras e autores buscam os marcos históricos do Brasil que levam a massa populacional a relacionar Paulo Freire ao comunismo, ligando-o a países que enfrentam crises de economia, como a Venezuela, elencando suas ideias a fala de ordem e alienação de crianças por seus professores.

Logo após a leitura de todos os artigos, destaco que todos têm natureza qualitativa e bibliográfica, tratando-se de pesquisas que buscam analisar as causas que justificam os ataques às ideias freireanas.

Partem do pressuposto do conservadorismo político, sendo justificado por uma ideia de debates políticos-ideológicos dentro da escola, que não buscam melhorias para o processo de educação, mas como uma poda para os educadores, sendo essa uma hipótese para tal fenômeno de ataques a Freire, como destaca Catrinck e Ribeiro (2021):

Nos últimos anos, no Brasil, a educação tornou-se o centro de debates político-ideológicos. Em grande parte, não com foco nas melhorias e avanços necessários, mas com atenção crítica e controladora às práticas educativas orientadas por um pensamento educacional notadamente brasileiro que se desenvolve sob bases democráticas, constituindo a estrutura da educação no Brasil (CATRINCK, RIBEIRO; 2021, p. 08).

Nesse processo, buscam tolher as ideias de uma educação crítica e reflexiva, defendida por Paulo Freire, atrapalhando a liberdade de ensinar e aprender, propondo regras e delimitando temas de discussão em sala de aula, na tentativa de restringir as reflexões possíveis através da educação (CATRINCK, RIBEIRO; 2021), tornando-se barreira para implementação de uma educação democrática, para que assim, a sociedade seja.

Os ideais pedagógicos de Freire representam a continuidade da defesa de uma educação democrática e universal (CATRINCK, RIBEIRO; 2021), logo, alvo de ataques, banalizando suas ideias, para que a implantação destas em sala de aula sejam questionadas e anuladas.

A reflexão crítica do educando sobre sua própria realidade permite que ele busque a transformação dessa realidade e apesar de atualmente não estar presente nas escolas brasileiras

como política educacional, o legado de Paulo Freire influenciou e ainda influencia a prática pedagógica de centenas de educadoras e educadores.

Propor uma educação humanista e dialógica na qual a relação educador/educando seja uma ação de comunicação entre sujeitos de conhecimento, cujo processo dialógico possibilita a construção de uma relação democrática, na qual o educador ensina e aprende e o educando aprende e ensina (FAVAL; OLIVEIRA; 2021).

um país classicista, onde não se pode esconder que há desigualdades sociais e econômicas estruturais e seculares, para as quais não se buscam remédios, esse discurso de ódio contra o patrono da educação, emergem de discursos de um segmento político-social elitista, insatisfeito com a aquisição de direitos e a ocupação de espaços sociais pelas massas populares e trabalhadores brasileiros (FAVAL; OLIVEIRA; 2021). Pois como disse Paulo Freire (1986):

[...] enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar-nos da nossa época. Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação (FREIRE, 1986, p. 25).

Diante disso, aparentemente, o Brasil classista, amedronta-se do oprimido crítico, que aprende a votar, pois a educação com bases freireanas se dá como uma forma de enfrentar a alienação, objetificação e desumanização de propostas antidemocráticas e antidialógicas para a educação (RAMOA, 2022).

O agravamento para tal se deu pelo fenômeno das *fake news*, em que as notícias e informações são disseminadas nas redes sociais e na internet sem a devida verificação da origem e da veracidade dos fatos divulgados, essas as quais carregam consigo um discurso de ódio, difamação e deturpação político-ideológica, que adentra nos lares das famílias brasileiras e corrompe o ideário libertador (LIMA, NETO, SILVA, 2021). A narrativa expressada nas redes sociais é um ataque direto às conquistas que os grupos marginalizados obtiveram com a ascensão da esquerda ao poder (FERREIRA, HERMIDA; 2021). O temor da esquerda no poder é dar possibilidades do pobre ascender.

O pensamento freireano, nesse contexto, é relevante, pois nos fortalece na luta contra a despolitização e as *fake news*, na busca pela construção colaborativa e interativa de um pensamento global, ou seja, na luta contra a desigualdade social, visto que o caminho

[...] para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária não é a “propaganda libertadora”. Não está no mero ato de “depositar” a crença de liberdade aos oprimidos, pensando em conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles (FREIRE, 2018a, p. 74).

TORRES e ZAMPERETTI (2022) destacam em seu texto que:

O combate às ideias de Paulo Freire, bem como os impropérios dirigidos à educação através de políticas públicas, denota, para além de um projeto excludente de sociedade, um posicionamento unilateral que visa coibir práticas dialógicas (TORRES; ZAMPERETTI; 2022, p. 20).

E ao coibir essas práticas dialógicas, impossibilita muitas vezes do estudante oprimido, emancipar-se dentro da sua realidade. Desse modo, se o pensamento freireano ainda é alvo de ataques e isso se deve à força que possui, a capacidade de formar para a insurgência, de direcionar para uma educação emancipatória, humana, oposta a um modelo opressor de sociedade (TORRES; ZAMPERETTI, 2022).

Dentro dos últimos 4 anos, inegavelmente, o bolsonarismo se incorporou à sociedade brasileira de uma maneira doentia, gerando correntes de disseminação do ódio para os mais diversos setores da sociedade, focalizando áreas tidas como progressistas; de maneira mais específica e contundente, para a educação (LIMA, NETO, SILVA, 2021), a alienação direitista concebeu Paulo Freire como alvo marcado para ataques, sendo mira nas manifestações em que relacionavam Freire ao Marxismo, as quais tinham por objetivo transformar o autor de *Pedagogia do oprimido* em um antagonista à deriva, em um conflito de ideias, por diferenças políticas e principalmente, por entender o perigo do legado freireano, que se expõe como uma ameaça à classe dominante, pois como disse Lima, Neto e Silva (2021), quando o proletariado acredita no potencial de superação das suas realidades sociais, tende a se organizar e lutar contra as opressões.

Os ataques desenfreados à figura de Freire são esperados diante de uma realidade em que a classe trabalhadora não pode ser ouvida, em que uma educação contextualizada, problematizadora, amorosa, crítica e pensante não pode ser sentida no chão das escolas, principalmente públicas.

A classe dominadora almeja um espaço neutro, que discentes não enxerguem seu lugar no mundo, pois como relatou Lima, Neto e Silva (2021), em seu trabalho, que é uma das marcas das ideias de Paulo Freire é justamente acreditar e pregar que a escola, menos ainda a educação, constitui um espaço neutro, pois é permeada de ideais políticos de diferentes vertentes. Já dizia Freire que a neutralidade não existe na educação, “[...] o que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras” (FREIRE, 1996, p. 111). Paulo Freire acredita que a palavra-chave do convívio em toda e qualquer situação na sociedade: o respeito, algo que não vem acontecendo nem com sua história nem memória.

Finalizo meu capítulo acreditando que a investigação ainda é a solução para que possamos entender os fenômenos que visualizamos diariamente. Entender e esmiuçar o medo que se tem das ideias freireanas nas escolas potencializa o desenvolvimento da minha pesquisa, de enxergar, viver e sentir Paulo Freire no chão da escola, para instigar os oprimidos a visualização de um estado além do que eles se encontram. Ao quererem parar as ideias de Freire, dão combustível as minhas ideias! A escola pública vai se ver representada!

5 O ENCONTRO COM A AMOROSIDADE: OS DIÁLOGOS COM FREIRE

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1999, p. 112).

Enquanto discorria sobre este capítulo, acreditando na potência da educação, a professora Elisabete Tenreiro⁹, de 71 anos, foi brutalmente assassinada por um aluno, em mais um ataque a uma escola pública no Brasil, a docente, segundo sua filha: “ [...] era uma pessoa dedicada a lecionar, como propósito de vida. Ela achava que ela tinha essa missão, em um país com tanta falta de educação, se ela pudesse mudar a trajetória de um aluno, ela já ganhava com isso”; essa fala me abraçou, pois assim como Elisabete, enxergo a educação como um caminho, penso e acredito que a educação crítica pode mudar trajetórias, e por isso, esse capítulo será dedicado à Elisabete Tenreiro. ELISABETE TENREIRO, PRESENTE!

Durante a escrita deste capítulo, vi meu trabalho tomar forma, nele apresento a análise dos principais termos do meu trabalho. Apresento as possibilidades de enxergar Paulo Freire nas aulas de Educação Física. Nele, revisito a história da Educação Física, de como ela foi mudando de um contexto técnico para um contexto crítico do saber. Apresento o Quarteto Fantástico de Paulo Freire utilizado em minhas aulas. Discorro sobre os termos “corpo consciente” e “temas geradores” para Paulo Freire, para depois mergulhar nas práticas exitosas, utilizando os princípios de Paulo Freire durante as aulas. Finalizo-o, apresentando os principais desafios encontrados na tentativa de me tornar professora referenciada teórica e metodologicamente nos ensinamentos de Paulo Freire.

Para que eu apresente o panorama de Paulo Freire nas minhas aulas, no meu percurso, é necessário que te apresente um recorte do que é a Educação Física escolar no Brasil e no meu município. Pois para que entendamos o caminho, é necessário entender como a disciplina vem se legitimando dentro da história. Por isso, dedico o próximo tópico a apresentá-la. Em seguida, buscarei expor um diálogo com os principais ensinamentos que aprendi com Paulo Freire e como o ele se apresentou na escola. Neste diálogo, apresento as minhas primeiras experiências levando Paulo Feire para o chão da escola.

⁹ A professora Elizabeth Tenreiro, 71, morta a facadas por um estudante de 13 anos, na manhã do dia 27 de março de 2023, em São Paulo, era "apaixonada pela sala de aula". Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ultima-hora/pais/elizabeth-tenreiro-professora-morta-em-ataque-amava-dar-aula-e-era-apaixonada-por-musica-1.3351035>. Acesso em: 14 abr. 2024.

5.1 A história da Educação Física: Os caminhos para enxergar uma Educação Física crítica

Quando se inicia uma discussão sobre Educação Física, logo vem na mente: “Tá, mas o que é a Educação Física? Qual o papel dela dentro da escola? Para tentar responder a essas pergunta, convido-te a visualizar a Educação Física do passado.

Falar que a “Educação Física” está presente na vida humana desde os tempos primórdios, enquanto o homem corria, lutava para sobreviver, não estaria de todo errado. Uma vez que quando se pesquisa no *Google*, estas são as primeiras definições que aparecem. Entretanto, aqui, quero te falar sobre a Educação Física como disciplina educacional.

Quando falamos do cenário nacional, autoras como a Prof.^a Dr.^a Carmem Lúcia Soares (1996) traz em sua obra um aspecto definidor importante, quando diz que a Educação Física **está** na escola. Ela é uma matéria de ensino e sua presença traz uma adorável, uma benéfica e restauradora desordem naquela instituição. Essa sua desordem é portadora de uma ordem interna que lhe é peculiar e que pode criar, ou vir a criar uma outra ordem na escola. Por não termos um currículo bem definido, a Educação Física apresenta uma gama de possibilidades, que permitem à docente e ao docente a ousar na disciplina, assim como venho buscando fazer, porém, essa falta de definições provoca uma ilegitimidade na disciplina dentro da escola.

Segundo Santos Furtado (2023), até a década de 1980, a ideia era de que a Educação Física era uma disciplina de segunda classe e de menor *status* dentro da escola, que deveria ser utilizada somente como ferramenta para a educação moral, por meio da intervenção na dimensão natural do corpo, porém, ao final da década de 1980, estudiosos da área apresentam diferentes propostas teórico-metodológicas que intentaram o triunfo sobre as concepções tradicionais de ensino e traziam críticas ao papel da Educação Física na escola, como prática reprodutora de padrões, excludente e de seleção dos mais aptos.

Nessa mesma década, como afirma Bracht (1999), com a entrada mais categórica das ciências sociais e humanas na área da Educação Física, caminho que tem vários determinantes, permitiu-se ou fez surgir uma análise crítica do paradigma da aptidão física. As questões relativas à área passam a ser discutidas não mais nos aspectos puramente fisiológicos, biológicos, anatômicos e cinesiológicos, mas sim na concepção pedagógica. A Educação Física passa a ser compreendida como prática social.

O direcionamento para esta dimensão social encontra-se justamente nas diversas maneiras de se ministrar aulas, pois essas podem ser para melhorar o condicionamento físico

dos estudantes para os esportes, para a saúde, estimular a qualidade de vida e a compreensão das posturas sócio-políticas da comunidade (BRACHT, 1992).

Segundo Silva, Carvalho e Silva (2020):

O processo de ensino e aprendizagem na disciplina Educação Física na escola, no que tange a sua organização ainda representa um grande desafio, ciente das várias possibilidades metodológicas ou de abordagens de ensino presentes na literatura, dentre elas destacamos: psicomotricidade (LE BOUCH, 1986), saúde-renovada (NAHAS, 2006), crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), crítico-emancipatória (KUNZ, 1994), aulas abertas (HILDEBRANDT, 1986) e, multicultural crítica (NEIRA, 2007), estas com maior incremento no domínio da Educação Física Escolar (SILVA, CARVALHO e SILVA, 2020, p. 12).

A proposição destas abordagens metodológicas tinha por objetivo promover a superação das concepções tradicionais do ensino, modelo muito presente na Educação Física que incorporava, na aula, a figura do professor como o detentor do saber e principal modelo a ser seguido.

Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologicista surgem novos movimentos na EF escolar a partir da década de 70, inspirados no novo momento histórico social por que passou o país, a Educação de uma maneira geral e a EF especificamente (DARIDO, 2003; p. 3).

Pode-se constatar que, a partir desse período, várias concepções emergem na área da Educação Física, fazendo com que esta ganhe novos contornos. Surgem movimentos de críticas, que tinham de pôr fim na constituição de teorias para uma melhor orientação para essa prática, com a inclusão dos aspectos educativos e formativos.

Autores como Taffarel (1997), Castellani Filho (1998) e Darido (2005) deram importantes contribuições para o entendimento dessas concepções críticas, esclarecendo seus agrupamentos, sistematizando-as para melhor compreensão e aplicação no ensino.

A criação de diferentes abordagens de ensino, como Humanista (OLIVEIRA, 1985), Desenvolvimentista (TANI *et al.*, 1988; 2008), Construtivista (FREIRE, 2011), Fenomenológica (MOREIRA, 1990), Sistêmica (BETTI, 1991), Crítico-Superadora (SOARES *et al.*, 1992), Crítico-Emancipatória (KUNZ, 1994), Plural (DAÓLIO, 1994), Saúde Renovada (GUEDES, 1997; 1999; NAHAS, 2010) e Pós-Crítica ou Cultural (NEIRA, 2018) foi necessária, para que a Educação Física fosse mudando seu papel mecânico, ginástico e higienista, para uma Educação Física alinhada com pensamentos críticos e que buscasse a autonomia do educando.

Vale ressaltar que, a Educação Física no Brasil só passou a fazer parte da educação como componente curricular obrigatório com a homologação da Lei nº. 9.394/96, em Art. 26. §3.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 3o A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996).

Ainda assim, é importante destacar, que apesar da obrigatoriedade da educação física no currículo escolar, vivenciamos diferentes modelos de gestão e encontramos alguns que não assumem a obrigatoriedade deste componente curricular (PEIXOTO, 2020).

Contudo, em que momento se pode pensar Paulo Freire dentro da história da Educação Física? De acordo com Santos Furtado (2023), Paulo Freire esteve presente em formulações da disciplina, entre os anos 1980 e 1990, em que denunciavam os usos instrumentais do corpo, do esporte e das demais práticas corporais na sociedade brasileira, tal como nos conhecidos trabalhos de Medina (1983) e Kunz (1991, 1994):

Em Medina (1983), são os níveis de consciência – consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica – elaborados por Freire (2003a) e toda uma elaboração sobre a natureza dialógica da prática educativa que sustentam a reflexão sobre a consciência da área e do professor de Educação Física em tempos de transformação (FURTADO, 2023, p. 16).

Além disso, o autor reporta ainda o trabalho de Kunz (1991; 1994) faz uso de ideias freireanas, como comunicação, diálogo, problematização, liberdade, transformação etc., para pensar possibilidades didático-pedagógicas de se movimentar e aprender (SANTOS FURTADO, 2023). Diante disso, é possível enxergarmos Paulo Freire dentro da Educação Física desde as décadas passadas. Suas ideias estiveram presentes nas primeiras reformulações da disciplina, porém, podemos dizer que mesmo com uma história marcada por mudanças e formulação de abordagens, a Educação Física ainda não sofre com seus diversos estereótipos no ambiente nacional, ligadas ao “rolar bola” e o fazer por fazer, sem significância para os grupos docentes.

No município de Fortaleza, a disciplina apresenta um histórico que acompanha a sua trajetória nacional. No final do século XIX e início do século XX, pessoas ilustres se empenharam pela criação, organização e difusão do sistema educacional no Ceará. A criação

de importantes instituições, como o Liceu do Ceará, a Escola Normal, a Escola Militar do Ceará e a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará deixam vestígios da história da disciplina no município, apresentando um caráter militar, ligada diretamente à ginástica e tendo aulas ministrada pelo exército (LIMA, 2003).

Para educação das mulheres do município, criaram o tradicional Colégio da Imaculada Conceição, local que os corpos femininos eram preparados fisicamente para o maternar (LIMA, 2003), papel que só passou por mudanças com a Escola Normal, em que as mulheres passaram a ter seus direitos repensados, sendo movidas pelos ideais da autora cearense Adília Albuquerque Moraes. A autora defendia a igualdade entre o sexo e pregava a Educação Física como via para equiparar a uniformidade cultural do País (LIMA, 2003).

Poucos são os trabalhos acadêmicos que trazem detalhes sobre a história presente da Educação Física em Fortaleza, a grande maioria traz sua história até meados de 1930. Trabalhos como o da Prof.^a Dr.^a Ariza Maria Rocha (2008), intitulado EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: HISTÓRIA DA INSERÇÃO E CONSOLIDAÇÃO NA CAPITAL CEARENSE, mergulham-nos na história da disciplina até o ano supracitado, mas deixa claro a falta de material para falar sobre o mesmo tema nos dias atuais. A autora destaca que acompanhou a configuração da ginástica até desaguar na educação física das escolas de Fortaleza, como também a mudança dos agentes e das práticas pedagógicas.

Recordando a minha história com Educação Física como estudante, confesso que a essa disciplina não era vista com bons olhos. Minhas aulas na cidade vizinha à capital cearense, até o ano de 2006, ocorriam no contraturno, com quatro turmas de uma vez e não duravam mais que uma hora. Após sua entrada na grade curricular do turno em que eu estudava, resumia-se a correr 12 minutos e realizar movimentos exaustivos, sem eu entender o porquê daquilo.

Trazendo essa história para o presente, como professora, presenciei nos primeiros anos da docência a precarização do sistema. Posso te confessar, que entrei na escola sem nenhum suporte ou orientação por parte da rede municipal, tudo que eu tinha ali era o que aprendi na Universidade, mas nada entendia sobre o sistema de Educação de Fortaleza.

Destacando mais uma vez que, apesar da Educação Física ser um componente curricular obrigatória da Educação Básica desde a alteração, em 2001, do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), o entendimento da posição da disciplina no cenário escolar de Fortaleza ainda parece cerceado pelo reducionismo da rede de ensino e dos demais colegas que compõe a escola (SANTOS, CASTRO e SILVA, 2023). Entrar como professora substituta, fez eu perceber o quanto acreditavam que qualquer um poderia fazer aquele papel. Inúmeras vezes ouvi falar: “Já vai levar os meninos para brincar”, “Ta doído,

é muito fácil ser professora de educação física”. Frases como essa, faziam-me arder de raiva, mas não podia fazer muita coisa, a não ser mostrar meu trabalho de forma que me respeitassem por esta ali.

No ano de 2022, aconteceu o concurso público, mediado pelo edital nº 108/2022, aguardado por mais de 15 anos. Este veio com um número recorde de vagas para docentes de Educação Física, 307 vagas. A ideia principal e que foi cumprida, era levar a Educação Física para os anos iniciais. Óbvio que as vagas não foram suficientes para cumprir a carência da rede, mas agora, mesmo que sem formações continuadas, mesmo sem suporte estrutural ou apoio de matérias de ensino, Fortaleza conta com professores de Educação Física desde o berçário. O resto, estamos lutando diariamente para conseguir.

Diante do exposto é possível percebermos que a Educação Física já enfrentou diferentes contextos históricos, em que muito se perdeu e muito se ganhou, que muita coisa mudou, mas que muito se falta para termos uma legitimidade instaurada.

Santos Furtado (2023) relata que:

[...] apesar de todo o movimento crítico instaurado, a crise de legitimidade da disciplina persiste atualmente, sendo, inclusive, intensificada no clima das atuais políticas neoliberais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que veladamente orienta o ensino das práticas corporais para a formação de consumidores na dimensão do privado (SANTOS FURTADO, 2023, p. 13).

Mesmo diante do cenário que nos encontramos, de sermos guiados por uma Base Nacional Comum Curricular (2017) engessada, neutra, que merece muitas críticas, mas que ao mesmo tempo nos legitima na escola, autoras e autores nacionais vêm realizando esforços para pensar e desenvolver uma Educação Física significativa.

Um dos caminhos para o desenvolvimento dessa Educação Física, foi criar diálogo entre Paulo Freire e a disciplina, livros como: *Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo* (SOUSA, NOGUEIRA e MALDONATO, 2019); *Diálogos com Paulo Freire no cotidiano da Educação Física escolar* (MONTEIRO, NISTA e PICCOLO, 2020), *Freireano há 100 anos: O encontro com a Educação Física escolar* (MEIRELES et al. 2021) e *Pressupostos freireanos na Educação Física escolar: Ação e movimentos para a transformação* (SILVA e MARTINS, 2020) são exemplos que mostram que há um grupo de pesquisadores empenhados em levar Freire para dentro do ambiente escolar. Estudando suas categorias e ideais. Trabalhos como este, que me dedico a escrever, busca somar, para perspectiva de mudança desses cenários. Apresentar uma Educação Física que

almeja viés crítico e com princípios de Paulo Freire pode ser uma forma de abriremos mais leques para a disciplina, para seguirmos buscando a legitimidade da disciplina.

Para Santos Furtado (2023), Paulo Freire ajuda a refletir aspectos relacionados à concepção de homem e mulher que se pretende formar na escola, em geral, e na Educação Física, em particular, a questão epistemológica do conhecimento a ser tratado na disciplina e as nuances ético-políticas no campo das práticas corporais, na mediação entre escola e sociedade. É importante salientar que Paulo Freire não deve ser visto como um método, receita ou material pronto para ser usado, narrar as vivências de sucesso com Paulo Freire é enxergá-lo como uma autor extremamente amoroso, que discorreu sobre a sua trajetória como educador, a partir de sua própria história, das reflexões sobre a sua prática e da capacidade de transformá-la, a partir dessas reflexões com a Educação libertadora e nos mostrou que ela pode ser um caminho para o fim da educação bancária e um caminho para os que acreditam no poder do corpo consciente.

Mas que corpo consciente é esse? Como almejá-lo dentro da escola?

5.1.1 O corpo consciente de Paulo Freire

“O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, é o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive!” (FREIRE, 1985, p. 28). Pensar em um corpo consciente é pensar em um corpo que se enxerga na magnitude de sê-lo não só seu, mas também de forma coletiva.

Segundo Gonçalves (2010), Freire formaliza o corpo consciente pela primeira vez ao escrever *Pedagogia do Oprimido* (1968), mas de acordo com o autor, somente no livro *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985) é que Paulo Freire fez uso dessa ideia para discorrer sobre.

Estudar o corpo consciente, fez eu perceber que para entender sobre esse corpo, não devo me perguntar o que é o corpo consciente e sim sobre quem é esse corpo. Visto que o corpo consciente não é uma forma, um protótipo ou um molde, é justamente o contrário. Entender o corpo consciente é reconhecer a existência das diferenças entre os sujeitos, entendendo as particularidades de forma subjetiva.

Para Freire (1985), é necessário admitir a existência de corpos conscientes, que implica no reconhecimento dos seres humanos enquanto expressões plurais de vida, com diferentes níveis de conhecimento. Implica respeito às sensibilidades e às estratégias de inteligência próprias dos grupos populares, quando se trata de recriar um mundo mais igualitário (FREIRE, 1985, p. 29). Para o autor, o corpo não deve ser visto somente em dimensões

fisiológicas, físicas e orgânicas. O corpo humano é o Corpo Consciente. Aquele que vive, atua, dança, estuda, participa, comemora, pula. É sujeito! Que contempla todas as suas dimensões e seu lugar no mundo. Que se encontra em movimento, que se posiciona, que não é neutro, que é sensível ao outro.

Para Brighente e Mesquida (2016), a consciência em Freire é o próprio corpo, corpo consciente e sujeito de sua história. Isso significa que ele reflete e interfere nela, transformando-a. Ademais, a educação que visa a libertação, que não transfere conhecimento, mas implica no próprio ato de conhecer, sendo possível que educandos sejam educadores, e educadores sejam educandos, isto é, sejam corpos conscientes, humanizados e críticos na investigação e na pesquisa de novos conhecimentos (FREIRE, 2002 *in*: BRIGHENTE e MESQUIDA, 2016).

Logo, caras leitoras e caros leitores, se buscamos dentro da escola uma educação libertadora e consciente, é necessário que estejamos sempre respaldados por processo de conscientização na prática pedagógica, que sejamos corpos conscientes da nossa realidade, do local que trabalhamos, das histórias de vida que nos cercam. Ser corpo consciente é ser coletivo no individual e individual no coletivo.

Pensando em como aflorar esse corpo consciente em mim, nas minhas aulas e na minha práxis pedagógica, é que delimito princípios freireanos usados durante as minhas aulas. Na minha perspectiva de ser professora, de conhecer os estudantes, determinei para mim mesma que nenhuma das minhas aulas poderiam deixar de ser dialógicas, problematizadoras, contextualizadas e realizadas com amorosidade. O que eu costumo chamar, entre minhas alunas e alunos, de quarteto fantástico freireano¹⁰, vem permeando a minha docência em educação física, junto com os fundamentos básicos do que ensinar exige do professor, trazidos em seu último livro, *Pedagogia da autonomia*.

Antes de seguirmos para a apresentação da minha prática pedagógica, pensada em consonância com Paulo Freire, dedico os próximos tópicos para delimitar os princípios do diálogo, da contextualização, da problematização e da amorosidade de Freire, que “todos” os dias estão presentes no chão da quadra da minha escola, esses que não excluem os outros princípios de Freire, mas que são os quatro que melhor se adaptaram na minha formação e na minha prática docente.

5.2 Os princípios freireanos almeçados na prática da professora se autotransformando

¹⁰ O quarteto fantástico freireano representa a inclusão do diálogo, contextualização, problematização e amorosidade, como aspectos essenciais para vivenciar uma Educação Física que visa a constituição de corpos conscientes, que almeja o “ser mais” dos aprendentes.

5.2.1 O Diálogo para Paulo Freire

DIÁLOGO. DIALOGAR. Parece um termo fácil de se conceber quando pensamos no nosso dia a dia. Afinal, quando pensamos em uma roda de amigas e amigos, quando todas e todos falam e escutam, é possível desenharmos na nossa cabeça que ali “está acontecendo” um diálogo. Paulo Freire destaca o conceito do diálogo de forma clara em *Pedagogia do oprimido* (1987) e em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992).

O diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo (FREIRE, 1987), é uma forma de se relacionar e ampliar o aprendizado. Uma vez que é através do reconhecimento de um objeto entre dois sujeitos que os dois se comunicam. Um diálogo real não pode ocorrer de forma unidirecional de A para B, mas significa que o sujeito A e o sujeito B se encontram ao nomear o mundo. Contém reciprocidade que não deve ser interrompida. O diálogo nunca é individual (FREIRE, 1986).

Para Paulo Freire, o diálogo é o ponto central da atividade de ensinar, na qual professor e aluno são seres atuantes, igualmente importantes nesse processo. É através da dialogicidade que ocorre a conscientização dos educandos, é a forma pela qual o professor demonstra respeito pelo saber que o educando traz à escola e sem o qual não se pode ensinar (AMBROSIO, 2013), logo, através do diálogo, afastamo-nos da ideia do docente dominador do saber.

Para Freire, é impossível que ocorra o processo de ensino sem o diálogo:

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência do ato cognoscente possa do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 1987, p. 40).

Por meio do diálogo, aprende-se que a aprendizagem deve acontecer de maneira coletiva, ocorrendo entre diferentes realidades, contextos e de forma mútua.

Freire propõe que a educação deva ocorrer através do diálogo, em que o docente e o discente sejam igualmente sujeitos do aprendizado, de maneira que o conhecimento que o aluno já possui seja tão importante quanto àquele que o professor traz consigo, o que possibilita uma construção conjunta de saberes (AMBROSIO, 2013). Logo, caras e caros educadores que me leem, é necessário assumirmos um papel como educador diferente do que nos diz a Educação tradicional, precisamos nos recordar todos os dias que não sabemos mais do que nossos alunos, apenas possuímos saberes diferentes.

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. (FREIRE, 1987, p. 39).

s

Na obra *Pedagogia do oprimido* (1987), Freire aborda o diálogo por dois aspectos diferentes: aspectos relacionados às condições de existência do diálogo (o amor, a fé, a confiança, a humildade, a esperança e a criticidade) e aspectos ligados a elementos que são decorrentes do diálogo (a práxis e a pronúncia) (GALLI, BRAGA, 2017), que não podemos ignorar.

Corroborando com Paulo Freire (1987), quando destaca que o fundamento do diálogo é o amor. Que a supressão da relação de opressão é necessária para que o amor seja restaurado. Sem um profundo amor pelos sujeitos humanos e uma fé imensa na sua capacidade de *ser mais*, não é possível o diálogo. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens e as mulheres, não me é possível o diálogo (FREIRE, 1987, p. 80).

Paulo Freire (1987, p. 92) deixa claro que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. O diálogo é palavra, é práxis e se faz na relação entre sujeitos humanos. O encontro de homens e mulheres, mediatizado pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgota em uma relação comunicacional, traduzida na relação eu-tu.

O diálogo é um ato de criação (FREIRE, 1987, p. 79). É importante buscarmos possibilidade para criá-lo.

Vale destacar o poder que a palavra possui, palavra essa que pode ser utilizada para oprimir ou libertar, e que se a palavra for proclamada e não houver uma ação efetiva, torna-se apenas falatório, fala esvaziada de sentido (FREIRE, 1987), no contrário, a palavra deve ser um instrumento para promover o bem comum e ajudar as pessoas a se libertarem das amarras que os torna seres de segunda categoria.

Freire (1987), em sua gentileza de narrar sua história, diz ainda que o vocábulo é algo muitíssimo importante para que o homem possa ser digno de sua existência, por isso, ele insiste este deve ser tomado como instrumento de luta e de autoafirmação como sujeito crítico. É necessário que esse indivíduo exerça uma ação consciente e reflexiva e que compreenda que a palavra deve ser um direito de todos e não exclusiva de alguns.

Em consonância com Paulo Feire, pensando diretamente nas Leis que regem a Educação, o diálogo, de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998), é uma arte que deve ser

ensinada na escola, por meio dele se efetiva o encontro entre indivíduos que se reconhecem e se respeitam porque veem o outro como seu semelhante (DARIDO, 2012).

Tornar-me uma professora que acredita no poder do diálogo foi o ponto de partida para que conseguisse me enxergar como professora com potência de transformação. No primeiro dia que ouvi que minha sala estava muito “barulhenta”, que as crianças falavam demais, vi o diálogo acontecendo. NÃO, não era um local de desordem, como algumas vezes já ouvi, era um local onde elas e eles são ouvidos. Onde suas experiências podem ser contadas. Conversadas e dialogadas.

“Mas professora, que estratégias você utiliza para que o diálogo seja efetivo?”

De início, não será fácil, mas não desanime com isso. O processo de aulas dialógicas requer muita paciência. Precisamos estar cientes que as estudantes e os estudantes são treinados para ficar em silêncio, para não interromper e que quebrar esse ciclo requer tempo.

As rodas de conversa são um bom ponto de partida:

Figura 7 – A roda diária



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

De acordo com Darido (2012), a roda propicia a aprendizagem de ouvir o colega, aguardar a sua vez de falar, respeitar opiniões, argumentar, discordar, concordar. Sentar-se no chão e se apresentar. Tornar sua imagem como uma pessoa real. Retirar a imagem do professor endeusado. Para que assim, o diálogo passe a ser efetivo, é necessário que exista confiança. Depois dessa quebra de elo inicial, eles vão dialogar. Sobre o que já sabem, como sabem, como querem saber. Dialogar uns com os outros de como as coisas podem ser feitas de maneira diferente. Vão entender que podem resolver conflitos conversando, afinal, quando você escuta o outro, você entende o porquê dos outros. Quando você, professora e professor, incentiva o diálogo, as coisas passam a fluir de maneira mais fácil.

5.2.2 A Contextualização e a Problematização: princípios que andam de mãos dadas

Para que eu conseguisse entender o que era a problematização e a contextualização para Paulo Freire, foi necessário pensá-las como uma unidade, esta que está diretamente relacionada com o diálogo. Não existe possibilidades de contextualização e de problematização sem a dialogicidade. Freire defende que o conteúdo programático terá que ser extraído da investigação temática, mais especificamente na redução temática, a partir de situações significativas do cotidiano desse sujeito coletivo (RICARDO, 2003), para que a partir daí, a perspectiva dialética do pronunciar o mundo, apareça, para que possamos problematizá-lo para que ocorra a reflexão, seguida de novos pronunciamentos e possibilidade de mudança daquela realidade lida anteriormente (RICARDO, 2003), tal ação só é possível através do diálogo.

Contextualizar é transformar o saber em algo significativo, pois esse veio da relação do aprendente com a sua realidade e com os outros. Essa mesma retornará para ela e para ele, diante da exploração dos limites da sua consciência histórica.

A contextualização do saber é gerada a partir das práticas sociais, das leituras de mundo e das curiosidades dos discentes (BERTOLIN e BOHRZ, 2020), e essa deve estar diretamente ligada à realidade dos estudantes. É necessário acreditarmos na potência de saberes dos educandos e valorizar a contextualização desses saberes.

As estudantes e os estudantes precisam vivenciar experiências formativas significativas, com as experiências formadas com o coletivo, nas relações interpessoais entre os pares.

Não conseguimos falar em contextualização sem dar atenção aos saberes que vêm e caminham junto com ela. Freire (1983) afirma que:

O saber começa com a consciência do que se sabe (enquanto alguém atua). É sabendo que se sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber (FREIRE, 1983, p. 47).

Para que as educandas e os educandos queiram o saber grandioso, precisam se apossar dos saberes de suas realidades. Para que eu queira saber mais, é importante a consciência do que já se sabe. De quem já sabe. Com a contextualização, há uma leitura de mundo. Essa altera sentidos e produz novos significados ao conteúdo compartilhado. Essa

leitura do mundo permite ao sujeito, com seu jeito singular de se expressar, situar-se no cenário que sua vida acontece, atravessada pelas tensões da sua época. A contextualização é o ato de associar o conhecimento à sua origem e à sua aplicabilidade. Apenas baseado nisso é que o conhecimento ganhará significância para os aprendentes. Caso contrário, as dúvidas permanecerão com a superficialidade e superfluidade: “Para que estou aprendendo isso?” ou “Quando eu usarei isso em minha vida?”.

Segundo Ricardo (2003), quando se fala de aulas contextualizadas, os aprendentes passam pelo processo de tomada de consciência, e é nessa tomada de consciência da realidade pronunciada que os conhecimentos apreendidos possuem a dimensão da universalidade que transcende aquele cotidiano que será modificado.

Nas ideias de Paulo Freire, é preciso que seja dado ao aprendente o direito de dizer sua palavra, o que significa sua iniciação quanto a compreender-se e compreender aos outros, e seu papel no processo de transformação. Desatando que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade (FREIRE, 1987). Uma vez que não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio (FREIRE, 1967). É necessário que os aprendentes sintam-se dentro do processo de educação.

[...] quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e porque, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento. Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia (HORTON; FREIRE, 2003, p. 149).

A contextualização exige que as estudantes e os estudantes participem de todo processo de aprendizagem e façam relações entre os conhecimentos, deixando de ser espectadores, como nos modelos tradicionais de ensino, passando a desempenhar um papel de protagonismo, tornando-se capazes de resolver problemas e de mudar a si próprios e ao mundo que os rodeia, precisamos então trazer o cotidiano para o chão da escola, aproximando a vida fora da escola com o conhecimento científico.

Cabe a nós, a compreensão de que a história de cada um é um processo de participação de todos, e nesse sentido, é na escola que encontramos mais um lugar privilegiado para o ensino e a aprendizagem. Local que deve ser constituído pela sua natureza e especificidade (SCHRAM e CARVALHO, 2015).

“Mas professora, no início do texto você afirmou que para você, dentro da sua prática pedagógica, os conceitos de contextualização e problematização andam juntos, como faz para percebê-las?”

Para que eu conseguisse entender do que cada princípio se tratava, precisei entender a realidade dos aprendentes, da sua comunidade, a partir do momento que passamos a dialogar, a contextualizar seus saberes, houve a necessidade de problematizá-los para que eles mesmos fossem passíveis de mudança. É importante destacar que para Paulo Freire (1987), em seus escritos em *Pedagogia do Oprimido*, trata a problematização como:

[...] propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação (FREIRE, 1987, p. 49).

Ainda que a problematização seja um exercício educacional no qual o aprendente estabelece tarefas práticas, como um processo de tradução de angústia do mundo real, em problemas concretos intimamente relacionados a situações existenciais na libertação educacional (FREIRE, 1987). Dentro da escola, possuímos oportunidade de buscar tal libertação.

Na perspectiva da educação problematizadora de Paulo Freire, podemos compreender a sistematização do conhecimento como a apropriação que faz o oprimido no ato de conhecer e não como esquemas (FREIRE, 1987), os quais o educador doa na forma da contradição educador-educando. Freire acredita na capacidade que homens e mulheres possuem de superar as suas situações limite, principalmente a exploração historicamente imposta, transformando a realidade, libertando oprimidos e opressores (DE CASTRO PITANO, 2017), a educação problematizadora tem seu princípio na relação dialógica entre educador e educando, possibilitando-os uma aprendizagem mútua, por meio de um processo libertador (MONTE, 2011).

O que difere em muito de problematizar para os estudantes, uma vez que ao problematizar em conjunto, estamos realizando a ação em colaboração e parceria com os eles, contradizendo sua realidade, questionando, pensando os porquês de tais situações. Ao tornar-me professora problematizadora, almejava questionamentos a cada discussão, e eles vieram das diversas formas, em diversos conteúdos e na realidade estrutural da escola: “Por que nossa escola não tem quadra coberta?”, “Por que no nosso bairro não tem pistas de skate, mesmo tantas pessoas andando?”, “Por que fizeram vários conjuntos habitacionais no nosso bairro, e

não construíram outras escolas? Outros polos de lazer?”, “Por que o *surf* é esporte de rico, se quem ensina é meu irmão que aprendeu sozinho indo pra praia?”.

Grande parte das vezes, não teremos respostas prontas, não somos detentores do saber e não faz vergonhar dizer que não sabe no momento. Contudo, com esses tipos de questionamentos, percebi que minhas alunas e meus alunos passaram a se perceber como oprimidos, com pais que são da classe trabalhadora. A virada da chave foi feita por elas e eles mesmos, na formação do elo: Contextualização x Problematização X Diálogo. Quando se questionavam sobre o local que viviam, se viam como agente daquele local. Que os problemas que existem na comunidade, são problemas deles. Ao ouvirem e dialogarem uns com os outros, perceberam realidades diferentes, dentro da mesma sala de aula.

Quando passamos a questionar e a problematizar a realidade, elas e eles se viram nessa realidade. Ao perceberem que o bairro que moram não recebe melhorias, pois as pessoas que ali moram foram largados pelo sistema, uma vez que traz estatísticas de morte e violência, se viram como essas pessoas e sabiam que podiam lutar por melhorias mínimas. Que é direito delas e deles lutarem. Se organizarem.

Figura 8 – Discussão sobre melhorias que eles acreditavam necessitar serem feitas em torno da escola no quesito lazer



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

5.2.3 A amorosidade, meu princípio favorito

“A amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar” (FREIRE, 1993, p. 42).

Falar sobre amorosidade é falar sobre as minhas escolhas, minha responsabilidade, meu fazer pedagógico. É falar sobre o compromisso com o outro.

A relação de amorosidade como docente é percebida no dia a dia da escola. Respeitando a minha profissão, que não pode ser feita de qualquer jeito, pois com Freire (1992) disse: “um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor” e “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 1992, p. 27).

E EU sou a parte, minha sala de aula me reflete, não posso entrar ali sem preparo, sem dedicação, sem compromisso com a educação libertadora. Não posso entrar em sala sem acreditar no potencial dos aprendentes. Não posso adentrar em uma sala de aula sem consciência do sistema capitalista e opressor que vivemos. Não posso entrar ali sendo uma pessoa neutra, sem defender meu posicionamento humanizado em favor dos oprimidos. Não posso entrar em sala sem acreditar em uma educação através da amorosidade.

Segundo De Siqueira, Edlinger e Barboza (2015),

educar com amorosidade é proporcionar condições de ensino aprendizagem, por meio das quais, estudantes possam ter acesso ao conhecimento, de modo, a serem livres para descobrirem a verdadeira vocação, se tornarem serem livres para criar, para escolher, para participar efetivamente das suas vidas, conhecendo e assumindo seu papel no mundo por meio da afetividade e do respeito, desenvolvendo suas potencialidades somando aos seus saberes, por meio da palavra e da ação, é desta educação que aqui falamos, mantemos a esperança da transformação dessa realidade digna e feliz (DE SIQUEIRA, EDLINGER e BARBOZA, 2015, p. 26).

Aqui, não estou falando do amor romântico, e sim, a amorosidade, que deve buscar refletir a inteligência, a razão, a corporeidade, a ética e a política, em âmbito individual e coletivo, destacando as emoções, os sentimentos, as escolhas, a curiosidade, a criatividade, a intuição, a boniteza da vida, do mundo e do conhecimento. Reafirmando que as emoções são fatores básicos da vida humana e da educação (ANDREOLA, 2000, p.13). Não ache que para tal façanha, precisamos abrir mão da rigorosidade, essa deve andar de mãos dadas com o fazer docente. Ser rigoroso não é ser autoritário.

Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano [a ser mais].

Assim como inexistem disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparecem em ambos, o rigor, a autoridade ou a liberdade. Somente nas práticas em que a autoridade e a liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais (FREIRE, 1996, p. 87).

Caro leitor e cara leitora, ninguém gosta de viver com medo, gritos ou vivências insalubres, uma educação pautada com gritos e autoritarismo em busca do respeito, é movida pelo medo, e não quero isso para minha práxis pedagógica. Mais uma vez é importante deixar claro, o docente não precisa abrir mão da rigorosidade para ter amorosidade. Não é possível aprender quando se sente medo, pois quando se tem troca afetiva existe uma cumplicidade no processo de ensino-aprendizagem facilitando a horizontalidade entre eles (DE SIQUEIRA, EDLINGER e BARBOZA, 2015).

Através da amorosidade, pode-se alcançar uma escola democrática, uma educação nos vislumbres de Paulo Freire, que não pode ser entendida como privilégio para poucos. Levando em consideração que o que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança (JESUS, 2023). Perceber e respeitar os anseios do grupo aprendiz, abre possibilidades para uma educação significativa para todos e todas.

Paulo Freire não trata a amorosidade como algo piegas, ações e/ou gestos banais que, no senso comum se confundiriam com sentimentos afetivos excessivos. Amorosidade, antes mesmo de ser uma prática revolucionária em sentido estrito, pressupõe a revolução da relação horizontal entre educador e educando, tomando a igualdade entre ambos como ponto de partida irrenunciável (MIRANDA MESSIAS, 2023), e esse movimento horizontal, docente X discente, de escuta, diálogo, responsabilidade e afeto desenvolve no âmbito escolar um espaço seguro e libertador.

Não se trata, portanto, de um amor romantizado, permissivo, sufocante. Ao contrário, esse amor liberta, sem ser dominador, constituindo-se como compromisso entre os seres humanos (ANDREOLA, 2000).

Figura 9 – Materiais desenvolvidos em período de planejamento: a importância do planejar



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Ter a amorosidade como princípio pedagógico me fez perceber a importância do conhecer a aprendente e o aprendente. Entender seus anseios, para assim, respeitá-los por inteiro. “Apresentando” e respeitando sua liberdade, seu ser mais, pois,

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica (FREIRE, 1996, p. 11).

Aprender sobre a amorosidade com Paulo Freire foi mudar a perspectiva da universitária que sentiu medo a entrar no primeiro dia na sala de aula. Paulo Freire é um dos principais estudiosos brasileiros que discursou acerca da relevância da amorosidade nas relações interpessoais em contexto de Educação, abordando primordialmente a amorosidade docente em suas obras, a amorosidade que (re) constrói socialmente o outro através da educação como prática de liberdade (MACHADO, 2021, p. 46), e foi nele que encontrei um caminho para me enxergar como a docente amorosa, que cuida, que é afetuosa, que escuta, que planeja e que sonha. NOSSA como sonha.

Como já dizia Paulo Freire: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1999, p. , p. 112). Que sejamos coragem, amor e afeto

Figura 10 – O afeto



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

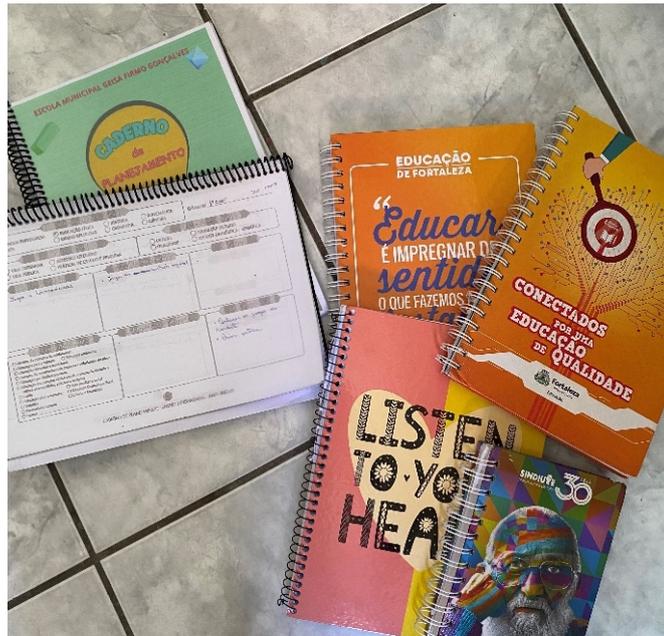
Finalizando a apresentação dos quatro principais princípios utilizados na minha prática pedagógica, convido-te a ler o meu fazer docente.

Os recortes de aula descritas foram desenvolvidas em coletivo com as estudantes e os estudantes e registradas em diários de bordo que estão sempre comigo ou com algum aprendiz do grupo, fazendo registros de falas e momentos que marcaram a aula.

Contei ainda com a análise das cartas recebidas, avaliações, planejamento e registros fotográficos feitos durante as aulas. Conto com tristeza que muitas aulas ministradas durante os anos, infelizmente, não possuem fotografias, pelo compromisso de nos momentos do desenvolvimento das atividades, estar imersa ali com a turma e o aparelho telefônico não estar presente.

Foram no total revisitados 4 cadernos de acompanhamento anual (os diários de bordo); 3 cadernos de planejamento, as atividades realizadas pelas crianças guardadas no decorrer dos anos; a releitura de 30 cartas (essas não são todas guardadas, pelo excesso de recebimento); o bate papo do meu *Instagram* profissional e muitas fotografias, para que eu me remetesse ao espaço/tempo novamente.

Figura 11 – Cadernos revisados



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Pensei muito sobre como me narrar como professora com perspectiva freireana, que falha, mas que não desiste, e buscando que esse capítulo não se torne ainda mais longo e cansativo, decidi então apresentar o recorte de algumas das minhas experiências exitosas através dos fundamentos básicos do que ensinar exige do professor, trazidos do livro *Pedagogia da autonomia* (1996), mas antes disso, recordo com você, leitora e leitor, sobre a escolha dos temas geradores.

5.3 A busca pelo sucesso

5.3.1 Os temas geradores

Na busca de tornar-me uma professora que almeja uma prática de ensino, através dos princípios freireanos, passei a observar os trajetos e caminhos percorridos nas horas que antecedem a entrada na escola. Observava a praça em frente à escola. Apreciava a saída das estudantes e dos estudantes, enquanto almoçava no bairro. Grande parte dessas observações eram feitas com um propósito: Conhecer o local em que eu trabalhava. Conhecer a realidade que cerca a vida da comunidade. Além de me questionar: “O que as crianças fazem fora da escola?”; “Quais práticas corporais são oferecidas no bairro?”; “Quais os costumes do bairro?”;

“Que meios de transportes utilizam para chegar ao ambiente escolar?”. Buscava ali, encontrar temas que gerassem curiosidade e significância para o grupo aprendente.

Buscava encontrar os primeiros temas geradores para minha prática pedagógica. Antes mesmo das conversas iniciais, busquei entender o local onde estava. Os temas geradores devem ser retirados do contexto em que se encontravam os educandos, pois seria assim uma forma de lhes promover um ensino mais significativo (PINHEIRO; 2013).

Freire acreditava que através dos temas geradores, antes chamadas de palavras geradoras, era possível alcançar, durante as discussões com os estudantes, uma abrangência maior, pois as palavras eram na verdade assuntos que geravam discussão, investigação e geração de novos conhecimentos (PINHEIRO; 2013). Através dos temas geradores, os conteúdos não se tornam esvaziados ou sem significância.

Os Temas Geradores na proposta de Freire representam a coerência prática de sua visão epistemológica, porque é a partir dessa categoria que Freire dá corpo e concretude prática à sua tese de que o conhecimento não pode fechar-se na mera relação solipsista entre sujeito e objeto (ZITKOSKI; LEMES, 2015), e todo o processo educativo se estabelece em torno de situações-problema reais, as quais ganham corporificação por meio da reflexão crítica ancorada pela teoria. O contexto é o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho pedagógico (PINHEIRO; 2013). É necessário que nós, professoras e professores, percebamos a importância da realidade na qual nos encontramos, para que o que se é ensinado sirva de forma expressiva para a vivência dos aprendentes.

Não podemos nos esquecer que aquela é a realidade que elas e eles conhecem. Que muitas vezes, o pequeno bairro periférico, foi o único local em que aquela criança esteve. Não estou falando de se limitar a esse espaço, mas que não podemos nos esquecer desses espaços, dessas práticas corporais. Afinal, dentro dos princípios freireanos,

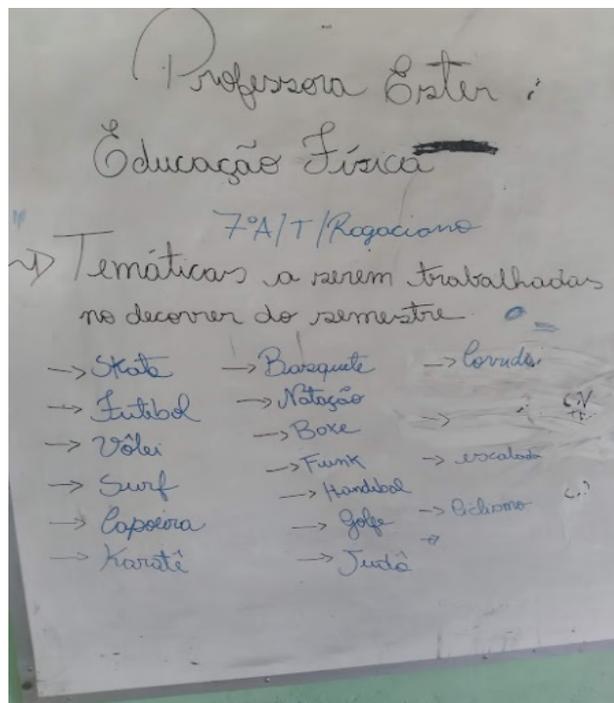
Freire não adota uma concepção intelectualista, ou racionalista do conhecimento. O conhecimento engloba a totalidade da experiência humana. O ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo, em seu grupo ou sua comunidade. Esta experiência se expressa através do universo verbal e do universo temático do grupo. As palavras e os temas mais significativos deste universo são escolhidos como material para [...] a elaboração do novo conhecimento, partindo da problematização da realidade vivida (ANDREOLA, 1993, p. 33).

Através da problematização da realidade, as estudantes e os estudantes sentem-se pertencentes às aulas, sentem-se compositores do saber. São guiados pela reflexão das suas histórias, para que a ação, a solução e os caminhos sejam tomados de forma consciente, crítica e libertadora.

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 seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1999, p. 55).

Dentro da prática de ensino, no chão da escola, nas aulas de Educação Física, trabalhar com temas geradores foi desafiante e satisfatório. Desvendando e problematizando práticas que para mim, professora recém-formada e com um repertório motor limitado, foi no mínimo incitável. Turmas diferentes, temas diferentes, desafios diferentes, porém, busquei alinhar temas parecidos, dentro de unidades temáticas, para que meu trabalho não se tornasse exaustivo e para que eu conseguisse dar conta do processo.

Figura 12 – Temáticas dos interesses dos estudantes



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

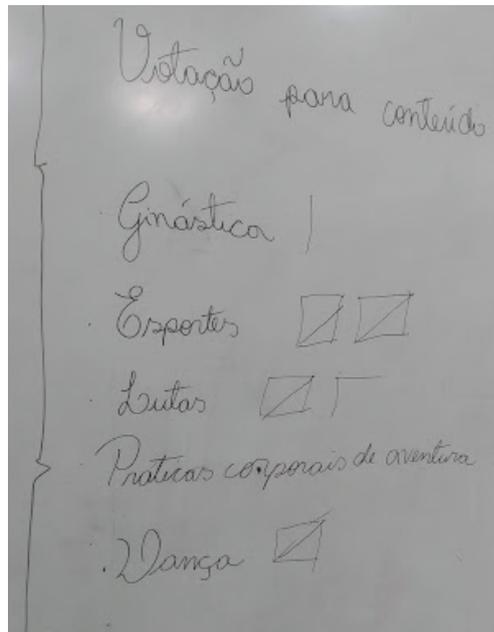
A capoeira, o *parkour*, a pipa, o campeonato de bila, o funk, o skate, o handebol e o ciclismo (a bicicleta) foram alguns dos temas que surgiram no decorrer dos anos. Os temas surgiam através da observação e da conversa sobre os interesses dos estudantes. Após a aparição e a detecção do que poderia ser os temas geradores das turmas, elencava-os dentro das unidades temáticas da BNCC (2017), que mesmo acreditando que esta ainda apresenta grandes

problemas, é um documento importante para a história da Educação Física e sua legitimação dentro da escola. Que de acordo com Martins (2023):

define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais em que todos os alunos deverão desenvolver ao longo das etapas e das modalidades para a Educação Básica nas escolas brasileiras. É um documento importante, que define as linhas gerais de que todos os alunos das escolas do país devem aprender a cada ano de escolarização, bem como determina as competências e habilidades gerais e específicas (MARTINS, 2023, p. 34).

Após agrupamento dentro das unidades, íamos para a votação, quando necessário fosse, para saber por onde iniciaríamos.

Figura 13 – Modelo de votação após agrupamento e dialogo, quando necessário



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

Retratar sobre as experiências exitosas iniciais desse trabalho dos últimos 4 anos é falar sobre os sucessos de uma prática pensada em Freire e mostrar que mesmo com grandes dificuldades, apresenta resultados colhidos no decorrer dos anos.

5.3.2 As experiência exitosas

“Como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se” (FREIRE, 1987, p. 28).

Dentre tantas aulas que mereciam ser retratadas, narradas e vistas, separei nos tópicos que seguem, 6 unidades de conteúdo para serem apresentadas na dissertação. Essas aulas foram escolhidas por motivos especiais, que marcaram meu processo de docência.

A primeira retratada, a aula sobre *Parkour*, foi o primeiro momento que vi minha práxis de ensino pautada nos princípios de Paulo Freire. Foi nesta aula que vi os temas geradores realmente se concretizando dentro da escola. Foi após várias tentativas de diálogo com a turma, que se deu a colheita das primeiras sementes.

A segunda experiência, retrata sobre dança na escola. Foi uma unidade didática que me rendeu muitas lágrimas. Após a ministração, percebi outros perfis de estudantes. A marca da empatia se fez muito presente e por isso, escolhi que fosse narrada, dentre tantas outras.

A terceira experiência exitosa foi escolhida para narração, pois esta foi trazida diretamente dos estudantes, foi a curiosidade apenas deles que fizeram a temática surgir durante as aulas de Educação Física. Foi um conteúdo que não era esperado por mim, mas que foi rico desde o dia um de preparo para as aulas.

A quarta temática narrada foi sobre capoeira, foi escolhida pois ela teve grande peso para minha docência. Foram dias pesados. Foram dias de questionamento, em um dos meus conteúdos favoritos de se trabalhar. Depois da ministração e finalização da unidade, ainda tivemos muitos resultados positivos, ao tratar da temática.

O quinto momento narrado não se trata diretamente de uma aula de Educação Física, mas de momentos importantes da realidade da escola, que foram tratados com as estudantes e com os estudantes, como semente das aulas de Educação Física. O tópico fala sobre dois eventos por meio dos quais conseguimos levar à temática do racismo para dentro da escola.

A sexta aula foi escolhida porque ela me fala sobre amor. Foi na aula sobre Raia/Pipa que senti o acolhimento do saber entre os aprendentes do fundamental dos anos iniciais. Falar sobre pipa foi trazer um tema gerador para escola, mas foi também ver a paciência para que as raias voassem. Foi ver curiosidade das turmas que passavam. Foi quando ganhei a minha primeira pipa e fiz ela voar, com a ajuda das crianças.

Para início da narração de todas as aulas, procurei saberes necessários trazidos por Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia* (1971) que se relacionasse com a temática ministrada. Buscando relacionar e trazer relação de pertencimento e saber.

5.3.2.1 *Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 1996)*

5.3.2.1.1 *O Parkour – (Aulas de 05/2022 – Diário de bordo Escola Rogaciano Leite)*

Após ministração de algumas aulas, na busca de conhecer o grupo de estudantes e almejando uma prática de ensino nos princípios de Paulo Freire, através de conteúdos contextualizados, dialogados e problematizados, conectei-me com as turmas de nono ano da Escola Rogaciano Leite. Descobri que um grupo de meninos praticavam *parkour* no bairro, faziam aulas e entendiam sobre a prática da modalidade. Observava a saída da escola e a estes, minimamente usavam a praça em frente para experimentar com alguns colegas da sala. Vi o interesse do grupo e levei a proposta para sala: “Que tal a gente aprender sobre o *parkour*?”

Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 42)

As estudantes e os estudantes amaram a ideia, as turmas ao lado, logo após a primeira aula, já pediram para aprender junto. O tema gerador dos dois nonos anos da escola, naqueles meses, seria o *parkour*.

Pouco eu sabia sobre o esporte. Pouco eu sabia sobre as competições existentes para a temática. Dediquei-me a estudar sobre. Alguns dias de planejamento dedicado só para aprender inicialmente sobre o conteúdo. Sabia que o grupo de estudantes vivenciavam a temática, mas não poderia entrar em sala de aula sem o preparo para tal.

É importante destacar que o *parkour* tem a ideia de se deslocar, traçando um percurso de uma forma mais eficiente e rápida, usando apenas a movimentação natural do corpo; de correr, saltar, rolar, equilibrar, quadrupedar, escalar e levantar (CAVALHO, DO REI VIANA, 2016), sendo essas habilidades motoras básicas de locomoção da criança (GALLAHUE e OZMUN, 2003). Logo, através do *parkour* poderia buscar também o aperfeiçoamento dos movimento das estudantes e dos estudantes.

É preciso destacar que o *parkour* é uma prática corporal de aventura e que as práticas corporais de aventura são apresentadas na BNCC (BRASIL, 2017) como uma unidade temática que deve ser oferecida pelo componente curricular Educação Física em toda a Educação Básica. Entretanto, o documento faz indicação obrigatória de ensino da unidade temática apenas para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), logo, eu estava eu respaldada com a utilização da temática, caso questões burocráticas chegassem até mim pela gestão.

Outro fator importante é em relação ao material necessário para desenvolvimento das aulas, que segundo Vieira, Pereira e Marco (2011) não se precisa falar de custos, pois a princípio não existem. Com criatividade, os espaços podem ser sempre adaptados, qualquer

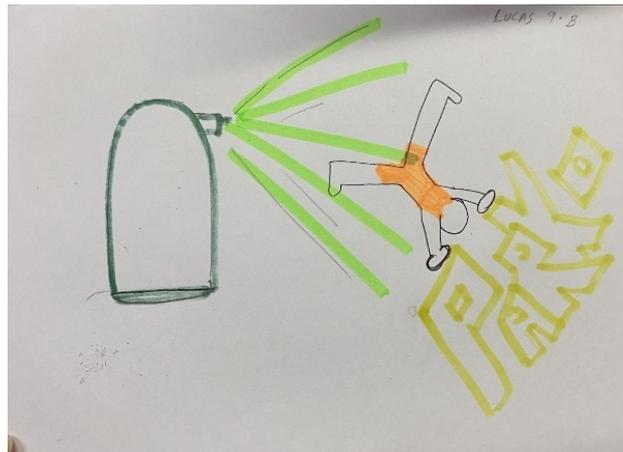
banco, escada, mureta, cadeira, as mochilas dos próprios estudantes e até com uma simples faixa riscada com giz no chão já pode ser iniciada uma aula.

Entendendo que o processo de ensinar vem de ambos os lados na sala de aula, preparei-me muito para as aulas, pois seria incompetência da minha parte não estar preparada para tal ação. Como já dizia Freire (2001), em seu texto *Cartas aos professores*:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente (FREIRE, 2001, p. 09).

Entrei em sala, proposta “pronta” (naquela época, ainda buscava compreender como se davam os pontos de partida em aulas que partiam dos princípios de Paulo Freire, mesmo sabendo na teoria, na prática, ainda era um processo novo). Um grande círculo foi aberto e convidei as crianças a falarem sobre o que sabiam sobre o *Parkour*. Pedi para que registrassem através de desenhos o que cada uma conhecia sobre o tema para registro inicial.

Figura 14 – Registro de um estudante sobre *Parkour*



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

Após receber o material produzido, começamos a dialogar sobre. Descobri que o grupo de meninos faziam aula da modalidade no CUCA (Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte) do José Walter, enquanto outros nem sequer sabiam que lá ofertavam o esporte.

Contextualizei a modalidade esportiva. Sobre sua história, seus criadores, seu contexto no Brasil. Mostrei alguns vídeos sobre a prática e surgiram então os primeiros

questionamentos: “Tia, mas porque poucos conhecem a modalidade, se é possível de ser praticada em vários locais diferentes?” (Diário de bordo de maio de 2022).

Os meninos, que praticavam o esporte, falaram sobre o preconceito com o esporte. Que muitas vezes eram chamados de loucos por estarem “subindo” nos locais. Que na escola, eles foram proibidos de praticar ou ensinar os colegas, e que por isso, ensinavam na praça os que tinham interesse em praticar.

Nesse momento, questionei (o diálogo que se segue foi registrado no Diário de bordo de maio de 2022).:

– Mas, por que acham que a prática foi proibida na escola? Afinal, a pergunta é uma forma de chegarmos ao conhecimento, quanto mais perguntar, maior a chance de alcançar o conhecimento necessário (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

As respostas foram variadas, algumas até desrespeitosas. Levantei algumas outras questões:

“Será que o ambiente da escola é um local seguro para a prática?”

Eles logo debateram:

“SIM, pois a gente sabe fazer!”

Um novo questionamento foi lançado:

“Mas nem todos aqui sabem praticar com segurança e ousariam participar, mesmo correndo alguns riscos, vendo a estrutura da nossa escola. Seria justo alguns terem o direito de praticar e outros não?”

Alguns segundos de silêncio.

“Mas aí o problema já não é nosso, tia!”

Foi a primeira resposta que saiu após o silêncio ensurdecedor.

“Seria então um problema de quem?”

Alguém, que não lembro quem e não anotei no diário de bordo, questionou.

O diálogo durou alguns bons minutos, com poucas intervenções minhas. Pedi que pensassem em uma solução para que a proibição do esporte na escola fosse repensada. Mais bons minutos de discussão:

“A tia devia ensinar”; “A tia devia falar com o diretor”; “A tia, a tia, a tia...”

“Posso ajudar a ensinar, mas estejam cientes que os colegas sabem mais que a professora, isso é uma certeza”. Indaguei sem pestanejar.

Mais alguns minutos depois, alguém soltou a proposta:

“Por que os meninos que sabem não ensinam para a gente?”

“Se eles toparem”. Foi o que saiu da minha boca.

Busco sempre dentro da prática que os grupos aprendentes sintam-se à vontade na decisão, com respeito ao que desejam que aconteça. Levando em conta que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 1996). Não queria forçar ninguém a fazer algo que não quisesse, mas não poderia deixar o momento passar.

Eu que almejava levantar uma grande problematização nacional sobre a prática do *parkour* no Brasil, esbarrei no problema dentro da escola. Os oprimidos estavam ali no chão da sala naquele momento, querendo praticar a modalidade preferida na hora do recreio.

As crianças toparam, eles queriam praticar, mas sabiam que para que isso acontecesse, precisariam elaborar uma abordagem que favorecesse aos outros. Formaram pequenos grupos para discussão, surgiram algumas propostas. Algumas inviáveis, como sair da sala nas outras disciplinas para ensinar a fazer *parkour*, coisa que eu não tinha como encaminhar. Outras bem estruturadas.

Levamos para votação e saiu a proposta preferida. Durante aquele mês (que não foi só um mês), durante as aulas de educação física, os estudantes iriam vivenciar o *parkour*. Os que dominavam o conteúdo prático seriam os porta-vozes durante as aulas (com minha supervisão e análise antecipada de tudo que iriam fazer).

Alguns estudantes que não gostaram da ideia inicial, entraram no conteúdo de outras formas. Produziram alguns cartazes na escola pedindo a liberdade para o *parkour*. Fotografaram as aulas. Em suma, de alguma forma envolveram-se com a temática.

Durante doze aulas (seis semanas), o *parkour* foi a temática. Eu já cansada do sol, mas foi o tempo necessário para que se sentissem bem com a prática.

Nossa escola não tinha estrutura adequada de muretas ou grades seguras no espaço da quadra, muita ferrugem e muitos ferros soltos e nos outros espaços da escola, estava ciente que ocorreriam reclamações pelos outros docentes, por causa do “barulho”. As crianças pensaram em algumas soluções para a prática. Usaram o material da sala de aula, as mesas passaram a ser os obstáculos, os tatames viraram um solo para os rolamentos. A adesão de quase 80% da turma nas aulas demonstrou que existia realmente um interesse ali.

Figura 15 – Adaptações feitas pelo grupo aprendente para funcionamento das aulas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

Após as aulas, praticavam na praça da frente com mais segurança. Um dos objetivos estava cumprido. Vi as crianças se apropriando dos ambientes mais seguros do que estavam fazendo e cobrando uma prática na escola.

Passaram a colaborar com ajuda um dos outros para que a prática fosse realizada. No final de cada aula, reunimo-nos para falar sobre os avanços e as dificuldades e sobre as estratégias de como chegar até a gestão para liberarem o *parkour* no recreio. Mesmo sem muitos espaços para praticar a modalidade, mesmo sem batentes muito altos ou um muro de qualidade, eles e elas almejavam a liberação para que conseguissem brincar sem medo.

O grupo que produziu os cartazes trabalhou na conscientização: *Parkour* não é loucura, é esporte, colando-os nas paredes da escola.

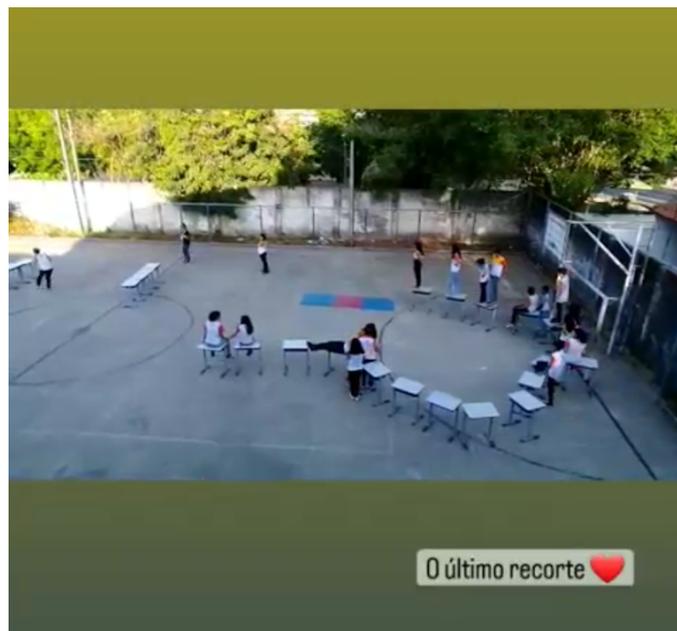
Os estudantes que faziam aulas no CUCA informaram sobre as vagas e quando abririam outra vez, para que quem quisesse, pudesse buscar fazer aulas também.

A gestão passou a me olhar meio feio, vendo aquele movimento acontecer. Conversei com o núcleo sobre as possibilidades. Falei sobre a segurança. Sobre o grupo que estava se formando. Sobre os limites que poderiam impor sobre a prática para que não ocorressem acidentes (não usar a quadra para modalidade). Meu bom senso me dizia que esse era o caminho certo, que por essa batalha valeria lutar. Afinal, a vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática (FREIRE, 1996).

Ao final do ciclo de aulas, as estudantes e os estudantes me pediram ajuda para escrever uma carta argumentando sobre os porquês de liberar a prática. Sobre a importância do esporte para a Educação Física e para a vida deles mesmos.

A gestão não quis negociar. Eu, professora Ester, nunca deixava as crianças sozinhas durante as aulas, uma colega que dava aula na turma de cima me enviou essa fotografia abaixo. Legendei-a, postei nas minhas redes sociais e com a rigidez da gestão, postei essa foto no grupo da escola. Os outros docentes questionaram o porquê do fim, visto que estavam vendo a empolgação das crianças. Eu não respondi. Recebi uma mensagem no privado antes.

Figura 16 – Foto enviada no grupo da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

A gestão pediu que fosse com um grupo de estudantes conversar sobre as possibilidades. Após vários acordos, limitações e regras, liberaram a prática nas sextas-feiras durante o intervalo. Cheio de não, mas que no mínimo elas e eles já tinham. Não podiam usar as mesas para praticar, mas podiam usar os espaços da escola (menos a quadra). As crianças ainda não estavam satisfeitas, mas deixei claro: "derrubaremos um gigante por vez".

No final do ciclo, muito se sabia sobre *Parkour*, mas sabiam ainda mais que podiam questionar e indagar sobre seus direitos. Ali foi liberado muito mais do que uma prática esportiva. Elas e eles juntos se potencializaram, aprenderam, questionaram, problematizaram e conseguiram. O não virou um sim. Poderia ter continuado no não, mesmo assim, eles lutaram e acreditaram na garra da turma. Eu, boba, professora que achava saber algo, aprendi muito com as crianças. O que foi gostoso relembrar e sentir isso novamente.

5.3.2.1.2 As danças – Um caminho que resultou muita empatia (Aulas de 09/2022 – Diário de bordo Escola Rogaciano Leite)

Conteúdo de dança, um dos mais difíceis de ser trabalhado com o público adolescente na minha experiência como docente. Ao ver a temática na agenda do dia, já vem vários nãoos quanto a participação nas aulas, porém, parte da turma aguardava ansiosamente pela chegada da dança, como segmento e conteúdo na Educação Física.

A dança que muitas vezes só é lembrada nas festividades da escola, é necessária ser tematizada, visto que parte das estudantes e dos estudantes destacaram seu interesse sobre o tema desde o início do ano.

Para Tondim e De Bona (2020) esse conteúdo, na maioria das vezes, é ministrado apenas em eventos festivos e sem a devida abordagem. É necessário entender que a dança precisa ser legitimada nas aulas de Educação Física, tratando pedagogicamente esse conteúdo em uma concepção crítica.

Compreendendo que a dança traz inúmeros benefícios sociais, culturais, emocionais, cognitivos e motores de maneira conceitual, atitudinal e procedimental que favorecem à conscientização do corpo e do senso crítico, formando um cidadão autônomo, ciente de seus direitos e deveres (DE CARVALHO, 2012). Cheguei na sala com uma proposta: “QUE ESTILOS DE DANÇAS VOCÊS GOSTARIAM DE CONHECER OU VIVENCIAR NA ESCOLA?”

As respostas foram HIP HOP, FUNK, K-POP, SAMBA e surgiu até um TANGO. Era o que tínhamos.

Nesse dia, falei sobre o DANÇAR, como unidade de movimento, de corpo, de dançar livre. Do dançar no dia a dia. Após uma contextualização inicial, perguntei como o grupo aprendente queria conduzir o conteúdo. Optaram por se reunir em equipes. Cada grupo ficaria responsável por estudar uma temática e falaria sobre ela na aula seguinte. Não precisariam montar um arsenal de material. Naquele momento inicial, gostaria que as estudantes e os estudantes se envolvessem com o tema desejado.

Para minha surpresa, na aula seguinte, estavam prontos para falar sobre a dança escolhida. Pasmem, até caracterizados elas e eles estavam.

Figura 17 – Grupo do Tango e Grupo do Samba



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

Eu, no meu papel docente, me preparei para falar sobre as cinco danças a serem trabalhadas. Aprofundei-me na imensidão de 5 estilos que muito se divergiam um do outro para aquela aula.

Não pensem que foi fácil, costumo dizer que almejar uma prática de ensino crítica contextualizada e problematizadora dá muito trabalho e é muito exaustivo, mas foi esse o papel que tomei para minha vida. Não estou romantizando o cansaço, estou valorizando meu esforço.

Na aula de discussão sobre as danças, as equipes conversaram entre si, alguns ficaram mais tímidos e desinteressados, mas aprendi que isso também faz parte do processo.

De acordo com Darido (2012), é preciso lembrar também que muitas vezes os próprios alunos se auto excluem. Em outras palavras, mesmo com o esforço do professor de utilizar estratégias que incluam todos os alunos naquela atividade, o aluno, sentindo-se desinteressado diante de uma situação, pode desistir de participar. Assim foi com alguns que optaram só por assistir.

Após a discussão e o diálogo entre as equipes, que mediei durante muitos minutos que ali ficamos, falaram sobre a história dos povos que as mantinham vivas e sobre a luta contra o preconceito com as danças vistas como marginalizadas.

Nessa aula, JÚLIA (nome fictício), uma das meninas que mais dava trabalho durante as aulas com indisciplina, mostrou-me como lutar pelos seus interesses. Julia, nascida e criada dentro da periferia, quis falar sobre o funk e nesse dia, ela deu aula. Falava com orgulho

de como o funk tinha salvado a vida dela e mesmo assim, era vista com olhos de tanto preconceito.

Júlia disse que a dança a tirou da depressão, que ao dançar ela se sentia viva. Não uma dança qualquer, o FUNK tinha feito isso. Eu, com olhos marejados, como grande parte da turma, ouvimos a Júlia com atenção. Ela era daquelas meninas de poucos amigos, que falava alto e que em uma fala de minutos, tocou o coração de uma sala inteira.

Questionaram muitos porquês do funk naquela aula. Sobre o vocabulário, sobre a associação com os povos marginalizados e sobre a sexualização das mulheres nas letras das músicas. Eu, junto com a equipe da Júlia, rebatemos muitas falas preconceituosas e desinformadas. Finalizamos o dia com alguns passos avançados na teoria.

Nas aulas seguintes a prática das danças foi vivenciada. Junto com as equipes e os meios digitais, ensinei alguns passos, aprendi tantos outros. Ouvimos músicas.

Surgiu uma discussão sobre o brega funk. Assistimos partes do documentário: O brega funk vai dominar o mundo. Alguns meninos que não mostravam interesse pela aula inicialmente, ensinaram-me o passinho do brega funk.

Vivenciamos a dança na escola por algumas semanas. Entendemos sobre como o preconceito com algumas danças nascia junto com a história da sua criação. Da história do povo negro e pobre que faziam música na periferia.

Entendemos que os corpos das mulheres, sexualizados nas músicas, nem sempre era um problema, desde que viessem com consentimento. Falamos sobre a cultura do estupro. Falamos sobre empoderamento feminino, de fazerem o que quiserem com seus corpos. Falamos sobre MC Marcinho, Anitta, Ludmilla, Claudinho e Buchecha¹¹, e o melhor, falamos sobre a Júlia.

Júlia foi protagonista no conteúdo. Todavia, o melhor ainda estava por vir. Finalização da unidade de dança. O grupo aprendente propôs finalizarmos o conteúdo com apresentação prática de cada estilo de dança estudada. Montei os tatames na quadra, montei a caixinha e montei as *playlist* com as músicas que me informaram com antecedência. Elas e eles dançariam.

Parecia a final da copa do mundo. A turma estava ansiosa. O grupo das meninas que dançariam k-pop entraram em crise de ansiedade. Choraram. Tentei acalmá-las. Deixei claro que elas não eram obrigadas a participar, que era para ser um momento feliz. Seguiam em prantos, até a chegada de Júlia. Isso, a mesma Júlia. Sentou-se no chão com as garotas,

¹¹ Cantores brasileiros que marcam a história do Funk no Brasil.

conversou por alguns minutos. Motivou-as de uma forma surpreendente. Disse que dançaria junto e assim fez. Mesmo sem saber a coreografia e sem gostar de K-pop, Júlia dançou. Enxugou as lágrimas das meninas e dançou com elas.

Figura 18 – Grupo funk, tango e K-pop – Apresentação final em 2022



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

Cara leitora e caro leitor que me leu até aqui, deve estar se perguntando: “Mas onde está Freire aqui?”

Júlia, tão oprimida sempre, na comunidade, com seu gosto musical. Preta, pobre e periférica, no momento de sua glória, preferiu não oprimir ninguém. Eu vi amor durante aquelas aulas. Vi problemas serem resolvidos. Vi discussões nascendo e sendo resolvidas. Vi grupos se empoderando com as pesquisas feitas. Vi rigorosidade dos grupos para que o trabalho fosse bem feito. Assisti a ensaios e a preparação. Vi afeto. Eu me vi aprendendo a dançar brega funk. Vi as crianças aprendendo de formas diferentes. Vi a boniteza que me fez ser professora. Como já dizia Paulo Freire (1996), ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

5.3.2.2 *Ensinar exige curiosidade (FREIRE, 1996, p. 84)*

5.3.2.2.1 Borá dar grau? Uma aula sobre bicicletas

Este tópico é dedicado ao Samuel (*in memoriam*), o garoto que me ensinou a dar grau, que relembrei feliz enquanto descrevia a aula, que foi brutalmente assassinado em frente à escola, um mês antes de eu defender minha dissertação. SAMUEL, presente!

Turmas de sétimo ano. Falávamos sobre esportes de marca (BNCC, 2017) (Diário de bordo de junho de 2022).

Citei o ciclismo, quando alguém falou:

“Eu queria era saber dar grau, tia?”

Eu rapidamente perguntei:

“Mas o que era dar grau?”

“Empinar o pneu, né tia”. “Eu queria saber”.

A turma se animou com a ideia, tínhamos ali o nosso próximo tema gerador.

Fiz uma busca rápida e encontrei em um *blog* chamado Mural da Periferia (2021) a seguinte definição: Conhecidas como “grau”, as manobras feitas com bicicletas ganharam as ruas das periferias. Mais do que fazer manobras empinando as *bikes* por aí, a prática (inclusive discriminada por muita gente) ganhou adeptos e defensores.

Nascidos na periferia, sem condições de acesso a transporte público, muitos estudantes tinham a bicicleta como meio de transporte, meio de diversão e de desafios. Outros, sequer sabiam andar de bicicleta ainda. Contudo, naquele momento era algo que desejavam aprender. Lembrei de Freire (1996), que dizia que ensinar exige respeito à curiosidade e ao gosto estético do educando, à sua inquietude, à linguagem, às suas diferenças. Seria então a bicicleta e suas nuances de uso o tema das nossas aulas que se seguiram.

Eu, criança de zona rural, atualmente professora, sempre andei de bicicleta. Era meu principal meio de transporte e agora aprofundaríamos a “magrela” nas aulas de educação física. Eu fiquei feliz pela curiosidade delas e deles.

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1977). Foi com essas palavras que passei a me preparar.

Antes de chegar no “dar grau”, era necessário entender de onde veio tal prática e como ela se fortaleceu dentro da periferia. O andar de bicicleta era algo mais desafiador, a partir do momento que precisaria levantar o pneu.

Segundo Carneiro (2017), ao andar de bicicleta é possível observarmos crianças brincando livremente, desafiando-se, criando possibilidades, caindo e aprendendo a reconhecer seus limites, ou seja, dialogando com o mundo. Partindo desse pressuposto, eu precisaria estar preparada para um quesito a mais de forma primordial, a segurança.

Durante as aulas que se seguiram, conversamos e aprendemos sobre a história da bicicleta, de como ela evoluiu durante o tempo. Levei um grande quadro mostrando a evolução das bicicletas, de como ela passou a ser uma alternativa de mobilidade urbana e tornou-se uma

associada a práticas esportivas de quem almejava saúde. Falamos sobre a prática do ciclismo, vimos vídeos das competições olímpicas. Estudamos sobre bicicleta com muita clareza.

Figura 19 – Figura utilizada na aula



Fonte: Google (2022)

No decorrer das aulas, lidamos com algumas afirmações: “Mas tia, meu pai só trabalha de bicicleta, pois não tem dinheiro para passagem do ônibus, se não ele gasta tudo que ganha só dar para pagar passagem!” (Diário de bordo de junho de 2022).

Lembrei de mim. Meu pai também fazia isso. Íamos até o centro da cidade de bicicleta quando eu era criança. Eu, entre 9 e 10 anos, achava super divertido. Meu pai, que usava a bicicleta todos os dias para ir ao trabalho, não achava o mesmo. Ali, minha ficha caiu, o andar de bicicleta era também não ter dinheiro para o ônibus. De novo, eu aprendi mais que eles.

Nunca pestanejei para falar sobre minha história na sala de aula. Falei que eu poderia ser ela claramente naquela fala. Mas só tinha me tocado disso agora. Doeu, entendi meu pai.

A discussão levou os questionamentos sobre o preço exorbitante das passagens de ônibus. Conversamos sobre mobilidade urbana e políticas públicas do bairro. Sobre a falta de ciclofaixas em volta da escola, mesmo as crianças tendo que ir e voltar com aquele meio de transporte. Apontaram melhorias que precisavam ser feitas: Que os buracos das ruas deveriam ser tampados. Que pintassem ciclovias.

O diálogo dessa aula precisou de um apontamento maior de mim como docente, fazendo *links* e puxando assuntos que eu acreditava que iriam somar ao debate. Rendeu muito.

“Entramos” na periferia estudando sobre a cultura da bicicleta e chegamos ao “Grau”. Prática marginalizada por muitos e adorada por tantos outros.

Nesse momento, foi importante falar sobre a criminalização do “dar grau”.

De acordo com a Lei nº 9.503, Art. 255, do Código Brasileiro de Trânsito (CTB), conduzir bicicleta em passeios onde não seja permitida a circulação destas, ou de forma agressiva (BRASIL, 1997). No entanto, o mesmo artigo 255 do CTB, que impõem multa e remoção a quem empina ou pedala de forma agressiva em via pública, também permite, desde que seja em local apropriado para a realização de manobras e empinadas.

Trabalhar a temática na escola, serviria ainda para conscientização dos locais a serem praticados e que sendo uma prática antiga, meados dos anos 70, ainda é pouco falada sobre dentro da escola. Falamos sobre os riscos de quedas. Pontuamos muitas vezes sobre as infrações que estariam cometendo se praticassem colocando a vida das pessoas em risco. Entendendo que “dar grau” fazia parte do dia a dia de alguns deles.

“Minha mãe diz que isso aí é coisa de bandido” (Diário de bordo de junho de 2022), foi uma das frases que precisamos ouvir e desmitificar. Afinal, qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996).

Entre as aulas teóricas, muita prática também foi realizada. Muita teoria foi discutida com uma bicicleta sendo preparada para ser montada. Para que as aulas acontecessem, pedi que as crianças levassem suas *bikes* e conversei com a gestão que liberassem a entrada delas.

Alguns ainda estavam aprendendo a se equilibrar. Outros empinavam o pneu com facilidade. Então, dividimos as aulas em etapas: Os que não sabiam seriam ajudados pelos que sabiam nas aulas iniciais. Em seguida, iríamos para as pequenas manobras, para que só depois, chegássemos ao “dar grau”.

Figura 20. – As primeiras pedaladas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

Foram aulas incríveis. Chegamos ao ápice do desejo das crianças. As crianças auxiliaram as outras nas manobras e muitos conseguiram chegar no objetivo final: “dar grau”. Resultaram em algumas quedas, muitos sorrisos e sentimento de pertencimento. As aulas de bicicleta foram delas e deles. Discutimos, aprendemos e ensinamos. Os vínculos de afeto se tornaram cada vez mais firmes. Foi dada validade à curiosidade dos aprendentes. A investigação e a pesquisa foram levadas a sério durante todo o processo. Tínhamos ali uma leitura de mundo nova, formada por elas e eles.

Mesmo com a tentativa de inclusão em todas as etapas da aula, algumas crianças, com e sem deficiência, amedrontavam-se ao tentar. Escondiam-se. Dentro dessa perspectiva, em conjunto com a turma, encontramos uma solução. Aos que não ousaram tentar, elas e eles experimentariam a aula na garupa da bicicleta. Demos várias voltas nos circuitos propostos, com uma garupa ocupada. Elas e eles também estavam ali. Elas e eles também faziam parte do processo e eu me orgulhava por não deixar isso passar despercebido. Na busca por ter uma Educação de qualidade, é importante buscar formas para que todas e todos se sintam pertencentes dos espaços, dos conteúdos e em momentos como aqueles, fazem eu perceber a minha busca por fazer meu papel docente de forma genuína. Sendo aquilo que um dia sonhei ser.

Figura 21 – O Grau e a Carona



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

5.3.2.3 *Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 1996)*

5.3.2.3.1 A capoeira: uma das minhas aulas favoritas e que me fizeram questionar a escolha de ser professora

“Professora, isso é coisa de macumbeiro” (Diário de bordo de abril de 2023).

Foi e é uma das primeiras frases que sempre escuto quando vou falar sobre a capoeira em diferentes níveis de ensino. Dói em mim ouvir o mesmo discurso sempre. Falas vindo sempre de crianças com o mesmo perfil. Um discurso homofóbico, machista, intolerante, capacitista e violento. Eles sempre surgem e me dói, pois são crianças que pouco entendem o peso das falas tão pesadas. Doeu principalmente chegando no fundamental nos anos iniciais, doeu ouvir essas falas de crianças de 10 anos de idade (Diário de bordo de abril de 2023).

“Mulher que joga futebol é sapatão”; “Corre que nem um veado”; “Esse menino é muito lesado, deve ser porque é preto”; “As meninas são muito fracas, não quero elas no meu time”; “Isso parece macumba (para o toque musical feito nas aulas)”; “ei, seu autista, deixa de ser burro (a deficiência que virou xingamento)”. Doeu em mim cada frase e mudar essa perspectiva ou não passou a ser um dever meu.

Ao começar a trabalhar na escola, orientaram-me a não falar sobre política, mas afinal, tudo é político! Mulher, professora, lésbica, grevista em uma escola pública, é ser política viva. Aquelas frases me doíam, não dava para não ser política, não dava só para rebater sem buscar mudança viva. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas (FREIRE, 1996).

“É coisa de macumbeiro”, novamente ouvi. Nesse dia, como em todos os outros, questionei: “Mas por que macumbeiro?”; “O que é macumba?” (Diário de bordo de abril de 2023).

A resposta me surpreendeu mais ainda.

“Se a senhora me fizer estudar sobre isso, vou dizer pra minha mãe. Não sou obrigado a ouvir sobre essas coisas de gente preta”

Falou o garoto negro e periférico. Assustei-me. Era um garoto de 10 anos falando aquilo.

Respirei muito fundo, antes de dar uma resposta que gostaria de dar, mas precisava fazer meu papel, ser docente. Expliquei sobre o desejo dos outros colegas. Sobre a obrigatoriedade das lutas regionais na Educação Física (BNCC, 2017). Sobre a importância de estudar sobre a história do povo que fez parte da construção do Brasil.

Vale destacar que, Segundo Soares e Júlio (2011), a Capoeira é um esporte rico de cultura e movimento corporal, por isso, encaixa-se perfeitamente nas exigências da educação

física escolar. Os conteúdos da capoeira ajudam na formação de seres humanos capazes de conviver com as diferenças. O ensino da Capoeira é um rico processo pedagógico que valoriza uma educação libertadora e consciente.

Através da capoeira, cria-se possibilidade de elaboração de trabalho de pesquisa, produção de texto, roda de debate, trabalhos de expressão corporal, encenação teatral, montagens coreográficas, confecções de instrumentos musicais, aprender a tocar instrumentos, a cantar e desenvolver letras de músicas, a roda de capoeira, festivais culturais, movimentos e golpes, vídeos aulas, pinturas e História (DE PAULA, BEZERRA; 2014).

Ainda segundo as mesmas autoras, a capoeira é um símbolo da cultura afro-brasileira, da miscigenação de etnias, da resistência à escravidão, está difundida em dezenas de países por todos os continentes (DE PAULA; BEZERRA, 2014). É Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil.

Tentei, de forma amorosa, incluir a criança no debate. Todavia, ele se negou. As outras crianças sem muita paciência com as grosserias, quiseram começar uma gritaria, com alguns gritos que eu até concordava em serem feitos em outros momentos. No entanto, ali, precisava acolher antes de julgar. Estamos falando de uma criança de 10 anos. Tentei acalmá-los dizendo que não era assim que solucionaríamos a situação.

Falei que ele não era obrigado a vir para as aulas. Que poderia mandar a mãe dele falar comigo e que a situação seria passada para a coordenação, mas que minha aula não mudaria. Não por aquele motivo. Também falei que teríamos muitas aulas com a temática. Não só da capoeira, mas outros com relevância e soberania do povo negro.

Naquele dia senti raiva, muita raiva, como tenho agora me recordando da situação. Cheguei na coordenação me tremendo. Chorei. Chorei muito. Questionei meu papel de educadora. Estaria eu fazendo um trabalho em vão? Questionei-me sobre querer trabalhar temáticas que trazem problematização para a vida. Que cause discussões. Que seria muito mais fácil ser só uma professora *rola bola*, que aquilo não teria me afetado tanto. Passei uma semana remoendo toda a situação. Com sentimentos de quem não era uma professora amorosa. Minha raiva não era só por causa da fala, mas também por vir de uma criança de 10 anos de idade.

Comecei a trabalhar a temática ainda com raiva, insegura e sem muito ânimo para ministrar uma das minhas aulas favoritas, que é a capoeira. Voltei a planejar a aula. Procurei afago em alguns textos. Li alguns trabalhos de como lidar com a situação.

Reli um trecho de Freire, em um trabalho que dizia: “[...] tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de

expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga” (FREIRE, 1996, p. 112). Dali, tomei a raiva da situação que estava vivendo para buscar ministrar bem uma aula boa sobre capoeira . Queria ensinar sobre a história da capoeira do zero. Dos navios negreiros, da escravidão, do aniquilamento cultural que o povo negro passou ao chegar em terras brasileiras.

Pedi ajuda a professora de maior carga horária da turma, a Professora Thyara Lavor, que permitiu que aqui lhe citasse. Conteí sobre a situação. Ela, muito atenta às questões raciais, abraçou a causa comigo. Ela falava sobre a invasão do Brasil, sobre a miscigenação dos povos, sobre colorismo. Eu contava o contexto histórico do povo negro, da sua cultura, costumes, danças e lutas. O professor de ensino religioso passou a trabalhar sobre as religiões de matriz africana no mesmo período. Foi um trabalho conjunto. Forte e desafiador.

Preparei *slides*, vídeos, aulas práticas, música, instrumentos. O que era para ser só a temática da capoeira, virou uma luta social.

O estudante do início do texto esteve presente em todas as aulas. Calado. Ouvindo. Sem fazer muito esforço. Das duas primeiras aulas práticas não quis participar. Segui tentando. Quando expliquei sobre a formação das favelas, por curiosidade dos estudantes e o significado do termo marginal, vi ele prestando atenção com clareza.

Falei sobre os diferentes tipos de capoeira. Expliquei sobre as vestimentas brancas e a ligação que fazia com a religião. Ouvi relatos de preconceitos que algumas estudantes tinham sofrido por praticar capoeira no bairro que mora. Descobri um grupo de capoeira chamado Revolução, que faz um trabalho incrível com os jovens da comunidade onde a escola reside. Convidei esse grupo para fazer uma apresentação na escola, infelizmente, não foi possível.

Tenho escrito com letras garrafais em um dos meus diários de bordo de abril de 2023, a primeira pergunta que a criança do começo do texto me fez, depois de 6 aulas de silêncio:

“MAS TIA SE MACUMBA É UM INSTRUMENTO, POR QUE DIZEM QUE VÃO COLOCAR MACUMBA NOS OUTROS?” (Diário de bordo de abril de 2023).

Sorri, respondi, falei sobre a intolerância religiosa. Com muita parcimônia.

Naquele mesmo dia, na aula prática, ele participou pela primeira vez. Eu nunca estive tão feliz. Ele aprendeu a fazer um AU, uma cocorinha e ali, vivenciava sobre o respeito. Quebrando paradigmas e preconceitos dele mesmo.

Figura 22 – O início da roda



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Pode não parecer muito, aquela singela participação em uma aula prática, mas como Freire (1996) propõe, é preciso desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta, ali, de uma questão racial, mas que poderia ser qualquer outra coisa da realidade deles mesmos.

Não sei se o sentimento mudou dentro dele. Não sei se a mudança vai ser permanente. Sei que vi o ele entrando em uma roda de capoeira. Cantando. Seguindo o ritmo. Foi preciso um esforço coletivo, que por sua vez, trouxe outros bons frutos, que te conto mais no tópico a seguir.

Como já dizia Paulo Freire (1996), mudar é difícil, mas é possível, e que venhamos programar nossa ação político-pedagógica. Não importa o projeto com o qual nos comprometemos. O importante é buscar mudança. Rebeldia. A rebeldia se faz no chão da escola pública. Reflito sobre tudo que venho passando no ambiente escolar, alinhar-se com os princípios de Freire vem sendo uma saída par lidar com conflitos e realidades que afloram. É o que permite, muitas vezes, não me exaltar, agir com calma e parcimônia. Enxergar Freire nos pequenos atos é acreditar o poder da rebeldia.

5.3.2.4 Ensinar exige pesquisa (FREIRE, 1996)

5.3.2.4.1 A Feira de ciências e o desfile cívico: vamos falar sobre racismo

Um mês após a situação com o estudante nas aulas de capoeira, chegou à escola o projeto da 12ª Feira Municipal de Ciências e Cultura de Fortaleza, que tinha como objetivo selecionar projetos científicos desenvolvidos por estudantes da Rede Municipal de Ensino, com a orientação dos professores nas diversas áreas do conhecimento. Tínhamos dois meses para desenvolver junto com as crianças um projeto de pesquisa que fosse rico para a comunidade escolar.

Eu, junto com a professora Thyara, voltaríamos a trabalhar juntas para desenvolver o trabalho com as crianças, com a mesma turma do ocorrido exposto no tópico anterior. Em uma das primeiras conversas com o grupo, uma menininha, preta, retinta, uma das mais tímidas da sala, falou: “Tias, por que a gente não pesquisa sobre racismo? A gente já estudou um monte anteriormente, mas acho que ainda podemos falar sobre. Ainda dentro do esporte, Tia Ester. Poderíamos falar sobre o Vinícius Júnior ” (Diário de bordo de junho de 2023 – Feira de ciências).

A ideia caiu como uma luva. A turma concordou e iniciamos ali nosso processo de fazer pesquisa na escola. As crianças já entendiam como nasceu o berço racista brasileiro, mas queriam pesquisar a atualidade. Como está o cenário brasileiro nos dias atuais. Principalmente dentro da escola. Se é que ele estaria lá. Iríamos então fazer pesquisa.

Pesquisei para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996), iríamos fazer pesquisa no chão da escola e eu estava empolgada com isso.

Após nos reunimos algumas vezes com a turma, decidimos os caminhos que iríamos tomar.

Tínhamos três tópicos principais decidido pelos estudantes:

- 1- História de vida e racismo sofrido na escola pelos estudantes.
- 2- O racismo na grande mídia e no esporte.
- 3 -A representatividade negra nos livros didáticos.

Nesse caso, focamos no livro de português, visto que não daríamos conta naquele momento de fazer em todos os livros.

Estudei a temática e voltei a contextualizar com os estudantes. Falamos sobre o racismo estrutural. Dialogamos sobre o que as crianças acreditavam ser prática racista na escola.

Falei sobre *blackface*¹². Mostrei a foto que fazia parte da decoração da sala dos professores desde o dia que cheguei na escola e desde então, eu e uma outra professora novata tentamos potencializar a conscientização e arrancar de lá, mas que sempre davam uma desculpa para que não retirássemos e que eu e ela estávamos esperando o momento certo de consciência para que a foto fosse repensada.

Figura 23 – Cartaz sala dos professores em homenagem ao Dia da Consciência Negra



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Após grande contextualização, vi crianças revoltadas com o painel. Queriam ir lá e arrancar, mas falei que antes disso, precisamos potencializar, fortalecer os processos de conscientização das pessoas. Falamos sobre frases e termos que não pareciam, mas que eram racismo vivo. Foi um diálogo rico, com muita pesquisa do grupo da sala. O garoto que foi citado na aula de capoeira, passou a ser agente ativo no desenvolvimento da pesquisa. Estava eu como Freire (1996), lembrando que enquanto ensino continuo buscando, reprovando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.

Com o início da pesquisa, passamos para o que seria a parte mais difícil de ser ouvida, dos casos de racismo na infância, na escola. De acordo com a análise de Cavalleiro (2005), a escola é reprodutora e difusora do racismo, através de transmissões diretas e indiretas da cultura, das crenças, dos valores e dos status sociais dos grupos étnico-raciais. Para a autora, na escola, são compartilhadas mensagens que dão ao negro e ao branco posições

¹² Do inglês, *black*, "negro" e *face*, "rosto", a prática vai muito além da pintura da pele. Durante muitos anos, a ação foi usada para ridicularizar pessoas negras e servir de entretenimento.

frequentemente desiguais, colocando, quase sempre, o negro como inferior, logo, esperava que os discursos, após todo o contexto dado, seriam doloroso de ouvir. E foi. Como foi.

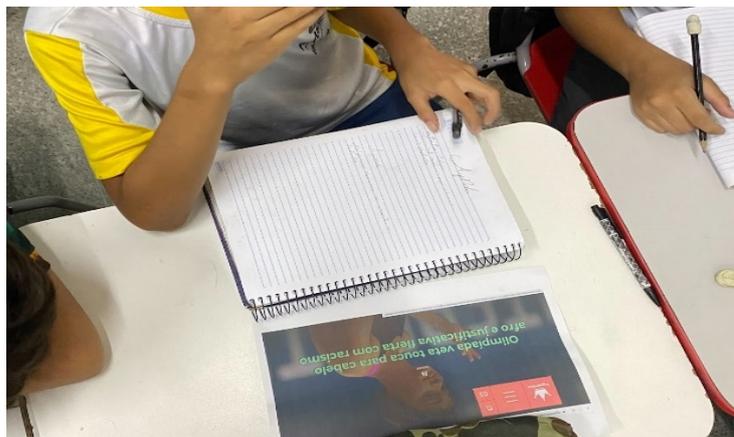
Foi dia de arrepio, de lágrimas, de acolhimento. Foram histórias pesadas. Fortes. De *bullying*. De racismo. De dores escondidas. Eu acolhi. Chorei junto. Pedi desculpas pelo mundo cruel que viviam. Falei sobre possibilidades. Mostrei pessoas negras como referência positiva. Grandes estrelas negras. De negras e negros que sobreviveram, resistiram e fizeram história.

Levei fotografias das minhas amigas e amigos negros que estavam na universidade. Quis falar sobre possibilidades. Falei sobre acesso a cotas e como as estas funcionam. Duas horas ricas. De puro acolher e resistir.

Falamos sobre o mito da democracia racial e em seguida pedi que as estudantes e os estudantes fizessem um autorretrato. Queria entender como eles se viam. Já que as pessoas negras dentro desse processo são "forçados a rejeitar os seus corpos", construindo um referencial sobre o que é belo a partir de um referencial eurocêntrico de beleza – o colonialismo que os toma e limita o seu existir enquanto o outro, desnudando sua humanidade e fundindo a ideia de inferioridade corporal e cultural, marcando sua subjetividade com um racismo constante (FANON, 2008; GOMES, 2008). Seria aquele o primeiro documento criado para a feira de ciências.

Após criação dos desenhos, nas aulas que seguiram, discutimos e dialogamos sobre o racismo no esporte. Levei para os aprendentes diversas notícias de casos de racismo em desportos variados. Das notícias, tivemos o diálogo. Foi rico. Estávamos fazendo pesquisa.

Figura 24 – Estudando sobre racismo no esporte – Reportagem sobre a proibição de toucas cabelo Afro



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Posteriormente, com várias discussões, lágrimas e reconhecimento, nasceu o tema final do trabalho da turma: Os avanços e retrocessos da escola contra o racismo. Com a escolha do tema, o grupo aprendente passou a investigar o livro didático. Buscavam nele, figuras, fotografias ou desenhos que mostrassem pessoas negras sendo representadas. O resultado foi como esperado pôr mim e por Thyara. Tínhamos (temos) um livro em que 76,55% das pessoas representadas eram brancas e os outros 23,45% eram negras, azuis ou de outra cor.

As crianças ficaram revoltadas. Para elas e eles não era justo, visto que mais de 70% da sala era composta por meninas e meninos negros. Elas e eles não se viam ali. A gente estava fazendo ciência, mas principalmente estávamos buscando criar perspectivas críticas em conjunto com o grupo.

Fizeram um trabalho lindo. Organizado. Separaram uma equipe para apresentação e foi enriquecedor ver elas e eles falando com propriedade sobre o assunto. Montaram painel. Levaram os autorretratos. E foi lindo. Eu me enchi de orgulho.

Figura 25 – A feira de ciências



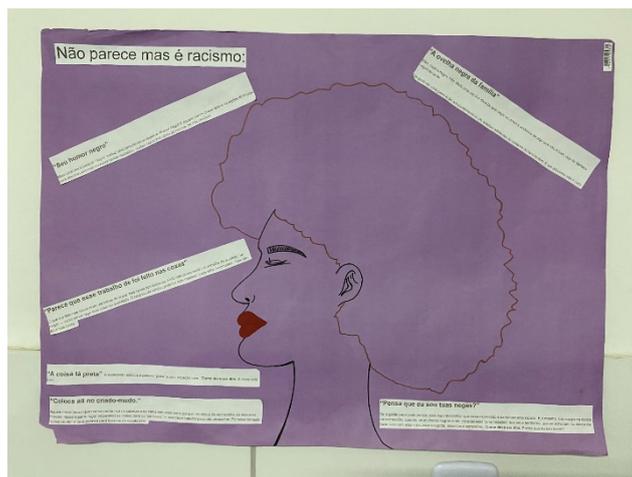
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Infelizmente, nosso trabalho não foi o escolhido para ir ao distrito. A lata de lixo feita de garrafa pet foi melhor avaliada. Afinal, racismo é só qualquer coisa. As crianças ficaram tristes. Decepcionadas até. Pedi que vissem aquilo com os olhos de tudo que estudamos até ali. Não e não estou dizendo que nosso trabalho era mais importante ou merecia mais que os outros, mas que naquele momento, aquela não era a temática que a escola queria ser representada. Eu estava triste, mas queria ser potência para as estudantes e os estudantes.

Já que não iriam para a feira municipal, questionei as estudantes e os estudantes sobre como conseguiriam mudar a realidade dentro da escola. Eles fizeram plano de ação. “Tia Ester, agora que já passou, podemos arrancar e tacar fogo naquele painel feio da sala de vocês?” (Diário de bordo de junho de 2023).

Tacar fogo não podiam, mas trocá-lo por outro sim. Assim, surgiu o novo cartaz da sala das professoras e professores. Que tinha o título: Não parece, mas é racismo. Cartaz apresentado no dia da Feira.

Figura 26 – Novo cartaz da sala dos professores



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Montaram alguns pequenos cartazes e distribuíram nas paredes da escola. Fomos fazendo um trabalho de formiguinha.

Quase dois meses depois, o mesmo grupo pediu para que o tema do desfile cívico fosse sobre racismo. Que queriam mostrar na comunidade. Eu jamais negaria. Assim fizemos. Fabricamos vários cartazes e no dia do desfile cívico, estávamos na rua do bairro falando sobre racismo.

Não fomos para a Feira do distrito, mas fomos para a rua. Andamos quarteirões com as placas. Elas e eles estavam felizes, fazendo história. Não paramos por aí. A luta negra é uma luta viva e é assim queremos manter. A meta para 2024, após finalização da dissertação, é criar na escola o Grupo de teatro: Empretecer. O desejo de serem ouvidos cresceu. Meu desejo como professora é que ecoe pelo mundo. Nos palcos. Na vida.

Figura 27 – Desfile cívico



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Enquanto finalizava meu processo de escrita, recebi um chamado da diretora da minha escola para receber uma homenagem. A escola tinha recebido um selo antirracista por práticas desenvolvidas na escola durante o ano de 2023. Os parabéns vieram direcionados, pois o dossiê solicitado para o ganho do selo, foi produzido pelos registros das aulas de Educação Física. Que orgulho fazer parte disso. A exploração de temáticas, que em um primeiro momento não são conteúdos específicos da Educação Física, tornou-se necessária. Relacionavam-se diretamente com o que os estudantes precisavam e queriam aprender. Sobre o tema do racismo, muito ainda precisa ser feito. Se a Educação Física pode ser um caminho, seguiremos tentando. Explorando e quebrando tabus no ambiente escolar.

Figura 28 – Selo Antirracista



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

5.3.2.5 *Ensinar exige saber escutar (FREIRE, 1996)*

5.3.2.5.1 Pipa ou Raia? Trazendo a brincadeira do bairro até a escola – (Escola Rogaciano Leite – Diário de bordo de setembro de 2023).

Nunca consegui subir uma pipa na vida. Que isso fique claro desde o início do texto. Eu, mesmo quando criança, nunca consegui subir uma pipa. Saber disso é necessário para entender como se desenvolveu a aula de pipa na escola.

Enquanto conversava com as crianças, sobre brincadeiras populares, brincadeiras do bairro e sobre o que gostavam de brincar, procurando algo que potencializasse a escolha do próximo conteúdo, algumas crianças propuseram estudar sobre Raia, como costumam chamar a pipa aqui onde moram. Era época de ventos bons. Aqui no Ceará¹³, para quem me lê e não conhece, existe uma época do ano em que as crianças aproveitam a temporada de ventos para irem para as ruas soltar raia. Entre julho e setembro os céus ficam enfeitados. As fiações elétricas das ruas ficam cheias de sacolas presas e vários acidentes como motoqueiros são noticiados por uso indevido de cerol¹⁴. Nascia ali o nosso próximo tema gerador.

Pipa era o novo tema. Estudaríamos sobre o brinquedo favorito de várias crianças da sala e objeto de curiosidade de vários outros e outras. Dediquei-me a estudar sobre. Estudei sobre a história, mas principalmente, sobre os riscos de soltar pipa indevidamente, em local não apropriado.

Na busca por contextualizar as aulas, para que estas chegassem com potencial de diálogo e problematização do grupo aprendente, separei algumas reportagens sobre o número de acidentes fatais pelo uso de linhas com cerol para soltar pipa. O número que, segundo o portal G1 Brasil, em 2021, ultrapassou os 200 casos. Número que eu mesmo me assustei.

A meta da aula era soltar pipa, mas aproveitei o ensejo para buscar conscientização das crianças sobre o uso do brinquedo.

Levei um contexto geral sobre a pipa para a aula, de como surgiu, de como eram. Levei algumas fotos para que visualizassem as primeiras pipas da história. Além de algumas reportagens sobre os acidentes que ocorreram no Ceará. O diálogo surgiu daí. Algumas (várias)

¹³ O Ceará é um estado brasileiro da região Nordeste, localizado na sub-região do Sertão nordestino. Caracteriza-se pelo clima Tropical Semiárido, marcado pelos baixos índices pluviométricos e longos períodos de estiagem. Dividido entre sertão e litoral, o estado do Ceará é dividido em 184 municípios, totalizando uma extensão territorial de 148.920,538 quilômetros quadrados, é rico em uma biodiversidade e diversidade de paisagens. O estado tem 573 km de costa litorânea e cerca de 117 praias, com algumas das mais belas e paradisíacas paisagens do Brasil. Disponível em: <https://cearacultural.com.br/gente/historia-do-ceara.html>. Acesso em 14 abr. 2024.

¹⁴ Mistura cortante de vidro moído e cola que se passa na linha com que se empinam pipas, a fim de que possa talhar ou cortar a linha de outra pipa quando ambos estão no ar.

crianças falaram que usavam cerol com frequência. Questionei de onde eles conseguiam o cerol e relataram que faziam em casa. Até tentaram explicar como faziam. Sim, eles fabricavam o próprio cerol. Com vidro quebrado e cola passada na linha. O cerol era uma arma, mesmo antes de ser usado.

Eles se assustaram um pouco quando viram as reportagens. Não imaginavam a quantidade de casos no local onde moravam. Busquei uma conscientização genuína para que eles levassem o saber para fora da escola.

Propus que cada estudante trouxesse uma pipa, poderia ser como quisesse, do jeito que quisessem. Importante era que trouxesse uma. Só pipa, sem a linha. Essa eu disponibilizaria. É importante destacar que pedi uma pronta pois o tempo corrido da escola não daria para fabricar todas. Sei da demanda. Se em uma aula proposta sobre aviãozinho de papel demorou muito para que ficassem prontas, quem dirá uma pipa.

Muitos trouxeram e os que não, montaram na sala as famosas perequitinhas (capuchetas), raias feitas com folha de caderno e linha, com ajuda das colegas e dos colegas mais experientes, o grupo foi se ajudando. Colocando rabos. Ajudando a colocar a linha. Foi trabalho coletivo. Foi dia de ouvir mais do que falar.

Figura 29 – O cuidado com a pipa e com o outro



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

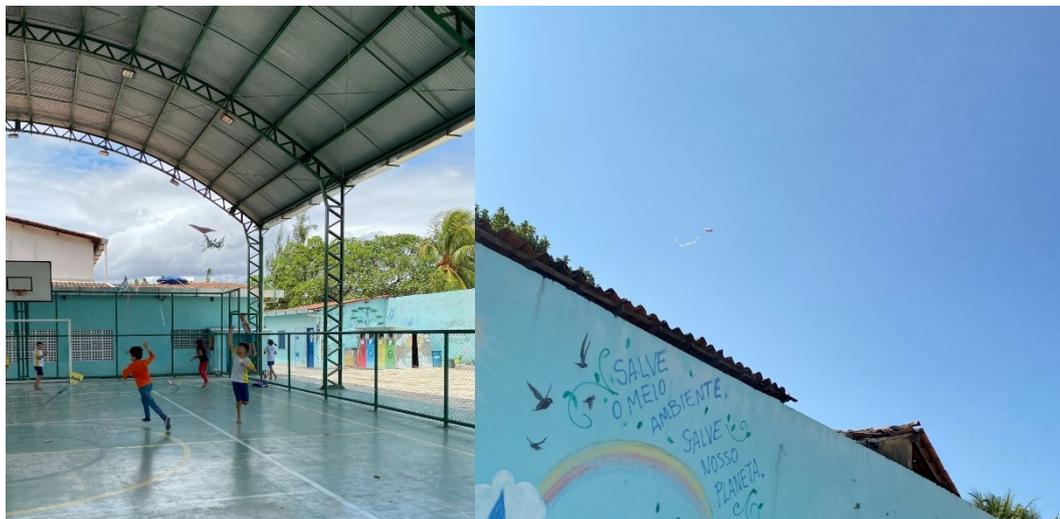
As crianças que sabiam soltar foram os destaques na sala. Elas e eles tentaram ensinar, com paciência, os que não sabiam soltar. Inclusive a mim.

No dia da vivência prática, fizemos trabalho de conscientização. Relembramos os cuidados que deveríamos tomar para ter uma prática bem-sucedida. Assim foi.

A vivência ocorreu de forma surpreendente. Quem passava pela aula queria participar. As crianças que não eram da turma passaram muito tempo pedindo para fazer aquela aula com elas e eles (e foi feito).

Dedicamos algumas aulas na missão de fazer as pipas subirem. Subiram. Foi muito bom ver a alegria delas e deles. A rua estava na escola. O bairro estava na escola.

Figura 30 – As pipas no céu



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Eles e elas estavam determinados a me ensinar. Foi nesse momento que aprendi também sobre afeto. Um estudante chegou para mim e disse: “Tia Ester, como a senhora nunca soltou pipa, eu trouxe uma para você” (Diário de bordo de setembro de 2023). Ele me abraçou. Ajudou-me a amarrar a linha e tentou me ensinar a empinar. Não tive muito sucesso. Contudo, o afeto para que eu conseguisse, o amor por me dá a pipa. Naquela semana, lembro que escrevi no *Instagram* um depoimento feliz. Deu certo! Às vezes, não dá, mas naquela semana, deu. Durante o percurso, foi necessário entender que os desafios estão presentes no dia a dia, mas é preciso e possível valorizar os pequenos progressos. São os pequenos progressos que deixam a marca que está dando certo.

Figura 31 – O dia que deu certo



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Eu ouvi. Os anseios, as vontades e os ensinamentos. Naquele dia, eu aprendi bem mais do que elas e eles. A escuta ensina e eu aprendi. É que não existe ensinar sem aprender e com isso, eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende (FREIRE, 1996). E eu aprendi muito.

Com essa aula, finalizo a narrativa das aulas escolhidas. É importante ressaltar que as aulas narradas são recortes de uma rotina de 4 anos, marcada por anseios, boniteza e dificuldades, que surgem desde os momentos iniciais de uma prática pautada nos princípios de Paulo Freire. Um recorte dentre tantas outras temáticas. Aulas, que se afastam de uma Educação Física tecnicista. Que são planejadas para que acontecessem de forma horizontal com as estudantes e com os estudantes. Que não pensam a prática pela prática, que buscam e almejam conteúdos contextualizados. Que conversam com a realidade dos discentes. Que buscam o diálogo em todos os momentos. Que enxergam o grupo aprendente como centro do saber. Que fogem de uma Educação Física baseada no rola-bola. Aulas nas quais caminham teoria e prática lado a lado e que só acontece pois é pensada para e com os estudantes. Como já dizia Paulo Freire: “Não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 08).

O recorte foi para dizer que é possível, que estamos tentando. Que o modelo de Educação Física, pautado metodologicamente em princípios de Paulo Freire me mantém esperançosa. Fazem eu ser professora todos os dias e me faz acreditar que a mudança, embora difícil, é possível.

Poderia relatar algumas outras aulas de sucesso, destaque a seguir, outras que fizeram história, dentre muitas outras, através de algumas imagens, para que não sejam esquecidas. Essa parte do meu trabalho se chamará álbum de fotografia.

5.3.2.6 O álbum de fotografias

Este tópico faz referências a registros fotográficos que foram realizados durante os anos e que enchem minha galeria de cores e saberes. Foram fotografias retiradas durante a ministração de algumas temáticas e que merecem ser espalhadas, pois apresentam possibilidades simples e ricas de história e alegria com os grupos docentes.

As fotografias fazem referência, respectivamente:

- 1 – Uma aula de aviãozinho de papel, tematizada e desejada pelos estudantes do segundo ano do ensino fundamental.
- 2 – Aula sobre esportes de precisão¹⁵, na qual os estudantes conheceram o golfe e propuseram a construção de uma pista para ficar na escola (até os dias atuais a pista segue sendo utilizada na hora do recreio da escola).
- 3 – Faz referência à temática de Jogos e brincadeiras da cultura indígena, em que as estudantes e os estudantes brincavam de um jogo conhecido como arranca mandioca. Após aprenderem sobre isso, as alunas e os alunos passaram a desejar brincar desse jogo nos momentos livres do período escolar.
- 4 – Referência ao jogo do *Frisbee*, esporte que o grupo não conhecia, mas que substituiu a queimada, logo apresentação e contextualização deste. Nessa aula, as estudantes e os estudantes construíram os próprios *Frisbees*.
- 5 – Trata-se de uma aula de rapel, que aconteceu com turmas do nono ano, em parceria com o Corpo de Bombeiros do bairro onde a escola estava localizada. Surgiu o interesse dos aprendentes com a temática e busquei parceria com os bombeiros, que toparam realizar a oficina com o grupo.
- 6 – Recorda uma aula sobre Skate, que foi tematizada pelo interesse dos estudantes. A aula foi tematizada com turmas do sétimo ano, eles trouxeram seus skates para ministração das aulas.

¹⁵ Para BNCC (2017), os esportes de precisão são um conjunto de modalidades que têm como objetivo projetar um objeto para acertar ou se aproximar de um alvo estático ou móvel.

7 – Recorda uma aula sobre danças populares com turmas do primeiro ano do ensino fundamental. Trata-se de uma aula sobre Boi bumba, que foi construído com material reciclável e foi essencial para desenvolvimento da temática.

8 – A última faz referência a uma aula de bocha, tema trazido e questionado por um estudante, cujo pai é deficiente e fazia prática do esporte. Vivenciamos a bocha na escola.

Figura 32 – O avião de papel



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 33 – O golfe



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 34 – O frisbee



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 35 – Jogos da cultura indígena



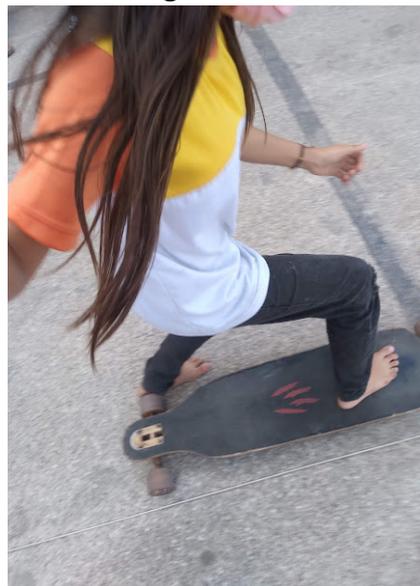
Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 36 – Danças regionais



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

Figura 37 – O skate



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023)

Figura 38 – O rapel



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022)

Figura 39 – A bocha



Fonte: Acervo pessoal da autora (2021)

5.3.3 *Eu falhei ou o sistema falhou?*

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (FREIRE, 1992, p. 79).

Este tópico surgiu como um grito de socorro, por todas as vezes que me senti desamparada no local que lutei para estar. Acreditar que posso fazer a diferença não me isenta de errar ou de me sentir cansada com a rotina da escola. Os desafios, muitas vezes, transpõem

as bonitezas do fazer escolar. Eles muitas vezes sufocam e me fazem perder o fôlego. Preciso falar sobre isso, pois se assim não fizesse, estaria omitindo os desafios que mais me marcam, na tentativa de fazer o diferente.

A educação e a escola pública são um desafio, e muitos devem saber disso. A escola pública está sendo abarrotada de crianças por metro quadrado. De acordo com o parecer N° 0495/2018, sob o processo n° 3150392/2018, na Secretária Municipal de Fortaleza, está definido e permitido que as salas tenham uma criança por metro quadrado. Essa é a média no município. Um metro, para a criança, a mesa, a cadeira. Mesmo assim, não é a realidade. Em cada metro, 2/3 estudantes compartilham o espaço. A sala se torna tão pequena, que até para formar um círculo é quase impossível. As filas devem ser mantidas (mesmo que eu sempre tente não as manter). Os corredores se quer dão passagem para circularmos na sala. Quente. Extremamente quente. As que têm mais de dois ventiladores funcionando, é lucro, e quando estão ligados parecem turbinas de avião.

Dentre essas 28/30 crianças, média das minhas salas de aula em 2024, algumas chegam com fome. Outras não têm um responsável que se importe com ela, fazendo a indisciplina ser campeã no seu desenvolvimento. Dói em mim falhar, mas às vezes, eu falho. Os dias são exaustivos. As salas são quentes a ponto de pingar suor do rosto.

O número de crianças com deficiência e/ou no espectro autista, na sala de aula, aumenta a cada dia. Isso não é um problema, o problema é os docentes não ter suporte no dia a dia daquelas crianças. Isso não é inclusão. Não existe possibilidade de dar conta de tudo estando desamparada em uma sala de aula sozinha. Incluir durante as aulas é o meu papel, eu sei, mas nem sempre consigo fazer isso sozinha.

A violência se faz presente nos momentos de aula e me faz sentir impotente. Gritam, xingam e batem. E isso me dói. Me dói, pois parece que estou desamparada em uma confusão que muitas vezes inicia com uma bobeira que o diálogo resolveria, mas mesmo buscando e tentando muitas vezes tornar o diálogo a realidade, as vezes, a violência ganha.

Outro dia eu gritei. Eu não suporto gritar, mas eu gritei. Por silêncio. Para ajudar os que queriam estar ali, participando, dialogando, enquanto três estudantes sequer queriam estar na sala. Outro dia, não permiti que estudantes continuassem a participar de uma das minhas aulas práticas. É, eu sei que retirei seu direito, mas ele caçoava e ria das amigas a cada movimento que elas tentavam fazer em uma aula sobre futebol. E tantos outros já perderam esse direito, por caçoarem, baterem, ameaçarem uns aos outros e agirem de forma violenta comigo e com os colegas.

No final de 2023, enquanto me dedicava a fazer a dissertação, fechar diários, contar falta dos estudantes, eu também falhei. Deixei-os “rolando bola”, eu me culpo, mas entendo que o sistema consome. Ele nos adocece.

Para Nascimento e Seixas (2020), a atuação no campo da Educação envolve um enorme contingente de desafios e responsabilidades ao professor, uma vez que o profissional se depara com inúmeras situações que vão além do ato de ensinar. Adentram na escola os reflexos de todas as mazelas sociais, que envolvem as famílias, os alunos e mesmo o ato de ensinar.

O sofrimento característico da profissão, principalmente dos docentes de escola públicas, ocorre tanto pela evidente perda da substância de seu trabalho quanto pela perda de seu próprio valor como trabalhador, uma vez que o professor se obriga a aceitar condições laborais muito aquém das que merece, com atribuições que não fazem parte de seu trabalho, não raro, acumulando a função de pai, mãe, orientador, psicólogo dos estudantes (DA SILVA, VIEIRA; 2021). Este ainda exerce um papel assistencialista, de mãe, psicóloga, e que às vezes, encobre o papel da escola.

Presencio crianças de 9/10 anos tendo crises de ansiedade. Crianças de 8 anos morando na rua e indo à escola para se alimentar. Isso também me fez falhar.

Ver eu falhar dói, mas também me motiva. Sei que a realidade é passível de mudança e é nisso que acredito.

Nos últimos anos tive apoio da gestão escolar enquanto trabalho, e esse apoio também é um fator que contribui para lidar com os desafios, mas vamos ser realista, esse apoio não se faz presente na maior parte das escolas.

Tenho uma quadra coberta e com disponibilidade de alguns materiais para as aulas de Educação Física, e mesmo assim, muitas vezes, eu me vejo falhando.

Em quase 4 anos de atuação docente, na escola pública, no município, não tive sequer um dia de formação direcionada para a Educação Física disponibilizada pela prefeitura. Sendo um grande desafio a falta de formação para a qualificação docente. Vale ressaltar que Freire defende uma formação permanente para os educadores, tendo em vista que o ser humano é um ser inconcluso, inacabado, necessitando compreender e acompanhar as mudanças que ocorrem na vida, no sistema educacional e nas relações que se estabelecem entre os homens e entre educação e sociedade (MARIA DE BEM, MOREIRA DA SILVA, 2021). A formação continuada é um processo importante para os professores (as) reavaliarem a prática docente, constituindo-se como um ambiente que possibilita a construção de diferentes saberes, fomenta a reflexão sobre a prática dos (as) professores (as), reorganizando suas competências e

produzindo novos conhecimentos (CASTRO, SILVA e SILVA, 2019). A falta dessas formações reflete diretamente na práxis pedagógica.

As famílias, pouco vão à escola. Sendo que as que vão, quase nunca estão do lado dos docentes. Outro dia, uma mãe me gritou. O filho perdeu a borracha. Eu, professora, teria que dar conta. Ela fez isso, frente a sala recheada de estudantes. Após o acontecido, conversamos sobre respeito. Entretanto, antes disso, ela me gritou. Respondi com educação. A gestão logo interviu. Fiquei na sala com meu grupo de aprendentes, mas fui gritada. Por uma borracha perdida. Nesse dia, eu não falhei. O diálogo com os estudantes foi ótimo.

A escola pública é desafiadora, pois ela apresenta um reflexo da nossa sociedade atual. Imediatista. Com acesso a informações verdadeiras ou não, com um clique no aparelho celular. É desafiadora, pois precisei muitas vezes competir com uma tela para ter atenção mínima dos estudantes.

A realidade da escola me fez falhar algumas vezes, só quem já esteve em uma escola pública periférica vai sentir doer onde dói essa realidade. A esperança segue viva comigo quase todos os dias. Às vezes, eu falho. Eu copio no quadro. Eu choro quando chego em casa. Contudo, eu não desisto. Esse é meu propósito profissional. Eu quero ser a professora que eu acredito e almejo todos os dias.

É difícil romper o sistema tradicional de ensino. É difícil mensurar os estudantes a uma nota no diário, sendo que eu não acredito nessa forma de avaliação. É difícil, mas sigo tentando.

O desafio segue ainda maior, pois ao pensar em uma prática fundamentada em Paulo Freire, afasto o silêncio da sala de aula. Afinal, preciso do diálogo. Preciso que ele nasça e seja efetivo e ao fazer isso, o silêncio some e eu passo a ser vista como a sala barulhenta. A que não tem controle de sala. A que inventa muita coisa. E assim vou ficando “famosa” nos corredores e sala dos docentes: “só sabe inventar trabalho, cheia de mimimi”, e dói sabe, parece que a luta é maior que os desejos, mas hoje, sigo lutando e acreditando em mim.

Ao almejar uma prática pautada em princípios de Paulo Freire, estou sempre criando uma coisa nova, um material novo, um novo espaço da escola para ser utilizado, reinventando, produzindo e requerendo um novo material e isso nem sempre é visto com bons olhos. Afinal, a escola já tem bolas, para que querer mais que isso?

Fundamentar-se em uma prática de ensino pensada nos ensinamentos de Paulo Freire é desafiante, pois é difícil circular sem medo na comunidade onde eu ensino. Os arredores da escola muitas vezes são marcados pela criminalização, onde a circulação só é possível dentro

do horário que trabalho e esse deve ser cumprido dentro da escola, então as escolhas e a separação dos temas geradores estão cada vez mais apenas pela observação dos caminhos e dos relatos dos aprendentes.

Ao ser amorosa, dialógica e respeitosa com os estudantes, passo a ser a “tia” favorita e isso nem sempre me faz ser incluída nas atividades de outras professoras da sala de aula. A Educação Física muitas vezes era vista como NADA pelos colegas de trabalho, e ao ser nada, foi e é preciso muito para que a ela seja levada a sério, visto que o discurso, quando viro as costas, minimiza tudo que busco fazer, como se tudo fosse uma grande brincadeira.

Outro dia, ouvi que não existe isso de ser amorosa. Que as crianças precisam de ordens, de gritos, precisam temer a alguém e esse alguém tinha que ser a figura do professor, e para mim, não é assim que funciona. Que eu até já gritei e me arrependo disso, afinal, essa não sou eu, não é no que eu acredito, e dizer isso, pelo visto, foi querer ser melhor que os outros professores.

É difícil entrar com Paulo Freire na escola, pois alguns e algumas que estão lá, não acreditam nas suas ideias, e ir contra o sistema nem sempre é o mais simples a se fazer.

É desafiante, pois me exige tempo de preparo. Preciso estudar a fundo tudo que vou fazer. Preciso está preparada para aquilo que almejo. Para contextualizar e problematizar os conteúdos, preciso me preparar, planejar, ler, criar matérias. Exige de mim muita energia e responsabilidade. Enquanto faço isso, muitas outras demandas são me dadas.

Com os grupos aprendentes, aos poucos, com paciência, trabalhar com ideias freireanas não vem sendo a tarefa mais desafiadora. Aos poucos elas e eles entendem que o meu modelo de ensino se afasta do fazer tradicional da educação e elas e eles gostam disso. Sentir-se pertencente fazem eles acreditarem na potência da forma de dar aula. A barreira da indisciplina ainda é forte, mas a meta é vencê-las aos poucos e com afeto e acordos vamos fazendo isso.

Sem dúvidas, o que mais me desafia é o sistema. É o quantitativo de alunas e alunos por turma. É a estrutura, é o calor. É a falta de amparo para fazer o básico. É a violência. Contudo, sigo esperançosa. Acreditando, por mim e por tantos outros que possam ver em minha prática uma possibilidade de ensino, pensada no estudante e para o estudante, através dos princípios de Freire.

Assim, finalizo meu capítulo tendo apresentado todo o caminho que foi necessário para me reconhecer como uma professora que busca uma prática pedagógica pautada em princípios de Paulo Freire, almejando por aulas contextualizadas, dialógicas, problematizadas e amorosas, centradas no aprendente e que buscam potencializar o “ser mais” de cada um que

perpassa pelas aulas de Educação Física. É verdade essa práxis apresenta muitos desafios no dia a dia, mas eu não desisto do sonho e da professora que estou me tornando.

7 ENSINAR EXIGE ALEGRIA E ESPERANÇA: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então eu vou bater de frente com tudo por ela
 Topar qualquer luta
 Pelas pequenas alegrias da vida adulta
 Eu vou.
 (As pequenas alegrias da vida adulta – Emicida).

Chegou o momento de nos despedirmos, não com um adeus, mas como um até logo. Uma vez que não desejo parar, a luta seguirá sendo constante. Diária. Despeço-me da escrita feliz e orgulhosa, primeiro por ter conseguido chegar até aqui, mas principalmente por ter perdido o medo de me mostrar, de ter posto fé em mim. Chego às considerações finais da minha pesquisa acreditando na potência de levar os princípios de Paulo Freire à escola, e como os estes podem somar para uma prática de ensino em que as estudantes e os estudantes estejam no centro do seu saber.

Recordo que quando alinhei meus objetivos, propus a mim mesma narrar meus percursos formativos que me tornaram uma professora referenciada teórica e metodologicamente nos ensinamentos de Paulo Freire, e olhando para tudo que vivi até aqui, foi possível evidenciar que a vivência com estudos de Paulo Freire, durante o curso de Educação Física, mudou a perspectiva de como eu me tornar a professora que eu almejava. Ao entender Freire, como um docente que acreditava no potencial de mudança, consegui enxergar de onde vim e como tudo que vivi me fortaleceu para ser a professora que acredita no poder da educação, pois foi ela que me fez chegar onde estou.

Durante a escrita do meu texto, eu me reconheci no papel da criança, estudante e mulher oprimida, que teve uma história marcada por muitos desafios e que mesmo assim, acreditou no poder da educação. Ao se tornar professora que se guia metodologicamente por uma prática docente baseada no Quarteto Fantástico Freireano, viu as possibilidades de uma prática pensada para a estudante e para o estudante ficar mais fácil de ser alcançada. Durante o percurso, conseguiu compreender as possibilidades de potencializar o ‘ser mais’, e logo, trilhar o caminho que leva a uma educação libertadora.

Tinha ainda como objetivo específico, descrever quais as possibilidades e desafios de levar os princípios de Paulo Freire ao chão da escola pública, e foi possível averiguar durante a escrita, que os principais desafios estão ligados diretamente ao sistema que produz a escola pública. Ao idealizar uma prática de ensino pensada para o grupo aprendente, com princípios críticos e problematizadores, é preciso contornar os desafios tradicionais vivenciados na escola, onde as estudantes e os estudantes devem ser mensurados por números. Onde a estrutura física

não contribui para o desenvolvimento das aulas. Onde o quantitativo de alunas e alunos por turma é desafiador para uma aula dialógica e autônoma.

Trabalhando em um município que não investe em Formação continuada para a disciplina de Educação Física, temos mais um desafio a ser trilhado, pois parece que estamos trabalhando sozinhos. Parece que não existe trocas de experiências com as outras professoras e os outros professores do município. Durante a escrita, ficou claro o quanto o apoio dos outros foi necessário para seguir trilhando minha prática pedagógica e fazer parte de grupo de estudos é o que me matem firme. Todavia, vale o questionamento: Por que não cobrar isso do município? Somos seres inacabados, que lidam com a realidade da escola pública diariamente. Por que então não investir no processo de formação continuada? Ficam aqui esses questionamentos a serem investigados.

Mesmo com tantos desafios que assombram o fazer pedagógico, foi possível averiguar que existem possibilidades de levar o quarteto fantástico de Freire para as aulas de Educação Física e que ao fazer isso, foi possível trabalhar com a realidade dos grupos aprendentes. Através de aulas problematizadas e dialógicas, potencializamos mudanças dentro do ambiente escolar. Com aulas contextualizadas, as estudantes e os estudantes se aprofundaram em um saber que já era dela e deles. Sendo que foi através dessas aulas, que várias discussões surgiram, foram entendidas, investigadas e resolvidas dentro da escola, para que quem sabe, seja levada para fora do ambiente escolar.

Através da prática de ensino pensada nos princípios de Paulo Freire, vivi o afeto diário nas aulas de Educação Física. Vi o “ser mais” sendo potencializado. Vi surgir protagonistas dentro da escola. Observei a criticidade surgindo junto com o diálogo, esse que se deu através dos questionamentos. Com o poder da fala. Do poder falar.

As aulas que no início da docência, conhecendo os grupos aprendentes, eram cheias de falatório, deram espaços a aulas dialógicas. Discursivas.

Trabalhar com os temas geradores, delineado com Paulo Freire, fez eu conhecer a realidade da comunidade onde trabalho. Conhecer a realidade dos grupos aprendentes e assim, abrir possibilidades de aproximação com eles. Ao fazer isso, o interesse para as aulas de Educação Física mudou. Elas e eles queriam estar ali, discutindo, procurando soluções, vivenciando as aulas e por isso, finalizo meu trabalho feliz, alegre e esperançosa.

Alegre e esperançosa, pois durante a escrita, reacendi em mim a chama e o legado da professora que eu acredito e almejo. Encerro o trabalho entendendo que Paulo Freire não deve ser visto como um método, mas como uma história viva, de quem acredita no potencial da

liberdade dentro da educação. Entendendo que Paulo Freire deixou um legado histórico para a educação internacional, sua luta e resistência deixaram claras as suas intenções para com a libertação de uma sociedade fechada e alienada, e esse legado merece ser vivo.

Enquanto recordava minha história, entendi que minha prática de ensino nasceu junto com meu eu, com minhas marcas. Que o percurso que me tornou a docente que está na escola hoje, foi entender que Paulo Freire contou também a minha história.

Acreditar na potência de uma prática de ensino pautada nos princípios de Freire é entender que nós, professoras e professores, não somos detentores dos saber e que a educação é ampla e acontece em conjunto e que as estudantes e os estudantes são parte do processo de ensino. Que elas e eles devem interagir com o docente, a fim de criar um elo de conhecimento.

Ao acreditar na potência dos grupos aprendentes, estaremos, finalmente, aproximando-nos de uma prática de ensino libertadora. Criada e pensada diretamente para as estudantes e os estudantes, capaz de potencializar uma consciência crítica, que os faça perceber que eles são agentes da realidade social que vivem e assim, possam superar o eixo da opressão.

Em um processo de ensino desenvolvido através dos princípios de Freire, pensado na liberdade da educanda e do educando, trilhamos um caminho em busca dos “corpos conscientes”, que ambiciona um processo de reconhecimento do inacabado, criadores de suas próprias histórias.

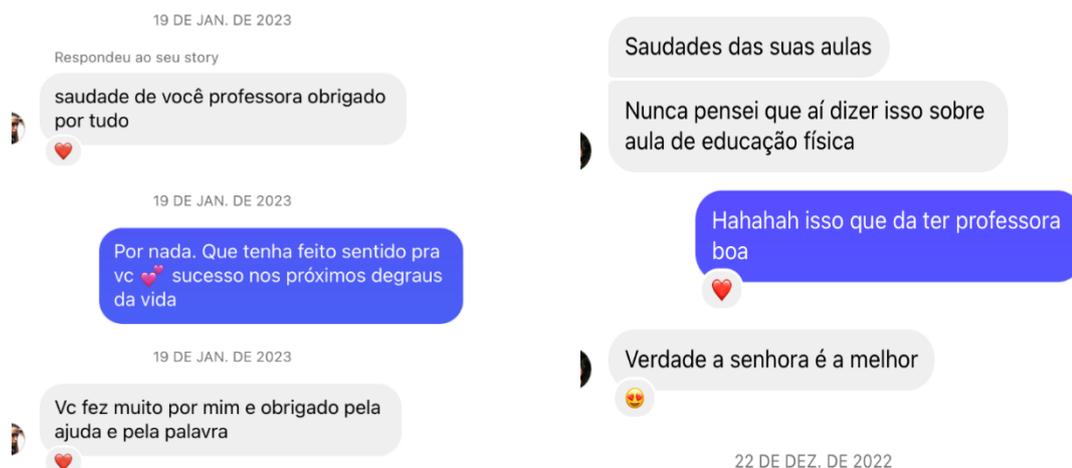
Durante os 4 anos de docência, afastei-me ao máximo da ideia da educação bancária. Afastei-me da prática pela prática. Afastei-me de tudo que um dia tive nas aulas de Educação Física na escola. Busquei, junto com as crianças, uma práxis pedagógica pensada através do problema, pois quanto mais se problematiza com os grupos aprendentes, mais eles se sentirão desafiados. Por sua vez, quanto mais desafiados, mais compreenderam as suas próprias ações, questionando-as e criticando-as.

Ao longo desses 4 anos, alunas e alunos já percebem e deixam claro a diferença entre uma proposta centrada neles e uma Educação Física tradicional. Aos poucos, elas e eles foram se acostumando com os princípios trabalhados em cada aula e deixando claro que gostavam disso, sendo nas mensagens, nas cartas entregues ou nas anotações dos diários de campo.

A adesão e a participação das aulas foi subindo a cada proposta de diálogo. O pedido nos corredores dos que não estudam comigo, para que eu fosse sua professora, é uma realidade diária. A saudade deixada pelas turmas que já passaram também é uma marca de trabalho bem-feito, bem pensado e bem planejado.

Os desafios, que são tantos, são passíveis de contorno, quando se acredita na potência do que se está fazendo. Elas e eles mostram que vale a pena continuar lutando.

Figura 40 – A saudade da EF – Recortes de mensagens de ex-alunos após o meu desligamento da escola em 2023



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023)

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Saí da Universidade cheia de sonhos, acreditando que eu poderia ser uma professora melhor do que foram para mim. Conhecer e estudar sobre Freire fez eu me encontrar e sonhar com o que eu queria ser. Sei que no final, este trabalho parece que é sobre mim, mas não é. É sobre elas e eles. Eu busco todos os dias fazer o meu melhor por elas e por eles. Revisitando-me, entendi de onde saiu esse desejo. Eu queria ter tido essa professora. Eu queria poder ter falado sobre os meus desejos de estudo. Eu queria ter me visto como vítima e não como culpada. Eu queria ter entendido que meu corpo pode fazer o que quiser. Eu queria ter me visto como oprimida, como pobre, como mulher (na realidade do Brasil, que é morta todos os dias por ser mulher), na infância, na escola, para que eu pudesse lutar desde cedo. Eu queria. Eu não tive.

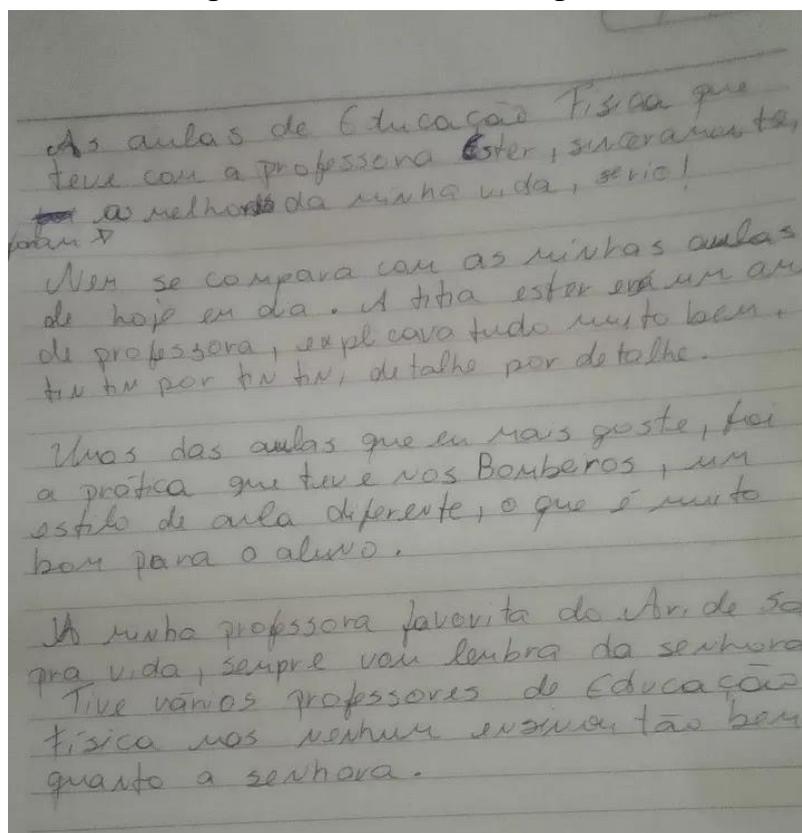
Hoje, na escola, busco fazer esse papel. Eu sou a professora de Educação Física que abre discussão com o assunto que desejarem. Eu não posso dizer para as alunas e para os alunos que eles são oprimidos, essa não é a minha missão, mas quero que todas e todos se percebam como mudança, como quem luta, como potência. Que eles coloquem fé em si. Eu não posso fazer isso por elas e eles, mas posso fazer parte do caminho. Eu quero fazer parte do caminho, pois precisamos pensar a Educação Física e os saberes dela no plano da comunicação e a relação entre sujeitos com o mundo em busca de emancipação.

Trabalhar com os princípios de Paulo Freire me fez entender que ser uma professora crítica não seria uma tarefa fácil, afinal, como Freire (1996) já dizia é desafiante “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”.

Mesmo não sendo uma tarefa fácil, é uma tarefa que vale a pena. Trago a seguir uma carta, que a letra pouco está legível, mas que mostra como vale a pena.

Recebi essa carta de um colega com quem trabalhei no ano de 2022. Em uma proposta de aula, ele pediu que as crianças escrevessem sobre uma experiência de aula que deixou marcas nos estudantes. Eu não esperava recebê-la, mas fiquei feliz, pois 2 anos depois, ainda lembram de mim e me escrevem cartas como essa:

Figura 41 – O derramar de lágrimas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2024)

Finalizo meu texto esperançosa. Esperançosa por estar no caminho. Contudo, entendendo que muito ainda pode ser feito. Uma prática pensada no estudante, comprometida, traz resultados maravilhosos.

O quarteto freireano, durante as aulas, moveu e acendeu em mim o desejo de fazer a diferença. Foi através dele que eu me reconheci e reconheci minha prática pedagógica como

possibilidade de mudança. Foi o elo que me fez enxergar a realidade de forma convicta, inacabada e passível de transformação. Com a contextualização, a problematização, o diálogo e a amorosidade. Vi a Educação Física ganhar um novo rosto e um novo papel dentro da escola, e é esse rosto que quero espalhar por aí, uma Educação Física com cara de liberdade, pensada para os grupos aprendentes. Crítica e esperançosa. Essa pode contribuir para que a docência seja algo realmente significativo para a formação humana.

E cara leitora, caro leitor, encerro agradecendo por ter me lido e te desafio a pensar em uma educação pensada em princípios de Freire, uma prática contextualizada, problematizadora, dialogada e regada pela amorosidade. O caminho ainda é longo. Sigamos lutando.

REFERÊNCIAS

AMBROSIO, Ana Cristina da Silva. O diálogo em Paulo freire: contribuições para o ensino de matemática em classes de recuperação intensiva. **Colloquium Humanarum**, vol. 10, n. Especial, Jul–Dez, 2013, p. 1072-1077.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: **FREIRE, P. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997**. Institui o Código Brasileiro de Trânsito. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19503compilado.htm Acesso em: 04 Janeiro 2024.

BINS, Gabriela Nobre. **Tecendo saberes, tramando a vida – a educação física e a pedagogia griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na RME POA**. 2020. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências do movimento humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

BOSSLE, Fabiano; NETO, Vicente Molina. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, 2009.

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

CARVALHO, Wallace Brehmer Gomes Rodrigues; DOS REIS VIANA, João Batista. Prática do parkour no âmbito da educação física escolar. **ACTA Brasileira do Movimento Humano**, v. 6, n. 2, p. 20-33, 2016.

DA SILVA LOPES, Nívia; PINHO, Alexandra Moreno. Dificuldades para ensinar na pós-pandemia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 11, p. 3407-3418, 2023.

DA SILVA, Elza Fagundes; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Adoecimento docente nas escolas públicas do estado do Paraná. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 59, p. 181-192, 2021.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. Princípios de ensino para a educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 90-103, v. 16.

DE ALMEIDA, Moana Luri. O Lenhador Malvado e a Selva Amazônica: O que os quadrinhos me ensinaram sobre o meio ambiente. **The Popular Culture Studies Journal (Midwest Popular Culture Association / American Culture Association. Online)**, v. 3, n. 2, p. 386-414, 2015.

DE CARVALHO, Monique Costa *et al.* A importância da dança nas aulas de Educação Física – Revisão Sistemática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 2, 2012.

DE CASTRO PITANO, Sandro. A educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. **Inter-Ação**, v. 42, n. 1, 2017.

DE OLIVEIRA, Jessica da Silva Correia. Narrativas sobre política e a política das narrativas: reflexões sobre o uso de abordagens narrativas no estudo e no ensino de Relações Internacionais. **Carta Internacional**, v. 15, n. 3, 2020.

DE PAULA, Tania Regina; BEZERRA, Wladimir Pereira. As vantagens do ensino da capoeira nas aulas de educação física escolar. **Revista Digital EFDeportes.com**. Buenos Aires, v. 18, n. 188, 2014.

DE SIQUEIRA, Cleuza Maria Camargo Dutra; EDLINGER, Aline; BARBOZA, Magda Simone. A ESSÊNCIA DA AMOROSIDADE NA EDUCAÇÃO PARA FREIRE. **Anais Paulo Freire**, FACCAT, 2015.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (orgs.). **Handbook of qualitative research**, Thousand Oaks: Sage, 2000, p.1-28.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: an overview. **Historical social research/Historische sozialforschung**, p. 273-290, 2011

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cadernos Cedes**, v. 27, p. 9-17, 2007.

FERREIRA, Italo Francesco dos Santos Soares; PEREIRA, Ana Maria. O ensino da educação física: contributo de Paulo Freire. **Anais do seminário formação docente: Intersecção entre universidade e escola**, v. 4, n. 4, p. 1-12, 2021.

FREIRE, Ana Maria Araújo; A voz da esposa a trajetória de Paulo Freire; In: GADOTTI, Moacir *et al.* **Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía**, v. 2008, 2008.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, p. 259-268, 2001.

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

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Olho d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. GADELHA, Maria Aldeisa; ORTIZ, Eugênio Ormeño; ARRUDA, Gisele Maria Melo Soares. **Educação física em escolas públicas estaduais na cidade de Fortaleza/CE**: Análise da dicotomia entre a teoria e a prática. Editora FAMPER, 2017.

FURTADO, R. S. Contribuições de Paulo freire para a Educação Física escolar. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 150–170, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/68569>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GHIGGI, Gomercindo. A autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação. **Perspectiva**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 469–492, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10347>. Acesso em: 15 abr. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. 1996.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **A noção de corpo (s) consciente (s) na obra de Paulo Freire**. A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidade e contribuições ao debate. João Pessoa: UFPB, 2010.

HORTON, M.; FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Tradução de Vera Lúcia M. Josceline. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

JESUS, Joelma Oliveira de. A concepção de amorosidade na pedagogia proposta por Paulo Freire. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2023.

LIMA, Ariza Maria Rocha. Vestígios da educação física em Fortaleza (1863-1945). **Lecturas: Educación física y deportes**, n. 64, p. 5, Buenos Aires, 2003.

LIMA, Maria Jocelma Duarte de; COSTA NETO, Francisco Alves da; SILVA, Cicero Nilton Moreira. Ataques à educação: um olhar sobre as críticas que o educador Paulo Freire vem sofrendo do atual Governo Bolsonaro. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 43, nº 85 - maio/ago. 2021.

LINHARES, Luciano L. Paulo Freire: por uma educação libertadora e humanista. In: **Congresso Nacional de Educação da PUCPR**, p. 10.141-10.154, 2008.

MALDONADO, D. T. **Educação física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. 1a ed. Curitiba, PR: CRV, 2019. cap. 14. p. 206-225.

MARIA DE BEM, Geralda; MOREIRA DA SILVA, Cícero Nilton; GADELHA REGES, Maria Auricélia. Educação e formação docente: uma visão a partir de Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, v. 20, 2021.

MARTINS, Débora Beatriz *et al.* **Dança no currículo da formação de professores de Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação Física e Desporto). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Faculdade de Educação Física e Desporto, Lisboa, 2023.

MENEZES, Maria Gabriela de. SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuições do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular-emancipatório. **ProPosições**, Campinas, SP. v. 25, n. 3 (75). set./dez. 2014.

MIRANDA, Patrícia; MESSIAS, Elvis Rezende. “Ao mestre, com carinho”: a importância da amorosidade freiriana no processo de educação básica. **Revista Cactácea–Educação, Filosofia**, v. 3, n. 08, 2023.

MONTE, Valderês da Conceição. Concepção de professor sobre a problematização no ensino e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 63., 2011, Goiânia. **Anais [...]**, Goiânia: [s.n.], 2011.

NASCIMENTO, Kelen Braga do; SEIXAS, Carlos Eduardo. O adoecimento do professor da Educação Básica no Brasil: apontamentos da última década de pesquisas. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 36, p. 22, 2020.

PEIXOTO, Ronny Barroso. **Possibilidades para o protagonismo crítico mediado nas aulas de educação física na escola de tempo integral de Fortaleza**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O ensino por meio de temas-geradores: a educação pensada de forma contextualizada, problematizada e interdisciplinar. **Revista Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, Maringá, 2013.

RICARDO, Elio Carlos. A problematização e a contextualização no ensino das ciências: acerca das ideias de Paulo Freire e Gérard Fourez. In: ENPEC, 4., 2003. **Anais [...]**, Bauru-São Paulo, 2003.

ROCHA, Leandro O.; ARAÚJO, Samuel N.; BOSSLE, Fabiano. Autoetnografia, Ciências Sociais e Formação Crítica: Uma Revisão da Produção Científica da Educação Física. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, v. 3, n. 4, p. 168-185, out./dez., 2018.

SCHRAM, Sandra Cristina; CARVALHO, MABO. **O pensar educação em Paulo Freire. Para uma Pedagogia de mudanças**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SOARES, Carmen Lucía. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], n. supl.2, p. 6–12, 1996.

TONDIN, Beatriz; DE BONA, Bruna Carolini. A dança e seu espaço na escola: educação física ou artes. **Kinesis**, v. 38, 2020.

VIEIRA, Marcelo; PEREIRA, Dimitri Wuo; MARCO, Melissa. Primeiros obstáculos no Parkour escolar. In: CONGRESSO PAULISTANO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (CONPEFE). **Anais [...]**, São Paulo: CONPEFE. 2011. p. 01-13.

WARSCHAUER, C. **Roda sem rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001

ZITKOSKI Jaime José, LEMES, Raquel Karpinski LEMES. O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: UTOPIA, ESPERANÇA E HUMANIZAÇÃO, 9., 2015 Igrejinha. **Anais [...]**, Igrejinha: RS, 2015.