UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CLÁUDIO APARECIDO DE SOUSA

PAULO FREIRE, FRANTZ FANON E A EDUCAÇÃO FÍSICA POPULAR DECOLONIAL: UMA AUTOETNOGRAFIA NA ESCOLA PÚBLICA

São Paulo
2021

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CLÁUDIO APARECIDO DE SOUSA

PAULO FREIRE, FRANTZ FANON E A EDUCAÇÃO FÍSICA POPULAR DECOLONIAL: UMA AUTOETNOGRAFIA NA ESCOLA PÚBLICA

Tese desenvolvida na linha de pesquisa Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, sob orientação da professora Dra. Elisabete dos Santos Freire, como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu.

São Paulo
2021

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Universidade São Judas Tadeu
Bibliotecária: Marieta Rodrigues Brecht - CRB 8/10384

Sousa, Cláudio Aparecido de.
S725p Paulo Freire, Frantz Fanon e a Educação Física popular decolonial: uma autoetnografia na escola pública / Cláudio Aparecido de Sousa. - São Paulo, 2021.
210 f. il.; 30 cm.

Orientadora: Elisabete dos Santos Freire.
Tese (doutorado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021.

1. Educação popular. 2. Prática Pedagógica em Educação Física. 3. Decolonialismo. 4. Autoetnografia. I. Freire, Elisabete dos Santos. II. Universidade São Judas Tadeu, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física. III. Título.

CDD 22 – 796

CLÁUDIO APARECIDO DE SOUSA

PAULO FREIRE, FRANTZ FANON E A EDUCAÇÃO FÍSICA POPULAR DECOLONIAL: UMA AUTOETNOGRAFIA NA ESCOLA PÚBLICA

Tese desenvolvida na linha de pesquisa Estudos Socioculturais e Pedagógicos da Educação Física, sob orientação da professora Dra. Elisabete dos Santos Freire, como parte das exigências para obtenção do Título de Doutor em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu.

Aprovada em _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Elisabete dos Santos Freire (Orientadora)
Universidade São Judas Tadeu

_____

Profa. Dra. Alessandra Andrea Monteiro
Universidade Ibirapuera

_____

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra
Universidade Nove de Julho

_____

Profa. Dra. Isabel Porto Filgueiras
Universidade São Judas Tadeu

_____

Profa. Dra. Renata Ferraz de Toledo
Universidade São Judas Tadeu

SUPLENTES:

_____

Prof. Dr. Luiz Sanches Neto
Universidade Federal do Ceará

_____

Profa. Dra. Maria Luiza de Jesus Miranda
Universidade São Judas Tadeu

Fraternamente,

Às/Aos esfarrapadas/os do mundo e às/aos condenadas/os da terra.

AGRADECIMENTOS

Não consigo nem definir com palavras o que estou sentindo neste momento. Seria normal dizer que uma pessoa de cor branca conseguiu ascensão social ou alcançou os níveis mais elevados do ensino e da pesquisa. Diferentemente disso, quando se trata de uma pessoa negra, os fatos causam curiosidade. Parece que o sistema se abala e a negritude comemora suas conquistas, mesmo diante de tanto sofrimento causado pela escravização e, consequentemente, pelas injustiças sociais e raciais. As dificuldades foram imensas, a luta é constante no dia a dia de uma pessoa negra. Como diria o cantor de rap Mano Brow, "O mundo é diferente da ponte pra cá". Neste lado da ponte, o mais vulnerável da sociedade, na periferia do bairro Jardim Nazaré, localizado na região do Itaim Paulista, passei a maior parte da infância e adolescência, e convivi com pessoas extraordinárias, humildes que me ensinaram a vivenciar a Educação popular no cotidiano da rua. Nessa época, era normal participar de brincadeiras populares, bolinha de gude, pião, pipa, carrinho de rolimã, dentre outras atividades. Que tempo bom, que não volta nunca mais.

Minha mãe e meu pai, mesmo sendo de origem humilde e com baixa escolaridade, tiveram a preocupação de me levar para a escola desde a educação infantil, sempre em escola pública e com muito esforço nunca tivemos dificuldade no que tange à alimentação. Muito emocionado, lembrando de toda minha trajetória de vida, luta e inquietações, relembrando todo meu percurso de andarilhagem pelos meandros do cotidiano da vida e da Educação Física, só me resta dobrar os joelhos e, com muita gratidão, quero agradecer.

Agradecer a Deus, por me conceder saúde, sabedoria, perseverança e acreditar nos meus sonhos.

Ao meu pai, Antônio Carlos de Sousa (*in memoriam*). Obrigado por me ajudar a concluir a graduação do curso em Educação Física, pelos ensinamentos, exemplo e educação. Foi o senhor quem me perguntou, no ano de 2010, após a conclusão no curso de EF, em sentido conotativo: "filho, você já é Doutor?". Com sua partida logo em seguida, no ano de 2011, exatamente há 10 anos, coloquei esse objetivo em minha mente, concretizar essa meta de me tornar "Doutor", em sua homenagem e para alcançar mais um sonho particular. Eu o amo, meu pai.

À minha mãe Maria Amélia de Oliveira Sousa, por cuidar de mim, educar-me e acreditar em meus sonhos. Eu a amo, mãe. Às minhas irmãs Fernanda Aparecida de Sousa,

Flavia Aparecida de Sousa e Fabricia Aparecida de Sousa, obrigado por todo carinho e fraternidade. Amo vocês. Ao meu irmão Carlos Aparecido de Sousa, por ter me ensinado a ouvir Racionais MC's. Aquela frase do Mano Brow, "Por sermos negros, nós temos que ser duas vezes melhor na sociedade", me inspirou a "ser mais". Amo você, meu irmão.

Às minhas sobrinhas e sobrinhos, Patrick, Criseverton, Vitória, Hilari, Felipe, Matheus, Fábio Júnior e Lorena. Amo vocês.

À minha noiva e futura esposa, Daniela Aparecida Lima dos Santos. Com você aprendi o verdadeiro significado do amor. Obrigado por toda cumplicidade, carinho e paciência nestes anos difíceis. A você, o meu amor.

À minha querida orientadora professora Dra. Elisabete dos Santos Freire, obrigado por ter me aceitado na orientação desta tese de doutoramento. Sou grato por todos os ensinamentos, orientações e, principalmente, por me ensinar a vivenciar a humildade na prática. Conheci pouquíssimas pessoas que possuem seu conhecimento, sua humildade e sabedoria. Deus a abençoe, Bete.

À Universidade São Judas Tadeu, em especial à professora Dra. Maria Luiza de Jesus Miranda, pela acolhida, consideração e pelos ensinamentos. Você é uma pessoa incrível, Miranda. Obrigado por tudo. À Capes, pela bolsa de estudos durante todo período de curso.

Aos membros do grupo de estudos e pesquisa em Educação Física, escola e currículo (Diálogo) da Universidade São Judas Tadeu, pelos aprendizados, em especial aos professores Daniel Teixeira Maldonado, Gustavo Lemos Borges e Uirá de Siqueira Farias. A luta e inquietações de vocês em prol da qualidade na Educação Física e pela justiça social me inspiram. Obrigado por tudo.

À professora Dra. Luciana Venâncio e ao professor Dr. Luiz Sanches Neto, obrigado por examinarem com críticas construtivas a pesquisa. Vocês têm uma maestria incrível na área de Educação Física. Tenho admiração imensa por vocês. Obrigado por tudo.

Aos membros do grupo de estudo e pesquisa em educação e questões étnico-raciais (Ylê-Educare) da Universidade Nove de Julho, obrigado por todos os ensinamentos e reflexões sobre a negritude, em especial ao professor Dr. Jason Ferreira Mafra, meu querido orientador de mestrado. Você é o responsável por eu estudar Paulo Freire e almejar com bravura um mundo menos desigual. Obrigado por todos os ensinamentos.

À banca examinadora e aos suplentes desta tese, pelas imensas contribuições no texto. À professora Dra. Alessandra Monteiro, professora Dra. Bruna Gabriela Marques, professora

Dra. Isabel Porto Filgueiras, professora Dra. Renata Ferraz de Toledo, professor Dr. Jason Ferreira Mafra, minha orientadora professora Dra. Elisabete dos Santos Freire; aos suplentes Luís Sanches Neto e Maria Luiza de Jesus Miranda. Sem as contribuições e sugestões de vocês, este trabalho não seria concluído. Muito obrigado.

Aos meus amigos e padrinhos de casamento, Eduardo Destro Nogueira, Fernando da Silva Araújo, Gibson Leandro de Paula, Leandro Pedro de Oliveira e Thiago Batista Costa. Sou grato a Deus por ter a amizade de vocês. Obrigado por toda cumplicidade, carinho e convivência nos dias de luta e nos dias de glória. Amo vocês. Thiago, sou grato por você ter me apresentado Frantz Fanon. Obrigado, meu amigo.

Às professoras, crianças e toda equipe escolar da EMEB Natalina Cuzziol Ferro, escola em que exerço a docência em Educação Física e aprendo diariamente. Obrigado por tudo, em especial agradeço a professora Cida e o professor Guilherme. Obrigado por se conectarem comigo e me ensinarem a exercer a função docente como prática de liberdade. Amo vocês.

Às professoras, crianças e toda equipe escolar da EMEIEF Antônio Virgílio Zaniboni, escola em que exerço a docência em Educação Física e com muita felicidade realizei minha pesquisa de doutoramento. Só tenho a agradecer por esta oportunidade. Agradeço à Prefeitura de Santo André (SP), representada pela Secretaria de Educação, por efetivar a Lei que permite aos docentes cursarem mestrado e doutorado sem prejuízo em sua remuneração. Obrigado por tudo. Irei retribuir da melhor maneira possível nas aulas com as crianças e em formações docentes.

A todas as crianças que conviveram e convivem comigo nas escolas diariamente, obrigado por me ensinarem a ler o mundo e esperançar dias melhores.

Existe muita coisa que não te disseram na escola,
cota não é esmola. Experimenta nascer preto na favela pra você ver!
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade.
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades.
E nem venha me dizer que isso é vitimismo.
Não bota a culpa em mim pra encobrir o seu racismo!
E nem venha me dizer que isso é vitimismo.
Não deixe calar a nossa voz não!
Não deixe calar a nossa voz não!
Não deixe calar a nossa voz não!
Revolução
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai, ei
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
Nascem milhares dos nossos cada vez que um nosso cai
E é peito aberto, espadachim do gueto, nigga samurai!
Vamos pro canto onde o relógio para
E no silêncio o coração dispara Odara, Odara.
Vamos reinar igual Zumbi, Dandara, Odara, Odara, ei!
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Cota não é esmola!
Eu disse: Cota não é esmola!
São nações escravizadas
E culturas assassinadas
É a voz que ecoa do tambor!
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio revolucionar
Cota não é esmola
Bia Ferreira

RESUMO

A Educação Física popular decolonial descrita neste trabalho é um conceito que tem inspiração nas teorias filosófica e educacional de Paulo Freire e Frantz Fanon, especialmente no que tange à Educação popular e ao decolonialismo, e está amparada pela concepção crítica. O objetivo da presente tese foi: Compreender como o referencial teórico de Paulo Freire, Frantz Fanon e a cultura têm influenciado a minha formação humana e a concretização da prática pedagógica da Educação Física popular decolonial na escola pública. Como opção metodológica, utilizei a autoetnografia em uma escola pública municipal da rede municipal de Santo André (SP), tendo como base os preceitos decoloniais, permitindo exercitar e refletir sobre uma maneira de construir o inédito viável na pesquisa em Educação Física. Para analisar as informações, recorri à análise temática, por permitir que acontecesse a interpretação de vários aspectos do tema de pesquisa, como, por exemplo, as reflexões sobre minhas vivências no cotidiano escolar e as possibilidades de transformações didáticas. Para analisar minha própria prática, utilizei a autoscopia, pois permitiu identificar o detalhamento dos acontecimentos das aulas de um modo mais dinâmico e reflexivo. Acredito que esta tese de doutoramento possibilitou observar que a cultura docente e a cultura escolar influenciaram a prática pedagógica em Educação Física, por meio da explicitação do "sertanejo" e da "criação dos alunos". A análise dos examinadores críticos permitiu reconhecer que o trabalho pedagógico se aproximou e se distanciou da Educação popular e do decolonialismo, fornecendo indícios de que nenhuma prática é totalmente unânime, com suas pretensões e pautadas só em coerências. Espero que essa pesquisa não seja uma maneira de proporcionar práticas a partir de minha indicação, como se fosse uma receita. Meu intuito é fornecer alternativas político-pedagógicas para que as professoras, professores de Educação Física e as/os estudantes sejam as/os protagonistas e tenham autonomia para construir o planejamento na efetivação das práticas corporais. Almejo que a prática pedagógica reconheça as diferenças culturais, raciais, de gênero e social, para que as/os estudantes, na condição de inacabamento, possam transformar sua realidade social, em prol do "Ser Mais", como pessoas solidárias e conscientes de que a justiça social é alcançada por intermédio da justiça cognitiva, decorrente de muita luta e esperança nos sonhos coletivos possíveis.

Palavras-chave: Educação popular; prática pedagógica em Educação Física; decolonialismo; autoetnografia.

ABSTRACT

Popular and decolonial Physical Education complete in this work is a concept that is inspired by the philosophical and educational theories of Paulo Freire and Frantz Fanon, especially with regard to popular education and decolonialism, and is supported by the critical conception. The objective of this present is: To understand how the theoretical framework of Paulo Freire, Frantz Fanon and culture have influenced my human formation and the implementation of the pedagogical practice of popular and decolonial Physical Education in public schools. As a methodological option, it uses autoethnography in a municipal public school in the municipal network of Santo André, SP, based on decolonial precepts, allowing to exercise and reflect on a way to practice what is unprecedented in research in Physical Education. For the analysis of the information, thematic analysis was used, as it allows the interpretation of various aspects of the research theme, such as the researcher's reflections on his experiences in the daily school life and the possibilities of didactic transformations. To analyze my own practice, we used autoscopy, as it inevitably details the events of the classes in a more dynamic and reflective way. I propose that this doctoral thesis made it possible to observe that the teaching culture influenced the pedagogical practice in Physical Education, through the explanation of the “Sertanejo” and the “creation of students”. The analysis of the exams recognizes that the pedagogical work, close and distant from popular education and decolonialism, shows that the practice is totally unanimous with its pretensions and based only on coherence. I hope that this research is not a way to provide practices based on our indication as if it were a recipe. My aim is to provide political pedagogical alternatives so that teachers, Physical Education professors and students are the protagonists and have the autonomy to build the planning in the realization of bodily practices. I claim for the pedagogical practice to recognize cultural, racial, gender and social differences, so that students, in the unfinished condition, can transform their social reality, in favor of "Being More", as solidary people aware that justice social justice is achieved through cognitive justice, resulting from much struggle and hope in possible dreams.

Keywords: Popular education; teaching practice in Physical Education; decolonialism; Autoethnography.

LISTA DE IMAGENS E QUADROS

Imagem 1 – Rampa de acesso para a escola 99
Imagem 2 – Portão de entrada da escola 99
Imagem 3 – Parque 100
Imagem 4 – Quadra 100
Imagem 5 – Espaço externo 100
Imagem 6 – Entrega das camisas para dois estudantes 104
Imagem 7 – Círculo de Cultura 110
Imagem 8 – Racismo no futebol 116
Imagem 9 – Adolescente Lucas 117
Imagem 10 – Cartaz consciência negra 118
Imagem 11 – Amarelinha africana 119
Imagem 12 – Caminhada para festival 120

Quadro 1 – Etapas para coleta de informações 91
Quadro 2 – Fases da análise temática 130
Quadro 3 – Temas da análise temática 131
Quadro 4 – Princípios políticos e pedagógicos da Educação Física popular decolonial 179

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de teses e dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEPEC	Coordenação de estudos pedagógicos e curriculares
CLACSO	Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
DIÁLOGO	Grupo de estudo e pesquisa sobre currículo e Educação Física escolar
EFE	Educação Física escolar
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IPF	Instituto Paulo Freire
ONG	Organização Não Governamental
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PSF	Programa Saúde da Família
PT	Partido dos Trabalhadores
REBESCOLAR	Revista Brasileira de Educação Física escolar
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USJT	Universidade São Judas Tadeu
USP	Universidade de São Paulo
YLÊ-EDUCARE	Grupo de estudo e pesquisa sobre as relações étnico-raciais

SUMÁRIO

1 INÍCIO DA ANDARILHAGEM 14
2 HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS E TRAJETÓRIA DE PAULO FREIRE 23
3 CURRÍCULO CRÍTICO E A INSPIRAÇÃO DE AUTORES DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA EM PAULO FREIRE 29
4 CARACTERIZAÇÃO E RELEVÂNCIA DOS CONCEITOS DA OBRA DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA 39
4.1 Diálogo 40
4.2 Círculo de Cultura 44
4.3 Conscientização 48
4.4 Emancipação 51
5 DIÁLOGO INICIAL DA EDUCAÇÃO POPULAR 54
6 PERCURSO HISTÓRICO DA PERSPECTIVA DECOLONIAL E A CONTRIBUIÇÃO DE FRANTZ FANON PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA 59
6.1 Por uma Educação Física popular decolonial 68
7 OS CAMINHOS DA AUTOETNOGRAFIA 74
7.1 Conceito e histórico do percurso autoetnográfico 77
7.2 Autoetnografia e a perspectiva decolonial: diferentes olhares e caminhos 80
7.3 Autoetnografia e o conceito de cultura na Educação Física 85
7.4 Etapas da autoetnografia 88
7.5 A construção e a descrição do diário de campo: as notas de campo 97
7.6 O contexto histórico da unidade escolar 97
7.7 Trajetória docente na rede municipal de Santo André (SP) 101
7.8 Descrição das práticas corporais 102
8 ANÁLISE TEMÁTICA: UM CAMINHO POSSÍVEL 128
9 ANÁLISE DA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DO DIÁLOGO ESTABELECIDO COM OS EXAMINADORES EXTERNOS 133
9.1 Eu, minha prática pedagógica e a cultura: análise do "sertanejo" 137
9.2 Eu, Paulo Freire e a Educação popular: análise do tema "criação dos alunos" e "skate" 148
9.2.1 "Criação dos alunos": 1ª prática corporal – "ginabol" 153

9.2.2 “Criação dos alunos”: 2ª prática corporal – “orbols”..... 155
9.2.3 “Criação dos alunos”: 3ª prática corporal – “esconde-esconde pique-bandeira”.... 157
9.2.4 Diálogo sobre consciência negra..... 160
9.2.5 “Criação dos alunos”: 4ª prática corporal – “amarelinha africana”..... 163
9.2.6 5ª prática corporal: “skate”..... 167
9.3 Eu, Paulo Freire, Frantz Fanon e a construção de uma Educação Física popular decolonial..... 171
9.4 Autoscopia: um caminho para refletir e analisar a minha própria prática pedagógica..... 180
9.4.1 Autoscopia da prática corporal “sertanejo” 183
9.4.2 Autoscopia das práticas corporais “criação dos alunos” e “skate” 187
10 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES 194
REFERÊNCIAS 197

1 INÍCIO DA ANDARILHAGEM

Toda apresentação de trabalho acadêmico tem a intenção de mostrar a aproximação e o motivo que despertou no autor o desejo de escrever sobre determinada temática. Assim, faz-se necessário narrar a história de vida daquelas/es[1] que se propõem a arriscar defender uma determinada ideia ou pensamento a partir da teoria. Todavia, movido pela motivação de escrever uma tese de Doutorado, ressalto que todo processo aqui descrito, desde meus primeiros passos na vida, até a ideologia que tenho, possui aproximação com o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire e Frantz Fanon. A seguir, tentarei demonstrar esta aproximação.

Convivi no bairro Itaim Paulista, extremo leste da cidade de São Paulo, do meu nascimento até os 31 anos de idade. Sou filho de mãe e pai que possuem apenas o ensino fundamental I. Tenho quatro irmãos, sendo três mulheres e um homem. Sou o irmão caçula e, entre os cinco, apenas eu e minha irmã mais velha conseguimos nos formar no Ensino Superior, ambos na área educacional. Graças aos estudos e à profissão docente, consegui comprar uma casa na Penha (SP), um bairro da zona leste com melhor infraestrutura de lazer e social.

Considero-me um andarilho. E nessa caminhada de andarilhagem e esperança, aos sete anos de idade, meu sonho era ser jogador de futebol. Tive a felicidade de jogar em alguns clubes paulistas, como Guarani, Suzano, Barueri, Mauaense e Primavera de Indaiatuba, sempre com o desejo de ajudar minha família e ter um futuro digno. Joguei até os 18 anos, quando decidi parar de tentar a profissão através do esporte. Existe muita ilusão por grande parte de meninas e meninos que sonham jogar em clubes esportivos. A principal ferramenta para obter o sucesso é o auxílio de um empresário para conseguir atingir essa meta.

Em importante trabalho de Doutorado, o ex-jogador de futebol, e hoje pesquisador, Hergos Couto[2] desenvolveu sua tese de doutorado com o tema: *Esporte do oprimido: utopia e desencanto na carreira do atleta de futebol*. O trabalho retrata a grande ilusão e frustração que muitos jogadores sonhadores vivenciaram, tentando a carreira futebolística. No meu caso, mesmo não conseguindo ter alcançado esse objetivo, a experiência de vida que tive ao jogar

1 Andreola (2016, p. 610) explica que Freire proferiu uma palestra em 1988, aos docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, iniciando suas palavras com a seguinte frase: “Minhas prezadas professoras!” e questionou: “Porque deveria eu iniciar dizendo: meus prezados professores, se a grande maioria, nesta sala, são professoras?”. Optamos, neste texto, em utilizar as palavras professoras/es, dentre outras, apoiando-nos em Freire (1992), engajados na luta em favor das mulheres e da igualdade de gênero.

2 COUTO, Hergos R. F. **Esporte do oprimido**: utopia e desencanto na formação do atleta de futebol. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

futebol, a convivência com pessoas de diversas cidades do Brasil e os ensinamentos da comissão técnica dos clubes por onde passei, além dos conselhos e ajuda da minha família, estimularam-me a estudar Educação Física.

Nos dias atuais, esse esporte ainda faz parte dos meus momentos de lazer, pois jogo futebol em campos de várzea aos sábados, sendo o principal deles no Itaim Paulista. Outra coisa que faz parte do meu descanso, quando não estou estudando ou trabalhando, é a atividade de campista. Gosto de viajar pelo Brasil com meus equipamentos de camping, alojando-me em diversos lugares, preferencialmente aqueles que são próximos à praia.

É motivo de muita alegria e emoção escrever minha apresentação neste trabalho. Não se trata apenas de uma pesquisa importante, mas é uma tese de Doutorado. Almejo chegar nesse momento de estudo desde o ano de 2007, quando ingressei no curso de graduação em Educação Física, concluído em 2010, na Universidade Nove de Julho. No ano de 2012, concluí o primeiro curso de especialização em Atividade física adaptada e saúde, ofertado pela Universidade Gama Filho e, em 2014, finalizei a segunda especialização, agora estudando a Psicomotricidade, na Faculdade de Carapicuíba.

No ano de 2015, concluí a licenciatura em Pedagogia e, em 2017, o curso de Mestrado em Educação, ambos pela Universidade Nove de Julho. Neste local, também tive a felicidade de atuar como professor no curso de Educação Física, tendo mais um sonho realizado nesta universidade. Neste espaço, foi intrigante perceber que o fato de ser jovem negro e atuar como docente no Ensino Superior, naquela época, causava estranheza por parte de algumas/uns professoras/es, que me olhavam de forma curiosa na sala dos docentes. Mesmo assim, superei os desafios e consegui permanecer no cargo por um ano, sendo demitido em seguida por não ter me adaptado à rotina pedagógica da empresa.

Relembrando toda vivência acadêmica que tive até este momento, percebo quantas lutas e dificuldades tive que enfrentar para chegar até o curso de Doutorado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu. Sou muito grato por essa oportunidade. Como diria o cantor de rap Mano Brow: “No Brasil por sermos negros temos que ser duas vezes melhor na sociedade”. Ele ainda se indaga: “Duas vezes melhor como?”. Concordo plenamente com o cantor, pelo fato de conviver em uma sociedade em que o racismo ainda existe.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), no Brasil, 51% da população com 25 anos ou mais possuem o ensino fundamental completo. Destes, apenas 8% da população negra possui ensino superior. Esse índice demonstra como é

difícil estudar no Brasil e, além disso, a desvalorização e dificuldade em estudar atravessam fronteiras e as pessoas necessitam de muita luta e militância para conseguir as coisas em diferentes esferas. Tudo se torna burocrático para quem é da classe menos favorecida. Existe dificuldade para tudo, principalmente nos quesitos educação, saúde e transporte, além da segurança. Neste último quesito, certa vez, ouvi uma frase do próprio governador do Estado de São Paulo, em 2018, relatando que a polícia deveria abordar as pessoas de maneira diferente em bairros ricos e pobres.

Será que a reprodução deste e outros discursos subalternizados e de ódio tem massificado cada vez mais mortes de negros, pobres, mulheres e homossexuais? Lamentavelmente, nos últimos anos (2018, 2019, 2020), vimos nos noticiários a barbárie que aconteceu nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, e até mesmo nos Estados Unidos, com diversos casos de pessoas negras que foram brutalmente assassinadas, surgindo movimentos pelo mundo, advogando a frase “vidas negras importam”. Aqui manifesto meu apoio e condolências a toda essa causa, sem especificar nomes, indicando também minha indignação pelo racismo que ainda cresce pelo mundo.

Neste sentido, em outra oportunidade, tivemos a infelicidade de ouvir do próprio presidente do Brasil, eleito em 2018, frases de cunho racista sobre os quilombolas, fato que revoltou a população negra e aquelas/es que lutam por justiça e igualdade. Também assistimos o caso de uma jornalista negra que atua em uma emissora de televisão ter sua competência profissional questionada por conta de sua cor. Outro caso ocorreu com uma advogada negra que foi desrespeitada por uma colega de profissão, sendo retirada de um pleito jurídico por policiais.

Não é novidade ver a todo o momento casos de racismo no esporte, principalmente no futebol. Diversos jogadores brasileiros e estrangeiros que atuam em muitos lugares do mundo já sofreram com esta falta de conscientização de algumas pessoas. Eu mesmo presenciei um caso, jogando futebol amador no ano de 2019, no qual um jogador da equipe adversária chamou meu companheiro de equipe conotativamente de “macaco”, causando muito transtorno na partida. Por esses e outros motivos, aproveito para parafrasear uma música do cantor Projota.

> A gente paga pra nascer, paga pra morar, paga pra perder, a gente paga pra ganhar, paga pra viver, paga pra sonhar, a gente paga pra morrer e o filho paga pra enterrar, vontade a gente tem, mas não tem onde trabalhar, justiça a gente tem mais só pra quem pode pagar [...] e ai vem vocês pegar o que é nosso direito crime não é mais crime quando é um crime bem feito, viver

> dessa maneira é algo que eu não aceito [...] enquanto isso o povo chora sem ter onde morar [...] Sr Presidente esse País ta doente nosso povo já não aguenta mais, Sr Presidente como você se sente ao ver a fila dos nossos hospitais? Sr Presidente até queria que a gente se entendesse mais não sei como faz, eu não sei como faz, eu não sei, porque essa noite se foi mais um menino ali na rua de trás. (SENHOR..., 2018).

A partir dessa apresentação inicial, é possível perceber que me coloco em posição inconclusa, incompleta e inacabada, influenciada por um pensamento político ideológico progressista. Paulo Freire considera, em sua teoria, a relação oprimido e opressor e a possibilidade de transformação social, a qual pode ser acessada e vivenciada por intermédio da Educação popular. Frantz Fanon me inspirou a me reconhecer na identidade negra, melhorando minha condição psíquica de autoestima e autoconfiança, possibilitando lutar pelos meus sonhos, enfrentando o colonialismo e a alienação social que trama armadilhas para que os negros fiquem à margem da sociedade em condições de subserviência. Ao tomar contato com a obra desses autores, eu me senti representado, por perceber que existe esperança e caminhos para pessoas das camadas menos favorecidas terem melhores condições profissionais e de vida. A partir disso, o legado de Freire e Fanon fizeram todo sentido para minha formação pessoal, possibilitando ampliar meu olhar para os acontecimentos da sociedade, de forma mais contestadora e crítica, ampliando minha leitura de mundo.

Por conta desta minha história de vida, que perpassou desde o sonho de me tornar atleta de futebol até a formação acadêmica, fica nítida a influência do educador Paulo Freire e de Frantz Fanon no meu modo de ser inconcluso, incompleto e inacabado, pelos seguintes motivos: eu entendo que a luta das pessoas pela justiça social e emancipação envolve a busca constante por seus objetivos de vida, refletindo, persistindo e confrontando cotidianamente com todos os tipos de dificuldades, no âmbito político, profissional, racial e social, amparados pelo anseio da transformação social e pessoal. Iniciei a leitura de Freire no ano de 2010. Nesta época, eu estudava para prestar diversos concursos públicos na área educacional e a maioria dos editais indicava o livro *Pedagogia da autonomia*, como requisito de leitura. Tomei contato com a leitura de Frantz Fanon no ano de 2018, por indicação de um amigo.

Neste período, entre 2011 e 2014, tive a felicidade de ser aprovado em diversos certames. Porém, optei em assumir o cargo de professor do componente curricular Educação Física, atuando especificamente no ensino fundamental I, nos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo, locais que me proporcionam uma estrutura, no ensino público,

diferenciada, com muita qualidade na educação e bons salários para exercer a função, diferentemente de muitas localidades de São Paulo e do Brasil.

Neste sentido, dei continuidade à leitura de Paulo Freire com o livro *Pedagogia do oprimido* (2003), reconhecendo-me sobremaneira nesta obra. Um dos fatores que mais me desperta interesse no pensamento freiriano[3], e que me levou a ser um freirianista[4], são as possibilidades de reflexão, humanização e emancipação que a vasta obra do autor proporciona, principalmente quando se percebe que existem alguns caminhos para alcançar sucesso profissional e pessoal. Dentre eles, cito os mais difíceis, que pequena parcela da sociedade irá alcançar. Trata-se das profissões que exigem talento individual e aptidão específica por meio da música, dança e esporte. A outra maneira de conquistar alguma profissão, para ter uma vida mais digna na sociedade, é através do estudo, em níveis cada vez mais elevados do ensino.

Sendo assim, os conceitos de Educação popular, transformação da realidade, libertação e emancipação que Paulo Freire desenvolve em seus trabalhos indicam que a camada menos favorecida da população deverá se esforçar e questionar a hegemonia, indicando que a classe mais favorecida detém o conhecimento e o poder para ser o "patrão", ou acessar profissões de maior prestígio na sociedade, enquanto a classe proletária irá apenas exercer a subserviência. Neste caso específico, não defendo que os menos favorecidos tenham que lutar para serem "ricos", mas a luta será constante por empregos melhores e até mesmo para serem o que desejarem ser na vida, saindo da condição alienadora, que a sociedade impõe, para uma condição libertadora, conforme orienta Freire (2003): se a educação não for libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor. Do mesmo modo, se a educação não abordar as questões étnico-raciais, problematizando as discussões, o sonho do negro será ser branco (FANON, 2008).

Realizando as leituras de Paulo Freire e Frantz Fanon, o que mais me aproximou do pensamento dos autores são seus conceitos e concepções acerca das pessoas, da educação, da vida e do mundo. Freire apresenta uma ideia humanista que, por meio da conectividade[5] e do

3 Na literatura da área existem autores que optam por utilizar o termo freireano, freireana, em detrimento daquelas/es que utilizam a descrição freiriano, freiriana. No entanto, ambos têm justificativa para tal escolha. Em meu caso, optei pela segunda opção semântica, justificando pela escrita da norma culta do idioma português.

4 Segundo o pesquisador José Eustáquio Romão, freirianistas são aqueles que se debruçam em estudar e se aprofundar na teoria e no pensamento de Paulo Freire.

5 Mafra (2016) explica que Paulo Freire, quando foi indagado sobre como se autodenominava, com muita maestria respondeu que era um menino conectivo, apresentando a conectividade como uma categoria mestra de seu pensamento.

diálogo com as pessoas, no cerne das diversas culturas, é possível dar oportunidade para cada um dizer a sua palavra, com vistas a contribuir para a leitura de mundo. Fanon abrange os acontecimentos impostos pela colonização e pela alienação das pessoas negras que tornaram essa população como condenados da terra; no entanto, poderão superar essa condição, reconhecendo-se em sua identidade e lutando contra os diversos tipos de violência, para alcançar a liberdade e a emancipação.

Neste sentido, na minha própria prática pedagógica em Educação Física e na convivência com crianças, jovens e adultos, percebo quão importante é o legado destes autores para as relações humanas e, principalmente, para compreender as injustiças, os preconceitos e as diversas formas de violências existentes no cotidiano diário dos cidadãos. Assim, amparado na teoria freiriana, fanoniana e pensando em denunciar as injustiças por meio da práxis, tenho a missão de anunciar a justiça social e a conscientização. Portanto, é pensando em contribuir para a formação crítica e libertadora que tento entrelaçar meu pensamento ao de Freire e Fanon.

Finalmente, no ano de 2016, ingressei no curso de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho. Meu tema de pesquisa versou sobre o currículo de Educação Física da rede municipal de Santo André (SP). Neste curso, tive a satisfação de ser orientado pelo professor Dr. Jason Ferreira Mafra, cujos estudos se concentram nos escritos de Paulo Freire. Neste período, conheci outros conceitos da teoria de Freire, como o Círculo de Cultura e a conectividade, o que de certa forma me possibilitou avançar nos estudos.

Foi exatamente neste ano de 2016, especialmente no momento em que eu cursava uma disciplina teórica denominada Paulo Freire e a práxis, que foi apresentada para a turma de estudantes a estratégia didática do Círculo de Cultura, organizada por Freire. A partir desse contato, eu me propus a organizar meu trabalho pedagógico embasado pelos princípios e conceitos freirianos, por ter identificado possibilidades relevantes para construir a prática pedagógica em Educação Física. Nesse período eu estruturava os conceitos de conscientização e diálogo para utilizar durante as aulas de Educação Física, com a ideia de envolver as/os estudantes na escolha dos temas e atividades a serem vivenciadas nas aulas.

Dito isso nesta tese, como questões principais da pesquisa, indago: Qual é a relação cultural de âmbito escolar e local no desenvolvimento pedagógico das minhas aulas de Educação Física escolar? Será que meu trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas de Educação Física se relaciona com a Educação popular de Paulo Freire e com a perspectiva

decolonial de Frantz Fanon? Qual perfil de cidadão pretendo formar por meio das minhas aulas de EFE, orientado pela pedagogia crítica de Paulo Freire e Frantz Fanon?

Dentre as iniciativas que me fizeram construir a prática pedagógica embasada em alguns conceitos da teoria de Paulo Freire, posso citar o Círculo de Cultura, a Educação popular e a transformação social. No primeiro caso, o que me inspirou diante desse conceito é que se trata de uma estratégia didática utilizada para alfabetização de adultos, que entrelaça diálogo e conscientização. Tomei conhecimento deste conceito no ano de 2016 durante uma aula do mestrado; no entanto, eu não havia identificado, até o ano de 2016, práticas pedagógicas em Educação Física que utilizavam este conceito. Logo, a partir desse momento, vislumbrei uma oportunidade de reinventar tal conceito e assim iniciei minhas aulas fazendo utilização do Círculo de Cultura, para organizar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, dando início também à escrita de artigos científicos sobre relatos de experiência. Já em Frantz Fanon, utilizo o conceito decolonial para incluir temas e conteúdos que surgem a partir da cultura docente e discente, aproximando-me do "Sul", afastando-me de propostas dos documentos normativos.

É interessante ressaltar que o Círculo de Cultura é utilizado por mim nas aulas de Educação Física como uma estratégia didática, que permite estruturar a construção do planejamento e a organização das aulas. Neste sentido, no primeiro momento das aulas, sentamos em círculo para dialogar sobre quais práticas serão vivenciadas, oportunizando também permitir que as/os estudantes indiquem preferências no que concerne às práticas corporais, assim como o docente pode indicar atividades a partir do seu contexto cultural (SOUSA, 2017). No que se refere ao Círculo de Cultura que proponho nas aulas de Educação Física, não se trata apenas de sentar em círculo para explicar o desenvolvimento do trabalho pedagógico; é preciso relacionar o diálogo, a reflexão e os temas com o cotidiano das/dos estudantes, o Projeto Político-Pedagógico da escola e os fatos sociais e culturais, supostamente divulgados nas mídias.

O Círculo de Cultura também é utilizado no momento final da aula, com o objetivo de dialogar e refletir sobre os acontecimentos da aula, os aspectos que podem ser melhorados para ampliar a participação de todas/os as/os estudantes. É indicada uma menina e um menino para inventar ou reinventar uma prática corporal para apresentar na aula seguinte e considero ser uma proposta que proporciona a avaliação das aulas de um modo constante, ou seja, por intermédio de cada aula. O Círculo de Cultura, utilizado nas aulas de Educação Física, tem o intuito de contribuir com a conscientização, emancipação e transformação da realidade social

das/dos estudantes, principalmente por estimular o constante diálogo e reflexão sobre a vida, o contexto cultural, racial e sobre as profissões para que as/os estudantes realizem a leitura de mundo em busca do "Ser Mais".

No caso da Educação popular, tomei contato com esse conceito no ano de 2018, momento em que eu havia ingressado no curso de doutorado e iniciei a leitura do livro *Que fazer*, de Freire e Nogueira (2002), assim como mergulhei um pouco mais a fundo na leitura do livro *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 2006). Ambos retratam experiências e explicações a respeito do assunto. Desta maneira, pensando em trazer para o campo da Educação Física os propósitos da Educação popular e do decolonialismo, pensei na terminologia Educação Física popular decolonial, proposta que relaciona os requisitos da cultura popular e a participação efetiva das/dos estudantes como protagonistas[6] na construção das práticas corporais, fato que se afasta de propostas monólogas que utilizam livros didáticos e até mesmo a Base Nacional Comum Curricular, para dar lugar ao que se constrói no próprio campo da prática por intermédio do recorrente diálogo entre estudantes e docentes, visando possibilitar autonomia e protagonismo para ambos na prática escolar.

Por último, no que tange à transformação social, entendo que a convivência escolar de um modo amplo e as aulas de Educação Física de maneira peculiar, podem possibilitar às/aos estudantes a reflexão sobre as suas condições sociais, estruturais e econômicas, no sentido de questionar as políticas públicas e a estrutura governamental, com vistas a transformarem sua realidade social por intermédio das profissões e da ocupação dos espaços na política.

Para tanto, essa transformação social segue no sentido individual e coletivo, com a tentativa de melhoria para o bem comum, ou seja, os bairros das periferias das diversas regiões do Brasil devem ter equipamentos de lazer e esportivos gratuitos para a população. Todavia, as pessoas que almejam transformação social, além de serem questionadoras e ambiciosas por melhoria da qualidade de vida e das condições sociais, têm a liberdade de "Ser Mais". Deste modo, as condições almejadas por cada indivíduo perpassam pela conscientização, na qual o sucesso pessoal deve ser acompanhado da leitura de mundo, onde o respeito à diversidade, à solidariedade e às diferenças individuais e raciais devem ser respeitadas, em oposição ao sistema colonial.

---

[6] No decorrer do texto cito o termo "protagonistas", sem a intenção de aderir a discursos neoliberais. Minha pretensão é informar que, na perspectiva da Educação Física popular decolonial, as/os estudantes têm a oportunidade de participar das aulas de maneira dinâmica e ativa, propondo temas, inventando e reinventando novas práticas, refletindo sobre seu contexto cultural e social, com vistas a serem os produtores do próprio conhecimento.

É interessante ressaltar que, antes do ingresso no curso de Mestrado, eu realizava a leitura dos livros de Freire que eram requisitados em editais de concursos públicos na área da Educação Física e me encantava com a indignação que o autor tinha com as injustiças sociais, fato presente nas obras lidas na época, a exemplo da *Pedagogia do oprimido* e da *Pedagogia da autonomia*. Nesta época, eu ainda não havia tido contato com a obra de Frantz Fanon.

No ano de 2018, ingressei no curso de Doutorado em Educação Física na Universidade São Judas Tadeu. Nesta fase acadêmica tive a felicidade de ser orientado pela professora Doutora Elisabete dos Santos Freire, cujos estudos se concentram na área de currículo e prática pedagógica em Educação Física.

Nesta tese de Doutorado, eu me propus a estudar os conceitos e a obra de Paulo Freire, assim como em Frantz Fanon, por identificar que esses autores e sua pedagogia crítica podem contribuir com a construção da prática pedagógica realizada nas aulas de Educação Física. Neste âmbito, observa-se a necessidade de utilizar o diálogo, a conscientização, a Educação popular, o Círculo de Cultura, a negritude, o colonialismo e a transformação da realidade social, entrelaçadas com a perspectiva[7] decolonial[8], que permite ao docente criar e recriar as práticas corporais, utilizando diferentes e diversificadas estratégias pedagógicas nas aulas, em diálogo com as/os estudantes. Desta maneira, será possível oportunizar para as crianças a possibilidade de serem as protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, com a intenção de favorecer a qualidade da educação e a formação humanista das/dos estudantes.

Visualizando esse cenário, o objetivo da presente tese é: Compreender como o referencial teórico de Paulo Freire, Frantz Fanon e a cultura têm influenciado a minha formação humana e a concretização da prática pedagógica da Educação Física popular decolonial na escola pública.

---

7 De acordo com o Dicionário de filosofia do filósofo italiano Nicola Abbagnano, "perspectiva" seria uma antecipação qualquer do futuro: projeto, esperança, ideal, ilusão, utopia (GADOTTI, 2000, p. 3). Aqui adotei o termo "perspectiva" com a intencionalidade de apresentar a Educação Física popular decolonial que tem inspiração no legado de Paulo Freire e Frantz Fanon. Portanto, é interessante frisar que não tenho a preocupação em entrar no debate daquilo que a literatura apresentou como "abordagens pedagógicas da Educação Física".

8 Mignolo (2017) explica que o conceito "decolonial" é utilizado no lugar de "descolonial" e "pós-colonial", visando diferenciar os propósitos do Grupo Modernidade/Colonialidade e da luta por descolonização do Pós-Guerra Fria. Nesse caso, o intuito é indicar "[...] um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial significa, portanto, uma luta contínua" (COLAÇO, 2012, p. 8).

2 HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS E TRAJETÓRIA DE PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, nasceu na cidade de Recife, no Estado de Pernambuco no dia 19 de setembro do ano de 1921 (BEISIEGEL, 2010, p. 13). O nome de Paulo Freire foi invenção de seu próprio pai. Maziero (1996) nos explica que, na verdade, o nome deveria ser Regulus, mas por algum motivo não relatado houve erro no cartório.

Os estudos de Freire tiveram início no ensino primário em uma escola localizada em Jaboatão, concluindo os estudos secundários no colégio Oswaldo Cruz, no Recife. Seu primeiro diploma de curso superior foi expedido pela Escola de Direito do Recife, no ano de 1946. Chegou a exercer a carreira de Advogado, porém desistiu logo da prática de advocacia. Formou-se também nos cursos de Pedagogia e Filosofia, lecionando como professor de português no próprio colégio Oswaldo Cruz, onde em 1947 foi designado para assumir o setor de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (Sesi Pernambuco). Em 1954, assumiu a superintendência da instituição e permaneceu até 1957 (BEISIEGEL, 2010).

Sua trajetória inicial ainda permitiu que Freire lecionasse no curso de filosofia da educação na Escola de Serviço Social do Recife. No ano de 1959, concorreu ao provimento da cadeira de história e filosofia da educação da antiga Escola de Belas Artes de Pernambuco, no qual não foi pleiteado. Na ocasião, pela participação no concurso, obteve o título de Doutor em Educação, apresentando a tese *Educação e atualidade brasileira*, que se tornou seu primeiro livro. Em 1960, foi nomeado para o cargo de professor efetivo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife.

> No ano de 1960, Freire participou do movimento de cultura popular (MCP) do Recife, um importante movimento cultural da época. Em 1962, assumiu a direção do serviço de extensão cultural também na Universidade do Recife e em meados de 1963 foi designado pelo então ministro Paulo de Tarso para a presidência da comissão nacional de cultura popular onde em 1964 assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, promovido pelo Ministério da Educação com a utilização do método Paulo Freire de alfabetização de adultos (BEISIEGEL, 2010, p. 14).

Freire ganhou notoriedade no Brasil em 1963-1964, no estado do Rio Grande do Norte, especificamente na cidade de Angicos, por incentivar a participação de jovens e adultos no processo escolar de leitura e escrita, através do Círculo de Cultura, que tinha a meta de alcançar entre cinco e seis milhões de brasileiras/os. Por meio dos temas geradores,

Freire considerava os saberes das/dos educandas/os. Sua prática pedagógica obteve muito sucesso naquela época, especialmente nesse nível de ensino, alfabetizando na época 300 pessoas em menos de 40 horas (COSTA, 2016).

Paulo Freire foi exilado pelo golpe militar de 1964, porque a Campanha Nacional de Alfabetização no Governo de João Goulart estava conscientizando imensas massas populares, o que incomodava as elites conservadoras brasileiras. Passou 75 dias na prisão, acusado de subversivo e ignorante (GADOTTI, 1996). Sobre esse difícil período, Freire conta que "[...] viveu diferentes experiências, relativas aos tipos de cela e aos tipos de relacionamento humano com as pessoas na prisão e com as pessoas que nos puseram na prisão, muitas coisas" (FREIRE; SHOR, 1986, p. 77), exilando-se em seguida na embaixada da Bolívia. Ficou apenas alguns dias por lá e, juntamente com outros refugiados políticos, dirigiu-se para o Chile, onde permaneceu de 1964 até 1969.

Na explicação de Carvalho (2009), é no Chile que Paulo Freire compreende melhor o cenário que foi marcado pelas lutas que se travaram no Brasil e lhe impuseram o exílio. Para expressar o envolvimento de sua vivência fora do país, Freire ressalta que serviu como estratégia positiva, pelo momento político democrático que o Chile vivia naquela época, sendo possível vivenciar o que seria uma verdadeira posição progressista.

Nos anos de convivência no exílio, Freire relata que aquele foi um período de intensa produtividade, pois além de assessorar diversas ações e projetos no Chile, concentrou-se na escrita, como ele mesmo destacou: "[...] como escrevi nesse período! Cheguei até a contar, escrevi 1600 páginas em um ano e meio, manuscritas" (FREIRE; SHOR, 1986, p. 94). Nesse tempo, que perdurou quatro anos e meio, foi possível escrever diversas obras. Destaco aqui seu principal trabalho, denominado *Pedagogia do oprimido*, o qual hoje está traduzido em trinta e cinco idiomas, sendo solicitado entre os 100 livros mais pedidos nas Universidades de língua inglesa espalhadas pelo mundo (SCOCUGLIA, 1999).

Após sair do Chile em 1969, Paulo Freire se transferiu para os Estados Unidos e lecionou na requisitada e reconhecida Universidade de Harvard, permanecendo até 1970. Em seguida, deslocou-se até Genebra e atuou como consultor do departamento de educação do Conselho Mundial das Igrejas.

Entre os anos de 1970 a 1979, Freire trabalhou no Conselho Mundial das Igrejas cristãs, com sede em Genebra, na Suíça. Nesse período, o educador teve importante participação na alfabetização de adultos em São Tomé e Príncipe, país localizado na África

Equatorial. Foi nesta oportunidade que o estudioso escreveu o livro *A importância do ato de ler*, sendo uma obra que nos explica os conceitos de leitura de mundo e leitura da palavra. Estes dois conceitos estão dinamicamente juntos.

Portanto, sobre a leitura de mundo é possível identificar a estreita relação com a consciência crítica das pessoas em detrimento da consciência ingênua, pois, a partir desse contexto, será possível "Ser Mais", tendo característica solidária e humanista na sociedade, eliminando os preconceitos e efetivando a luta por condições melhores de vida. Já a leitura da palavra permite aproximar as/os educandas/os dos temas significativos à sua experiência comum e não a palavras e temas apenas ligados à experiência do educador (FREIRE, 1989).

Finalmente, Freire retornou ao Brasil em 1980 e lecionou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atuou como Secretário de Educação do município de São Paulo a partir de 1989, onde permaneceu até 1991. Foi professor visitante da Universidade de São Paulo (USP), no segundo semestre de 1991. Deu sequência a suas atividades de produção teórica por meio de livros, ensaios, artigos, conferências, entrevistas e diálogos com outros intelectuais (BEISIEGEL, 2010).

De acordo com Beiseigel (2010), Freire escreveu 19 obras de autoria própria e 16 em coautoria. Destas obras, Mafra (2007), destaca 13 consideradas como as mais importantes, demonstrando o início, o meio e o fim da produção acadêmica do autor. São elas: *Educação e atualidade brasileira*, de 1959, seu primeiro livro; *Educação como prática da liberdade*, de 1966; *Pedagogia do oprimido*, de 1970; *Extensão ou comunicação?*, de 1971; *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, de 1976; *Cartas à Guiné-Bissau*, de 1977; *Educação e mudança*, de 1981; *A importância do ato de ler*, de 1982; *A educação na cidade*, de 1991; *Pedagogia da esperança*, de 1992; *Professora sim, tia não*, de 1993; *Cartas a Cristina*, de 1994; e *Pedagogia da autonomia*, de 1996, seu último livro escrito.

Como se pode observar, a educação e a pedagogia, para Freire, sempre estiveram carregadas de politicidade e humanismo, ou seja, a prática educativa e a reflexão sobre essa prática sempre foram consideradas atos políticos, sempre a favor dos oprimidos e oprimidas, indo na contramão do tradicionalismo e da educação bancária, aproximando-se de autores e conceitos marxistas. Neste contexto, não há dúvida em dizer que o pensamento e as obras de Freire influenciaram o trabalho teórico e prático em diversas áreas do conhecimento, no que concerne a artigos, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado.

Sobre a contribuição de Paulo Freire no campo educacional, Mafra e Querubim (2011) realizaram pesquisa na área da educação e utilizaram o termo "Paulo Freire" combinado com a palavra "Educação" em um processo de busca instantânea no *site* do sistema da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), órgão vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil. Nessa ocasião, por meio do estado da arte, descobriram que existem 407 trabalhos, entre teses e dissertações, desde 1996 até 2011, sobre o educador.

A autora e o autor ainda concluíram que, ao realizar uma comparação com outros nomes conhecidos da educação no século XX, recorrendo-se à mesma metodologia de busca, encontraram 352 ocorrências para a expressão "Anísio Teixeira"; 143 para "Jean Piaget"; e 22 para "John Dewey", revelando indícios de possíveis contribuições de Freire no campo específico da pesquisa em Educação (MAFRA; QUERUBIM, 2011, p. 27-28).

Neste sentido, outra pesquisa, concluída na Cátedra Paulo Freire da PUC/SP por Saul e Silva (2011), realizada no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), no período entre 1987 e 2010, registrou um total de 1441 trabalhos (1153 dissertações e 288 teses) que utilizaram o referencial freiriano. Essas pesquisas estão distribuídas quantitativamente nas respectivas áreas do conhecimento: 1080 produções (75%) estão na área de Ciências Humanas; nas Ciências Exatas, encontram-se 87 trabalhos (6%) e, na área das Ciências Biológicas, localizam-se 274 pesquisas, equivalendo a 19% da produção.

Para tanto, alguns teóricos do aparato educacional, os quais considero como freirianistas[9], apontam em seus estudos que utilizar o referencial teórico de Freire pode possibilitar às/aos educadoras/es e educandas/os, por meio da sintonia entre ensino e pesquisa, possíveis aspectos formativos que poderão contribuir para a formação emancipadora e libertadora, através da pedagogia crítica e da leitura de mundo (ROMÃO; GADOTTI, 2012; MAFRA, 2016; SOUSA; MAFRA 2016; SAUL; SAUL, 2016; SPIGOLON; CAMPOS, 2016; BRANDÃO, 2016; SOUSA, 2017; BOSSLE, 2018). A extensa bibliografia do autor reforça o compromisso que Freire teve com a educação brasileira e mundial, na tentativa de efetivar uma educação democrática, humanista, reflexiva e consciente, fato que viabiliza ir ao encontro da justiça social.

9 De acordo com o autor José Eustáquio Romão, freirianistas são os pesquisadores e especialistas que se dedicam a estudar e pesquisar sobre o pensamento teórico/prático de Paulo Freire.

Prosseguindo com o processo de busca, realizei uma pesquisa integrativa no ano de 2018, utilizando as palavras-chave, combinadas com os operadores boleanos, do seguinte modo: “Paulo Freire” AND “Educação Física”, “Paulo Freire” AND “Emancipação”, “Paulo Freire” AND “Educação Popular”, “Paulo Freire” AND “Oprimido”, “Paulo Freire” AND “Círculo de Cultura”. O objetivo deste trabalho foi analisar a apropriação do referencial teórico de Paulo Freire em dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre Educação Física escolar e quais as possíveis contribuições para a formação crítica e libertadora. Na base de dados do Portal Capes, encontrei 214 teses e dissertações que utilizaram a referência de Paulo Freire. Já na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), identifiquei 104 trabalhos que citaram Freire. Sendo assim, inicialmente analisei os títulos, resumos, palavras-chave e as referências bibliográficas das pesquisas, visando verificar se os trabalhos tratavam sobre currículo e prática pedagógica em Educação Física escolar e se as obras de Paulo Freire apareciam na lista de referências bibliográficas.

Como critério de inclusão dos trabalhos, selecionei as teses e dissertações sobre Educação Física escolar investigadas na escola, que utilizaram as obras de Paulo Freire. Realizando a análise dos textos, observei que alguns dos trabalhos selecionados, mesmo tendo utilizado a obra de Paulo Freire, não foram realizados na escola, e foram excluídos. Neste âmbito, foram selecionados 30 trabalhos para serem analisados. Dentre os textos analisados, foi possível concluir que os autores utilizaram uma diversidade de teorias e autoras/es para fundamentar os aspectos teóricos mais amplos dos conceitos de Paulo Freire.

Sendo assim, oito dos 30 trabalhos se apropriaram de forma incidental no texto, utilizando Freire apenas de forma genérica, sem explicar suas concepções teóricas, além de não apresentar uma intervenção didática para o cotidiano escolar. Ainda, 11 pesquisas realizaram apropriação conceitual tópica, principalmente porque todas/os essas/es autoras/es utilizaram em suas pesquisas a aproximação entre Paulo Freire e outros autores da educação de forma prioritária, sem enfatizar aspectos da teoria freiriana em específico na constituição da descrição do texto, preocupando-se apenas em destacar alguns conceitos da obra de Freire.

Outras 11 pesquisas realizaram apropriação do modo de trabalho, o que caracteriza que as/os autoras/es utilizaram o referencial teórico freiriano de forma sistemática, ou seja, foram coletadas informações centrais da pesquisa por intermédio do diálogo e gravação de áudio, além na discussão de alguns conceitos, com a preocupação em destacar o legado da teoria freiriana de maneira explicativa e ampliada, na qual, no desenvolvimento dos textos,

observei que Paulo Freire é utilizado como base principal em detrimento de outros autores citados.

Partindo da reflexão dos resultados que estas pesquisas mostraram, é nítido perceber que o legado de Freire está sendo utilizado em diversos trabalhos acadêmicos e, consequentemente, por diferentes áreas do conhecimento. A partir disto, é possível indagar: Quais são os principais autores que dialogam com o pensamento freiriano na área educacional? Como a teoria de Paulo Freire vem interagindo com a de outros teóricos da sociologia, filosofia, Educação Física, e demais áreas educacionais, juntamente com o currículo crítico? Essas perguntas foram respondidas conforme o entrelaçamento dos teóricos no tópico abaixo.

3 CURRÍCULO CRÍTICO E A INSPIRAÇÃO DE AUTORES DA EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA EM PAULO FREIRE

Sobre as teorias do currículo, e em especial a teorização crítica, durante sua visita ao Brasil para proferir palestra na Universidade de São Paulo, o estudioso Michael Young (2014) inicia os trabalhos com a seguinte indagação: O que todas/os as/os estudantes deveriam saber ao deixar a escola? Young ainda responde que esse tipo de pergunta teria que ser facilmente respondida por aquelas/es que se dedicam a estudar o currículo e suas vertentes. Em nossa visão, essa é uma pergunta intrigante e importante para as/os docentes que atuam no espaço escolar. Em nosso entendimento, as/os docentes que atuam na escola devem se preocupar com os ensinamentos de âmbito escolar que envolvem todos os componentes curriculares e, no mesmo sentido, pensar na formação humanista das/dos estudantes, ou seja, aquela que se preocupa com a leitura de mundo, o respeito à diversidade e, principalmente, envolver o pensamento solidário em oposição ao fatalismo individualista.

A história relatada por Young (2014) diz que foi nos Estados Unidos e na Inglaterra que o currículo recebeu tratamento das políticas liberais e elitistas, tornando o funcionamento das escolas como os das fábricas, perpassando por instruções e formas de ensinar os docentes diante dos papéis de ensinar, como se fosse algo mecânico, contendo um manual para explicar os temas e conteúdos didáticos. No entanto, por volta dos anos 1960 e 1970, o movimento tradicionalista de currículo foi colocado em xeque com o desenvolvimento da teoria crítica do currículo, que levou ao rompimento das tradições inglesa e estadunidense.

Prosseguindo com a reflexão e entendimento curricular, Lopes (2004) também contribui para o debate e, como estudiosa da temática, defende que toda política curricular perpassa pela constituição do conhecimento escolar, sendo este um processo construído simultaneamente pelas escolas orientadas por suas práticas institucionais cotidianas. Neste caso, toda política curricular se torna política cultural, pois o currículo deveria ser resultado de uma seleção da cultura local em que o ambiente escolar está inserido, situação que pode provocar embates entre as respectivas temáticas e concepções que forem incluídas no processo de ensino. As políticas curriculares não estão organizadas apenas em documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento coletivo, vivenciados e reconstruídos no cotidiano escolar, envolvendo a cultura e as/os estudantes na efetivação sobre as necessidades de aprendizagem.

Segundo Moreira e Silva Júnior (2017), no que se refere às teorias do currículo, o conhecimento exerce função primordial para as aprendizagens das/dos estudantes, relatando experiência especialmente na escola pública, compreendendo que as pessoas que adentram esse espaço escolar têm o direito de participação educativa com vivências qualitativas e relevantes para seu aprendizado e formação. Por sua vez, os pesquisadores alertam que não se trata de ter um currículo único para orientar o trabalho docente, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular, tampouco estão preocupados com a preparação das/dos estudantes de escolas públicas para os vestibulares. O argumento teórico principal da relação escola com o currículo, na visão dos estudiosos, é proporcionar às/aos estudantes o acesso ao conhecimento, para que possam transitar e interagir em diversos espaços sociais (MOREIRA; SILVA JÚNIOR, 2017).

O currículo, na perspectiva freiriana, opõe-se ao que propõe o currículo tradicional. Este é o primeiro ponto. Prosseguindo, na ótica progressista, a proposta de Paulo Freire inclui a/o estudante como protagonista das tarefas cotidianas. Assim, dentre os temas que serão desenvolvidos na escola, o diálogo será atribuído como prática inicial na definição do trabalho pedagógico. Neste aspecto, a definição dos temas geradores será feita por meio da palavra geradora que as/os próprias/os estudantes poderão indicar. Sendo assim, todos os temas poderão ser atribuídos na proposta pedagógica, porém o planejamento coletivo pode ser o indicativo na construção curricular. Sobre esse tema, em diálogo com Paulo Freire, Ira Shor nos explica:

> A educação deve ser integradora – integrando os estudantes e os professores numa criação e recriação do conhecimento comumente partilhadas. O conhecimento, atualmente, é produzido longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 14).

Outra prática que está presente no currículo freiriano é a relação com o projeto político-pedagógico da escola. Neste âmbito, percebe-se o entrelaçamento entre os projetos escolares com os diversos componentes curriculares da escola. Tais propostas são elaboradas por meio do diálogo entre os agentes da equipe escolar, professoras/es, gestoras/es, dentre outros. A partir da definição do projeto, o currículo é construído com a relação cultural que abrange a relação do bairro onde a escola está inserida, além da relação com as diversas culturas existentes no Brasil e no mundo, visando quebrar paradigmas, preconceitos,

relacionar, diferenciar e tematizar diferentes temas, com o intuito de favorecer a diversidade cultural das/dos alunas/os e sua aprendizagem.

Refletindo sobre o currículo crítico na ótica freiriana, em oposição à constituição bancária de educação, Scocuglia (2005) diz que em Freire a aprendizagem se reporta como um processo de mediação das relações educador-educando. O objeto de conhecimento, situado na escola e tematizado pelo professor, torna-se aspecto-chave do processo dialógico, indicando que a construção do currículo não deveria ser uma doação dos supostos detentores exclusivos do conhecimento elaborado na escola, mas constituído como processo de ação dialógica de todos os atores escolares, que têm o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construir o currículo. Assim, no que tange ao currículo crítico e ao envolvimento com a perspectiva de Freire, as/os estudantes ocupam papel de protagonistas no desenvolvimento das aulas.

Parafraseando Moreira e Silva (2011), para quem é a temática do poder que separa as teorias tradicionais das críticas e das pós-críticas. De acordo com esses autores, as teorias tradicionais se preocupam, dominantemente, com a organização do processo curricular. As teorias críticas constituem uma reação às teorias tradicionais e acentuam que toda teoria está inevitavelmente implicada em relações de poder. Já a teorização pós-crítica começa a desafiar a hegemonia das teorias críticas, trazendo novas influências, novos problemas e novas temáticas para as discussões.

A autora Branca Jurema Ponce (2016, p. 1142) explica com muita propriedade que, "[...] nos anos de 1970, as teorias críticas de currículo expressavam, por meio do conceito de currículo oculto, uma inquietação em relação ao que não estava explícito, mas presente no currículo escolar". Segundo a autora, no século XXI, o que está em pauta é a preocupação com uma agenda de cunho oculta, que está permeada pelo currículo hegemônico, que possui conteúdo explícito, porém não se sabe quais são suas verdadeiras intencionalidades.

De acordo com Silva (2015, p. 78), o currículo oculto é "Constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes". Sendo assim, é preciso se posicionar como educadoras/es para saber o que se aprende por meio do currículo oculto. Quais são as práticas inerentes para contribuir com a formação emancipadora das/dos educandas/os?

Segundo o autor Michael Apple (2011), o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos das propostas curriculares e nas salas de aula de uma nação. Ele possivelmente é parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção e organização de alguma pessoa, da visão de algum grupo sobre os aspectos que sejam conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Apple (2011) ainda tenta entender se faz sentido a ideia de ter um currículo nacional, e se antecipa em seus escritos para nos esclarecer quais seriam os interesses em exercer uma política nacional curricular de modo que a pretensão é organizar o funcionamento de ensino da educação de um país.

A autora Ana Maria Saul (2016) também contribui com a discussão curricular e nos explica, com muita maestria, que, no momento atual em que convive o sistema educacional brasileiro, o risco da implantação de um "novo paradigma" de controle da educação brasileira surge com sérias consequências para a organização das escolas, ao propor uma Base Nacional Comum Curricular como referência (SAUL, 2016, p. 12-13).

Concordando com o posicionamento da autora, Ponce (2016, p. 1157) enfatiza com muita militância que "O debate sobre a Base Nacional Comum Curricular, tem sido povoado por fortes vozes interessadas na comercialização de materiais prontos para as escolas e para a formação de professoras".

A esse respeito, identifico que a teoria elaborada por Freire vem sendo utilizada por diferentes áreas do conhecimento, mostrando-se relevante e atual na área da Educação (SAUL; SAUL, 2016). No entanto, no que concerne ao componente curricular Educação Física, não sei como os conceitos de diálogo, Círculo de Cultura, Educação popular e problematização vêm sendo utilizados no desenvolvimento da prática pedagógica das/dos professoras/es de EFE.

Concordando com Caparroz e Bracht (2007), parece que a Educação Física está fortalecendo as discussões pedagógicas e enfraquecendo a discussão didática, sendo esse segundo aspecto um fator relevante de ser discutido desde a formação inicial, continuando posteriormente na formação continuada, pois é urgente contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e da prática cotidiana.

Nogueira *et al*. (2018) realizaram estudo sobre a temática Paulo Freire e as práticas corporais, com o objetivo de compreender como a teoria freiriana vem sendo estudada pela

comunidade acadêmica da Educação Física. Por meio desta investigação foi possível diagnosticar que o referencial teórico de Freire vem sendo pouco estudado no campo curricular da EFE.

Em sua tese de doutorado, Monteiro (2018) teve como objetivo identificar, no pensamento das/dos professoras/es de Educação Física que atuam na rede municipal de São Paulo, indícios do ideário freiriano sobre práticas pedagógicas que contribuam para a construção da autonomia e da emancipação das/dos educandas/os. Por sua vez, este trabalho forneceu indícios de uma busca por ações docentes mais democráticas e críticas, aproximando as/os educadoras/es da obra de Paulo Freire. Esse detalhamento ficou apenas no diálogo realizado na fase de coleta das informações, pois, na materialização prática, os docentes se distanciaram da pedagogia freiriana, optando por ministrar a prática pedagógica, seguindo apenas o que é indicado no currículo do município.

Diferentemente disso, Kunz (2006), indignado com o tratamento que a prática esportiva tinha nas aulas de Educação Física escolar, elaborou uma maneira didática e dialógica, visando transformar o ensino deste tema, juntamente com alguns conceitos da pedagogia crítica de Paulo Freire, como, por exemplo, a conscientização e o diálogo com as/os educandas/os, possibilitando ocorrer uma maneira construtiva de elaborar as aulas e vivenciar diferentes modos de praticar o esporte.

A seu tempo, Sousa, Maldonado e Neira (2018) utilizaram o conceito do Círculo de Cultura e tematizaram o ritmo musical funk em uma escola pública da rede municipal de Santo André. Os autores verificaram que a utilização do diálogo durante o processo de ensino e aprendizagem possibilita vivenciar práticas corporais de diferentes culturas, contemplando organizar o trabalho a partir do desejo das crianças. Essa vivência permitiu concluir que a pedagogia crítica de Paulo Freire contribuiu sobremaneira para a conscientização das/dos educandas/os que conheceram, vivenciaram e estudaram uma prática considerada marginalizada.

Bossle (2018) se apropriou do referencial teórico de Paulo Freire e demonstrou em sua pesquisa o conceito freiriano do inédito viável, entrelaçado com as aulas de Educação Física. No entendimento do pesquisador é relevante que os docentes tratem as práticas corporais buscando ressignificá-las, de modo que possam considerar a participação das/dos educandas/os na construção coletiva, com o intuito de alcançar uma educação que seja capaz de superar as desigualdades encontradas no interior da escola e na sociedade.

No que se refere à presença do currículo crítico na Educação Física, a obra *Metodologia do Ensino da Educação Física*, escrita por Soares *et al.* (1992), possibilitou aos pesquisadores elaborarem uma perspectiva teórica denominada crítico-superadora, que conta com aporte teórico do marxismo, além da concepção histórico-crítica proposta por Dermeval Saviani. Já na introdução há uma ressalva, indicando que o livro foi escrito com a meta de ajudar o trabalho pedagógico das/dos professoras/es, considerando em sua gênese os temas presentes na cultura corporal. Por esse motivo, mesmo com a iniciativa positiva indicada no desenvolvimento do trabalho, não se sabe com clareza como ministrar aulas de Educação Física a partir desta perspectiva curricular, fato que se torna uma problemática para a prática de ensino dos docentes.

Outro exemplo da presença do currículo crítico é a obra *Transformação Didático Pedagógica do Esporte*, de Kunz (2006). Neste livro, o pesquisador nos apresenta a perspectiva crítico-emancipatória, influenciado por autores da teoria crítica, especialmente os filósofos da Escola de Frankfurt, além da inspiração em Paulo Freire, diante do conceito de conscientização. Na organização didática elaborada por Kunz, diferentemente do que foi proposto pelo coletivo de autores, é possível entender, na materialização prática, o desenvolvimento do trabalho pedagógico, no qual, na relação do esporte com as aulas de Educação Física na escola, as/os estudantes têm a oportunidade de construir novas possibilidades de participar das práticas corporais, sendo os protagonistas em transformar as atividades para contemplar o envolvimento e o sucesso dos participantes, além de questionar o formato em que o esporte é divulgado pela mídia.

Não há dúvida em dizer que a teoria de Paulo Freire influenciou e foi influenciada por diversos autores da área pedagógica e social, e, consequentemente, também incentivou professoras/es a construírem uma prática pedagógica que se ampara pelo diálogo em oposição ao tradicionalismo e autoritarismo. Por sua vez, Freire teve inspirações nas obras de John Dewey. Nessa ocasião, indiquei o estrito entrelaçamento do autor com a obra *Democracia e educação*, traduzida no Brasil pelo importante antropólogo Anísio Teixeira, em 1979.

A relação dialógica desses dois autores permite avançar na reflexão e prática de ensino de qualquer área do conhecimento, principalmente porque existe um movimento na contemporaneidade que é a favor do ensino democrático em detrimento do ensino autoritário, e um dos principais responsáveis nesse avanço, em termos didáticos, é o próprio Paulo Freire. Nesta ótica, o autor apresenta o conceito de educação bancária, com o intuito de conceber a

participação ativa das/dos educandas/os no processo de ensino e aprendizagem, repudiando a postura do educador que idealiza transferir conhecimento para o estudante sem estimular o seu lugar de fala. Para Freire (1996), a/o professora/or deve conceber o ensino democrático e estimular a curiosidade epistemológica na escola.

Partindo desse pressuposto, em sua obra, Dewey (1979) nos explica que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, possibilitando às pessoas o direito de explicitar sua visão de mundo por meio da liberdade de expressão. Assim, entende-se que uma democracia é mais do que uma forma de governo ou ideia única sobre determinado assunto. É uma forma de vida associada de experiência conjunta e mutuamente comunicada.

De acordo com Muraro (2013, p. 814), "Paulo Freire teve contato com o pensamento filosófico-educacional de Dewey tanto através da leitura das principais obras desse autor como através dos intelectuais que marcaram o debate educacional". Esse anúncio da relação proximal dos autores estabelece aspectos de positividade para o avanço nas políticas públicas de educação, contribuindo, sobretudo, na formação inicial e continuada daqueles futuros docentes. Essas relações conceituais são anunciadas por diversos estudiosos da obra de Freire. Neste âmbito, também se destaca aqui o pesquisador Peter McLaren.

No livro *Multiculturalismo crítico*, escrito por Peter McLaren, o autor se refere a Paulo Freire como um parente intelectual, ou seja, alguém muito próximo, que pensa de maneira similar, considera o diálogo nas relações, os processos democráticos em âmbito geral e principalmente tem o desejo social de proporcionar a leitura de mundo no desenvolvimento do trabalho pedagógico, oportunizando para as pessoas o sentimento da igualdade aos sujeitos subalternos das classes menos favorecidas, assim como aquelas/es que sofrem preconceitos na sociedade, por questões de gênero, raça, classe social e imigrantes.

Em artigo denominado *Fúria e Esperança*, no qual Peter McLaren é entrevistado e desafiado a responder diversas questões da literatura educacional e de suas influências na pesquisa acadêmica, um fato relevante é quando o entrevistador, cujo nome no texto é Mitja, pergunta-lhe sobre quais teóricos têm influenciado sua recente volta em direção ao materialismo histórico. Pela quantidade extensa de teóricos citados na resposta, não serão citados todos; no entanto, é válido ressaltar três autores, dentre eles: Paulo Freire, Frantz Fanon e Michel Foucault (MCLAREN, 2001).

Como demonstra a literatura acadêmica, Peter McLaren é um grande estudioso do multiculturalismo. Suas ideias têm alcançado uma multiplicidade de teóricos e

perspectivas educacionais. Pude conhecer esse autor através da perspectiva multicultural da Educação Física, representadas pelos autores Neira e Nunes (2016). Esse marco torna o autor como um dos grandes intelectuais do mundo e em diversos componentes curriculares do currículo escolar, principalmente porque o movimento multicultural tem investido na luta a favor das questões sociais mais amplas, com surgimento nos Estados Unidos, com o interesse de dar oportunidade às pessoas de conviverem de maneira igualitária no que concerne aos aspectos de gênero, raça e demais aspectos que tentam impor vantagem de um grupo sobre outro.

Questionado para definir a palavra pedagogia crítica, McLaren (2001) esclarece que esse movimento é uma importante forma de luta, podendo contribuir com a práxis cotidiana de docentes que atuam nas escolas, além de se opor às normas sociais e às forças que estruturam os processos de educação de forma autoritária. Para tanto, a maior parte das abordagens da pedagogia crítica se limita a questionar as fundações sobre as quais o conhecimento burguês está construído, colocando o próprio termo educação sob suspeita.

Percebendo essa relação dialógica e interativa de Paulo Freire com Dewey e McLaren, na qual ambos almejam espalhar a paz e a democracia por meio da educação, da luta e, principalmente, pela leitura de mundo para os mais diversos cidadãos dos países, é nítido identificar a batalha que esses estudiosos travaram em prol do bem social. Neste ensejo, o autor Carlos Alberto Torres (1997) nos apresenta a pedagogia da luta, inspirada em Paulo Freire, o qual enfrentou inúmeros empecilhos, no contexto conservador dos anos de chumbo pelos quais o Brasil passava na época. Neste livro, o pesquisador ressalta que a pedagogia do diálogo, proposta por Freire, deverá atuar em qualquer situação. Para tanto, o autor enfatiza que o pensamento de Freire se encontra atual. Desta forma, Torres (apud GADOTTI, 1997, p. 10) orienta: “[...] podemos ficar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire”.

Visualizando esse exemplo, Torres (1997) relaciona sua concepção e entendimento do aparato educacional com a pedagogia crítica de Paulo Freire, com a meta de estimular a participação dialógica e a representatividade da luta docente em todas as instâncias da sociedade, incluindo a escola, indicando o papel docente nos aspectos discursivos e educativos mais amplos, os quais possibilitam oferecer o reconhecimento e a representatividade da existência da diversidade, colocando-se assim no lugar do outro.

Pensando na terminologia identidade, luta e relações étnico-raciais, outro autor que influenciou o pensamento político-pedagógico de Freire foi Frantz Fanon. Segundo Sousa (2019), Fanon é um teórico que apresenta um denso legado que possibilita abordar as questões étnicos-raciais, proporcionando que docentes e estudantes se reconheçam em sua identidade e, principalmente, a negritude siga caminhos que abrangem a emancipação e libertação diante da justiça social.

Especificamente sobre a relação teórica de Fanon e Freire, em pesquisa de Mestrado, o autor Thiago Batista Costa (2017) nos apresenta com muita maestria a obra de Fanon alinhada ao pensamento político-pedagógico de Freire e igualmente entrelaçada com a reflexão e a prática de ensino em Educação Física. Neste caso, a investigação do autor nos permite compreender a necessidade de olhar para o outro com o entendimento da igualdade racial, isto é, trazer à tona a cultura e a identidade negra para a escola e, principalmente, disseminar nas práticas corporais suas diversas atividades.

Frantz Fanon foi um pesquisador que estabeleceu uma linha de pensamento indo contra o colonialismo, as teorias racistas e preconceituosas que ainda assolam a sociedade e, principalmente, as pessoas de classe menos favorecida. Sobre este assunto, Fanon (2005, p. 271) nos orienta que

> O interesse desse período é que o opressor acaba não se satisfazendo mais com a inexistência objetiva da nação e da cultura oprimida. Todos os esforços são feitos para levar o colonizado a confessar a inferioridade da sua cultura, transformada em condutas instintivas, a reconhecer a irrealidade da sua nação, e finalmente o caráter inorganizado e não acabado da sua própria estrutura biológica.

Relacionando a teoria de Foucault com Paulo Freire, Mafra (2008a) aproximou, de forma audaciosa, a concepção destes estudiosos no campo educacional. Utilizando o conceito de conectividade, o pesquisador diz que a complexidade das produções acadêmicas, advindas de propostas freirianas e foucaultianas, torna o trabalho rigoroso, quando se trata da análise de aparatos educacionais. Assim, seria possível encontrar muitas e profundas divergências entre as distintas acepções de ambas as teorias; no entanto, é muito conhecida pela literatura as relevantes contribuições no que tange ao entendimento das relações de poder e desigualdade proporcionadas pelas respectivas ideias dos autores.

No campo da Educação Física, Borges (2017) estuda de forma muito contundente a teoria foucaultiana, juntamente com o currículo pós-crítico da educação, para demonstrar as mazelas que estão camufladas em muitos currículos e documentos explícitos de diversas redes

de ensino. A exemplo, Borges (2017) analisou a proposta curricular da rede municipal de Sorocaba (SP) e revelou aquilo que se considera como contraditório e incoerente no trabalho pedagógico. Tais documentos destacam impressos curriculares veiculados simultaneamente nos discursos provenientes de diversas teorias do currículo da Educação Física. Por conta disto, a gênese do material indica uma heterogeneidade discursiva acentuada, almejando formar tipos específicos de sujeitos da Educação Física, ou seja, o sujeito integral, o competitivo e o empreendedor.

4 CARACTERIZAÇÃO E RELEVÂNCIA DOS CONCEITOS DA OBRA DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

Em primeira mão, vale destacar que a vasta obra de Paulo Freire e sua pedagogia crítica tem relevância especial para a minha formação como pessoa humana, juntamente com a constituição da minha identidade docente. Todo esse contexto particular se explica por este simples motivo: as leituras dos livros *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, iniciadas no ano de 2010, aproximaram-me do pensamento de humanização proposto pelo educador. Este processo faz parte do meu contato e convivência com pessoas oprimidas que convivem comigo no bairro em que moro, região localizada no extremo leste da cidade de São Paulo, conforme já explicitado na apresentação desta tese.

Por conta disto, tive a percepção de que essas pessoas, em grande parte e não todas, convivem em situação de vulnerabilidade social, lutando pela sobrevivência, aspecto que em grande parte do tempo se remete apenas à preocupação de trabalhar e conseguir o objetivo de colocar alimento na mesa da família. Todo esse repertório envolve muitas horas de deslocamento até o ambiente de trabalho, o que de certa forma não possibilita o acesso à prática regular de atividade física, tampouco ao lazer de forma ampla.

A partir deste aspecto, observando que Freire e Fanon lutaram para combater as injustiças sociais na descrição de suas obras, em oposição às instâncias opressoras da sociedade, em meu caso, percebi que um dos caminhos para que as pessoas das classes menos favorecidas possam tentar melhorar as condições de vida e saúde é por meio do constante estudo e da reflexão crítica sobre as condições de vida que as políticas públicas disponibilizam nos locais mais afastados da região central das grandes metrópoles.

Nesse exemplo, pode-se comparar a ausência de locais públicos e gratuitos em bairros da periferia paulista que disponibilizam espaços para a prática da natação, do tênis de campo, além de outras atividades; pelo contrário, o que se observa nesses locais é a grande presença de campos de futebol, fato que torna esse esporte como o mais praticado nessas regiões.

De acordo com esse raciocínio, destaco que o legado de Paulo Freire se aproxima de nosso pensamento porque considero que o conceito de emancipação presente na obra do autor pode aproximar o ensino da Educação Física ou de qualquer componente curricular com a conscientização e libertação dos oprimidos, para que possam escolher os caminhos profissionais e pessoais que irão seguir a fim de que seja possível ocupar outros espaços de

lazer, de saúde, de esporte e de vida de um modo amplo. Por fim, minha aproximação com os ensinamentos de Freire é o desejo de alcançar a educação libertadora, pois, ao contrário disto, o sonho do oprimido será o de se tornar o opressor (FREIRE, 2003).

Sobre os conceitos[10] freirianos, Streck, Redin e Zitkoski (2017) indicam que existe uma multiplicidade de vasta teorização sobre esse aspecto. No entanto, neste capítulo, eu me debruço na explicação de quatro deles: diálogo, Círculo de Cultura, conscientização e emancipação. O motivo desta escolha é a possibilidade de utilização na construção da prática pedagógica em Educação Física escolar, por entender que esses conceitos são notoriamente citados nas obras de Freire e identifico relevantes possibilidades de incluí-los na prática pedagógica das aulas ministradas na escola, visando qualificar o ensino. É interessante frisar que se pode citar outros conceitos, que também podem ser utilizados no desenvolvimento da prática pedagógica em Educação Física, porém neste momento opto em descrever apenas os quatro citados.

4.1 Diálogo

No que tange ao diálogo, conhecidamente como um dos conceitos mais tratados na obra de Paulo Freire, Zitkoski (2017) explica que faz parte da proposta que abrange a educação humanista e libertadora, sendo um dos conceitos centrais de um projeto pedagógico crítico que almeja esperança em relação ao futuro. Existem dois livros em que Paulo Freire discorre sobre a explicação do diálogo: *Pedagogia do oprimido* (2019) e *Pedagogia da autonomia* (1996). Nestes trabalhos, o estudioso elabora uma fundamentação teórico-filosófica sobre o papel do diálogo para a educação democrática, tendo função dialética e problematizadora, opondo-se à educação tradicional e bancária, visando dar oportunidade de a/o estudante ser protagonista no processo educativo.

Em relação às aulas de Educação Física, observa-se que o diálogo tem sido utilizado por propostas que são amparadas pelos currículos crítico e pós-critico; sendo assim, é possível exemplificar que, nas práticas corporais que utilizam o diálogo para contemplar a efetiva participação das/dos estudantes nas atividades, a perspectiva crítico-superadora utiliza as

10 Opto por utilizar a terminologia conceito em detrimento da palavra categoria, apoiado no livro *Dicionário Paulo Freire*. Nesta obra, Kronbauer (2017) explica que cada conceito é uma janela para entrar e admirar o mundo, nosso estar sendo, nossa luta, nossa amorosidade. Cada conceito de Freire é outra porta para entrar em sua proposta pedagógica, uma chave para pronunciar o mundo.

práticas corporais relacionando os acontecimentos sociais e midiáticos, seja do esporte, dança, brincadeira ou qualquer outra atividade visando problematizar as questões de classe e injustiça social (SOARES *et al.*, 1992).

No mesmo caminho de utilizar o diálogo como estratégia didática no processo de ensino e aprendizagem, Sousa (2017) relacionou o Círculo de Cultura como premissa de conceber o diálogo com as/os estudantes para efetivar o planejamento de atividades em âmbito participativo. Neste quesito, as crianças têm a oportunidade de explicitar os temas que têm mais interesse em aprender e vivenciar, juntamente com a possibilidade de inventar e reinventar novas práticas corporais.

Kunz (2006) propõe uma perspectiva crítico-emancipatória para a Educação Física, amparada por referenciais críticos da educação, como, por exemplo, Paulo Freire e Habermas, indicando ser o diálogo uma proposta que favorece a emancipação humana, por meio do se movimentar que acontece durante a realização das práticas corporais. Desta maneira, o autor menciona que todas as atividades poderão ser ressignificadas, inclusive o esporte; ou seja, na transformação didático-pedagógica, qualquer modalidade esportiva poderá ter modificações nas regras e esse é um momento de dialogar com as/os estudantes para promover mudanças a partir das suas vontades e anseios.

De acordo com Freire (2019), não existe diálogo se não houver respeito, solidariedade e amor às pessoas, sendo um aspecto primordial para as relações humanas no mundo em que vivemos. No aspecto educacional, o diálogo começa na busca pelo conteúdo programático que almeja ser tematizado. No caso do componente curricular Educação Física, tem-se o exemplo da organização didática que utiliza o planejamento participativo. Neste caso, a/o professora/or e as/os educandas/os dialogam para definir os temas e os conteúdos que serão estudados e vivenciados durante o processo de ensino, sendo um ato de humildade reconhecer os saberes das/dos educandas/os e seus interesses na construção das aulas, diante do contexto escolar.

Conforme orienta Freire (1996, p. 59), no desenvolvimento das aulas, é válido reconhecer que “[...] ensinar exige respeito aos saberes dos educandos [...]”, pois, numa relação dialética, a/o professora/or ensinando também aprende e a/o educanda/o aprendendo irá ensinar. É a partir deste entendimento que o diálogo se torna conceito-chave da obra de Paulo Freire, sendo necessariamente relevante para o projeto de educação que almeja contribuir para a formação de sujeitos solidários e conscientes, que abrange reconhecer as

diferenças culturais, sociais, sexuais e raciais de forma ampla, contrapondo-se à formação bancária que visa formar sujeitos individualistas e reprodutivistas das desigualdades que existem na sociedade.

Para muitos, pode parecer que o diálogo é um ato natural, presente na vida e nas aulas de Educação Física escolar. Todavia, para que aconteça a sincronia e reciprocidade no processo de ensino e, principalmente, na construção do trabalho pedagógico, o professor precisa ter um pensamento que contempla ter a humildade, o respeito ao outro e o desejo de conviver em espaços escolares democráticos, no qual estudantes e docentes tenham a oportunidade de compartilhar experiências e práticas no ambiente escolar. A respeito da humildade e diálogo, em *Pedagogia do oprimido*, Freire (2019, p. 111) diz:

> Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço outros eu?

Com os ensinamentos dialógicos, Freire nos desperta o interesse em atuar na educação e na vida de forma mais harmoniosa e solidária. A utilização do diálogo e o constante ensinamento no processo educativo poderão tornar as pessoas mais humildes nas relações pessoais e sociais. Pensar na educação dialógica no Brasil é ter esperança na educação, na sociedade e no mundo, principalmente para superar o atual momento, em que se observa nas políticas públicas governamentais certo discurso de ódio sobre as questões sociais e educacionais, fato que desvaloriza o diálogo.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) destaca que nas relações com os outros é necessário que aconteça o diálogo constante, independentemente se o indivíduo pensa igual ou diferentemente de minha convicção política ou educacional. Nos dias atuais, como educadores, é nosso dever espalhar o diálogo como forma de esperança e paz, com a meta de convivermos em ambientes mais tolerantes e receptivos.

O diálogo em Freire é algo que remete ao ensino democrático, ao estabelecimento de relações onde um aprende com o outro, seja entre professoras/es e alunas/os, ou entre alunas/os e alunas/os; portanto, é dialogando que as relações humanas e afetivas tornam o processo educativo mais agradável no ambiente escolar. Referente à disponibilidade para o

diálogo, Freire (1996, p. 136) destaca a respectiva frase: “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Nesse exemplo, a/o professora/or que se disponibiliza ao diálogo e à curiosidade crítica poderá proporcionar experiências enriquecedoras às/aos estudantes, como realizar uma trilha educativa para conhecer o bairro onde a escola está inserida, visitar parques, museus, teatros e todos os espaços que disponibilizam explorar a cultura e a História. No caso da disciplina de Educação Física, além de visitar todos esses locais culturais, ainda será possível vivenciar experiências de lazer. Com a premissa de conhecer outros espaços, fora do ambiente escolar, é o caso de visitar estádios de futebol, pista de atletismo, clubes de ginástica, vôlei e tênis de campo, além de espaços aquáticos, ampliando, desta maneira, o repertório cultural e de lazer.

Wittizorecki e Molina Neto (2005) realizaram estudo na rede municipal de Porto Alegre (RS), com a intenção de entender como os professores de Educação Física constroem seu trabalho docente nesta rede de ensino, e ainda se indagam como efetivam e articulam suas ações frente às singularidades do projeto político-administrativo pedagógico no ambiente escolar. Neste estudo, os pesquisadores concluem que a construção do trabalho docente perpassa por experiências dialógicas que favorecem o ensino das práticas corporais.

Desta forma, os pesquisadores salientam a necessidade do diálogo constante com a equipe gestora e demais pares no ambiente escolar. Sendo assim, a participação da/do professora/or de Educação Física na escola se refere ao conjunto de atividades que englobam a participação em reuniões e assembleias escolares, envolvem o planejamento, execução e avaliação de sua intervenção educativa, juntamente com o atendimento aos pais ou responsáveis pelos alunos, o que, de certa maneira, envolve a participação nas atividades de formação permanente, tanto promovida pela rede de ensino quanto naquelas buscadas por iniciativa pessoal.

Dialogando sobre as práticas corporais e a teoria de Paulo Freire, Monteiro (2018) apresenta uma dimensão humanista e dialógica, na constituição do trabalho da/do professora/or de Educação Física que atua no contexto escolar, que tem caráter fundamental, pois permite que educadora/or e educandas/os compartilhem suas leituras de mundo. A pesquisadora ainda salienta que o papel docente é o de contribuir para ambientes democráticos, oportunizando a reflexão das/dos educandas/os de maneira a ressignificar e dar

sentido à construção das práticas corporais, estimulando o diálogo, o respeito ao outro e contribuindo para a construção de diferentes conhecimentos nas aulas de Educação Física.

A seu tempo, Bonetto (2019) organizou um relevante diálogo entre o currículo cultural da Educação Física e a obra de Paulo Freire, especificamente entrelaçando os escritos do livro *Pedagogia da Autonomia* e seus desdobramentos orientadores referentes aos saberes necessários da prática educativa com o tratamento da teoria pós-crítica, demonstrando que a teoria crítica de Freire contribui sobremaneira para o ensino, confirmando desta forma que a concepção crítica é relevante e atual, diferentemente de outros estudos pós-críticos que outrora criticaram tal movimento, confundindo que a criticidade se preocupou apenas com as relações do capital.

Diante desse aspecto, Bonetto (2019) explicitou alguns termos-chave de aporte freiriano, como, por exemplo: ensinar exige criticidade, ensinar exige bom senso, ensinar exige alegria e esperança, juntamente com outros saberes. Sobre essa perspectiva, torna-se um avanço para a reflexão da práxis do componente curricular Educação Física o fato de todos os saberes mencionados no texto do pesquisador terem sido explicados em diferentes relatos de práticas, ora ministrado por diferentes docentes, onde em muitos casos são profissionais representantes de escolas públicas.

4.2 Círculo de Cultura

O Círculo de Cultura é uma estratégia didática que foi elaborada por Paulo Freire por volta dos anos 1960. O livro *Educação como prática da liberdade* é a obra que concentra o aparato explicativo sobre essa proposta. O objetivo inicial dos círculos era alfabetizar adultos e promover a liberdade das/dos educandas/os, a partir da consciência crítica sobre a sociedade. Para explicar esse conceito, Freire (1994b, p. 11) nos orienta:

> A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a "escola", autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento de educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de "professor" e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, "a de coordenar, jamais influir ou impor".

Brandão (2017) alerta que o Círculo de Cultura traz para o campo da Educação popular iniciativas e práticas grupais de âmbito comunitário e escolar. Neste entrelaçamento entre escola e comunidade, o professor aparece como coordenador de um diálogo que acontece entre pessoas, que tem o propósito de construírem juntos um determinado saber no qual cada um ensina e aprende. No Círculo de Cultura, o diálogo deixa de ser uma técnica em grupo e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática, visando alcançar os pressupostos em que a/o estudante aprende a dizer a sua palavra.

O Círculo de Cultura também é utilizado por diferentes áreas do conhecimento, sendo requisitado como possibilidade de intervenção metodológica. Loureiro e Franco (2012) realizaram experiências em educação ambiental com o Círculo de Cultura e ressaltaram que tal estratégia pode ser disseminada no ensino formal e informal. Por conta disto, observa-se a audaciosa meta que os círculos proporcionam para professoras/es, alunas/os e todas/os aquelas/es que pretendem fugir da alienação do ensino tradicional, pois na materialização prática o círculo proporciona a invenção e reinvenção de novas atividades, possibilitando na educação ambiental ou em qualquer ambiente educativo a produção de cultura.

Para Sousa, Silva e Maldonado (2017), o Círculo de Cultura é uma estratégia didática que orienta o professor na construção do trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas de Educação Física escolar. Essa ideia foi proposta por Paulo Freire, por volta dos anos 1962, na cidade de Angicos, que se localiza no estado do Rio Grande do Norte. No início do processo que envolveu o movimento de Educação popular, o objetivo de Freire era alfabetizar e conscientizar adultos, fato que obteve sucesso naquele período.

Retratando uma experiência sobre o componente curricular Educação Física em uma escola do município de São Bernardo do Campo (SP), especialmente com turmas do ensino fundamental I, Sousa, Silva e Maldonado (2017) objetivaram tematizar as brincadeiras e os jogos, amparados pelo projeto pedagógico denominado *Conhecendo o Brasil e suas tradições*, no qual toda a equipe escolar contribuiu com o desenvolvimento do trabalho cotidiano, a partir das diferentes disciplinas. A conclusão deste relato de prática permitiu verificar, durante o momento do Círculo de Cultura, que as/os estudantes fizeram bom uso da ferramenta internet. Meninas e meninos reconheceram que podem participar juntos das brincadeiras e jogos, além da reflexão crítica diante dos acontecimentos das aulas em que o conflito foi superado pelo constante diálogo.

Em nosso caso particular, pretende-se reinventar o trabalho idealizado por Freire, pois a literatura aponta a existência de poucos trabalhos que optaram por utilizar o Círculo de Cultura no desenvolvimento das aulas de Educação Física, dentre os quais se pode citar as pesquisas de Sousa, Silva e Maldonado (2017), Sousa (2017), Sousa, Maldonado e Neira (2018), Coelho (2019) e Sousa, Costa e Ehrenberg (2021). Portanto, ao propor alguns processos didáticos no processo educativo, visa-se aproximar as crianças, jovens e adultos de um efetivo diálogo e, principalmente, oportunizar e valorizar democraticamente o direito das/dos estudantes de exercerem participação ativa no planejamento das aulas.

Sobre a reinvenção do trabalho pedagógico que envolve a pedagogia crítica de Paulo Freire, Saul (2016) destaca que existem diversas áreas do conhecimento que utilizam a teoria freiriana para materializar a práxis cotidiana. Neste quesito, a pesquisadora afirma que "A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo demonstrada pela multiplicidade de trabalhos teórico/práticos que se desenvolvem, tomando o seu pensamento e a sua prática como referências" (SAUL, 2016, p. 12).

Monteiro e Vieira (2010) realizaram estudo no campo da enfermagem, utilizando o Círculo de Cultura como proposta de reconstrução das ações de educação em saúde, no qual se utiliza das competências necessárias às/aos enfermeiras/os que atuam no Programa Saúde da Família. Diante desta pesquisa, os estudiosos explicam que, para alcançar uma prática de educação em saúde com viés reflexivo e crítico, é necessário utilizar o Círculo de Cultura, com o intuito de propiciar o exercício da consciência política, aspecto indispensável para o empoderamento do profissional da saúde. O motivo de relacionar o estudo da enfermagem neste texto tem o propósito de demonstrar a utilização do Círculo de Cultura em diferentes contextos educativos, como o da saúde.

Em sua dissertação de mestrado, realizada na rede municipal de Santo André, Sousa (2017) utilizou a estratégia didática do Círculo de Cultura como proposta de intervenção da prática pedagógica. O motivo de organizar essa proposta surgiu após investigar a prática pedagógica de quatro docentes que atuam na mesma municipalidade e não utilizaram o Círculo de Cultura em suas aulas. Com o objetivo de verificar quais temas e perspectivas pedagógicas as/os professoras/es de Educação Física utilizavam com prioridade no desenvolvimento das aulas, o pesquisador assistiu 24 aulas, sendo seis de cada educadora/or. A partir da observação participante, a pesquisa concluiu que os docentes priorizaram os temas brincadeiras e esportes,

alinhada com as propostas curriculares construtivista, desenvolvimentista, psicomotora e crítico-emancipatória.

Sousa (2017) organizou processos didáticos em seu trabalho que contou com apoio do Círculo de Cultura, visando demonstrar, nessa oportunidade, que a proposta do Círculo de Cultura pode contribuir com a didática na construção das aulas, possibilitando com que sejam utilizadas diferentes práticas corporais, por intermédio do diálogo com as/os estudantes, indo além do ensino de brincadeiras e esportes. Neste âmbito, as/os estudantes teriam a oportunidade de conviver no ambiente escolar podendo ser os protagonistas nas vivências corporais, ou seja, construindo atividades a partir da criatividade e reconstruindo aquelas práticas que já existem.

Coelho (2019) relatou sua experiência com o Círculo de Cultura, protagonizada com estudantes do ensino fundamental II que estudam na rede municipal de Porto Alegre (RS), participantes do projeto denominado Escola Cidadã. Nessa ocasião, foram realizados diversos debates que se referiam aos temas saúde e esporte. Essas discussões envolveram outros assuntos pertencentes à comunidade escolar, como, por exemplo, as possibilidades de ampliação dos espaços existentes no bairro para realizar a prática de atividade física e lazer.

Como proposta final do projeto, as/os educandas/os apresentaram trabalhos sobre as temáticas estudadas no processo de ensino, que culminou na possibilidade de reflexão crítica sobre temas emergentes, a saber: saúde, educação, esporte, moradia e lazer, concluindo que é possível desenvolver propostas de inéditos viáveis e educação libertadora em qualquer espaço educativo, mesmo que o contexto educacional e político estejam inseridos em uma visão alienadora de gestão autoritária e opressora.

Amparado em Freire (2003) especialmente no livro *Pedagogia do oprimido*, o autor explica que os inéditos viáveis são propostas que permitem que educadoras/es e educandas/os vivenciem práticas reflexivas e dialógicas no âmbito da educação libertadora, afastando-se de situações-limite opressoras, que desconsideram o diálogo e a reflexão. Neste quesito, dialeticamente, no que se refere à escola, as/os estudantes teriam a oportunidade de vivenciar e conhecer práticas pedagógicas que estimulam o “Ser Mais” e o pensamento crítico, visando se distanciar de práticas monoculturais e reprodutivistas. O inédito viável, a partir da perspectiva da Educação Física popular decolonial, possibilita que nas aulas de Educação Física estudantes e docentes sejam protagonistas na invenção e reinvenção de temas, anunciando novas maneiras da construção didática das aulas, denunciando assim o sistema

colonial e tradicional, que ainda tenta adentrar práticas corporais escolares, agora por intermédio de documentos normativos e livros didáticos.

Sousa, Maldonado e Neira (2018) também se apropriaram do Círculo de Cultura e tematizaram o ritmo musical funk com as turmas dos 5º anos em uma escola pública da rede municipal de Santo André (SP). Neste trabalho audacioso, que perpassou por muita resistência por parte de algumas famílias de religião evangélica, que não queriam ver os filhos participando destas aulas, foi possível dialogar com as/os estudantes e entender que a cultura local do entorno da escola permitiu que esse ritmo fosse aceito pela maioria da comunidade que presenciava, diariamente, da parte externa do ambiente escolar, os ensaios protagonizados pelas/os estudantes.

4.3 Conscientização

A respeito do conceito de conscientização, muitos pesquisadores atribuem a Paulo Freire a autoria de formulação desse termo. Para a surpresa de muitos, o próprio Freire explica em sua obra que tal terminologia foi criada por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, em 1964, podendo citar outros estudiosos, como o filósofo Álvaro Vieira Pinto. No entanto, foi Hélder Câmara o responsável em difundir o termo e traduzir para o inglês e francês (FREIRE, 1980).

No Brasil, Paulo Freire iniciou a experiência de conscientização por meio do movimento de Educação popular. Essa proposta idealizou favorecer a alfabetização das pessoas, visando contemplar a consciência crítica para compreender o mundo e as injustiças sociais. No Chile, a proposta de alfabetização freiriana utilizada em todos os programas de ensino tinha o intuito de reduzir a taxa de analfabetismo do país e conscientizar criticamente as pessoas. Sobre isso, Freire (1980, p. 26) salienta:

> A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Dito isto, o intuito principal é explicar o conceito de conscientização na perspectiva de Paulo Freire, para que, na formação das/dos estudantes, seja possível contemplar a leitura de

mundo de forma integral, isto é, tudo aquilo que envolve as práticas corporais e a sociedade de forma ampla, possibilitando favorecer a formação humanista, ancorada nos aspectos de justiça social.

No âmbito do ensino, a conscientização pode se relacionar com os aspectos de alfabetização e de reflexão sobre a prática, pensando nos acontecimentos da sociedade e suas relações sociais e políticas. A conscientização tem a premissa de estimular a consciência humanista e crítica, proporcionando às/aos professoras/es, no processo de ensino, refletir com as/os estudantes sobre os assuntos que contemplam as atividades escolares. Neste caso, são citadas as assembleias de classes, os conselhos mirins. Estes momentos são espaços de oportunidades para possibilitar às/aos estudantes conviver em experiências democráticas, dialogando com a equipe escolar e com outras/os estudantes, com o intuito principal de melhorar a qualidade da educação e o ambiente escolar. Freire (1980) descreve que os atributos da conscientização foram elaborados como um compromisso histórico, para que as pessoas assumam seu papel na sociedade, superando preconceitos e estigmas, alcançando a libertação por meio da consciência crítica, a conscientização.

No livro *Conscientização*, Paulo Freire explica sobre a elaboração dos temas geradores que poderão ser desenvolvidos no ato educativo. Este momento é oportunizado às/aos estudantes, por meio da definição de palavras geradoras. Neste caso, suponha-se que o tema desenvolvido em sala seja leitura. Como palavra geradora, as/os educandas/os têm a opção de dizer sua palavra aleatoriamente, ou seja, algo que remete à leitura; por exemplo, uma/um estudante indicou a palavra política. A partir desse repertório inicial, a/o docente poderá problematizar com as/os estudantes para construírem textos envolvendo política e a melhoria da qualidade da saúde. Neste caso, Freire explica que é possível codificar e decodificar as palavras pelo exemplo, principalmente quando se relaciona à realidade concreta vivenciada pela/o estudante.

Nesta trama, entendo que a conscientização é um conceito que expressa a liberdade das/dos educandas/os no que tange à tomada de consciência diante do processo de ensino e aprendizagem que envolve a alfabetização. Com este mesmo raciocínio, Freire (1980, p. 51) diz: “[...] a conscientização tem por ponto de partida o homem brasileiro, o homem iletrado, o homem do povo, com sua maneira própria de captar e de compreender a realidade”. Neste caso, pode-se compreender que a perspectiva libertadora de Paulo Freire tem a pretensão de libertar os homens e as mulheres da alienação que se encontra presente na sociedade; um

desses exemplos é o analfabetismo. Por isso, o objetivo de Freire era alfabetizar as pessoas para fazerem a leitura de mundo de forma consciente diante das injustiças.

Em sua tese de doutoramento, Marinho (2015) investigou sobre o conceito de conscientização à luz da teoria de Paulo Freire. Amparada pelo materialismo histórico dialético, a autora se pergunta: Será que Paulo Freire abandonou o termo conscientização, conforme o próprio autor relatou em um seminário que aconteceu em 1974, no México? Causa estranheza tal tentativa de abandono de um conceito importante do pensamento freiriano. Para tanto, Marinho (2015) conclui que Freire não poderia abandonar tal conceito por se tratar de uma perspectiva que demonstra o caminho da libertação das relações de opressão, viabilizando autonomia para que as pessoas tenham a oportunidade de exercer a consciência crítica da realidade cotidiana.

Galvão (1995) abordou o conceito de conscientização atrelado à disciplina de Educação Física. Neste ensejo, a pesquisadora considera que no campo educacional é necessário que a/o professora/or considere o tratamento crítico no desenvolvimento das aulas, possibilitando alcançar a educação transformadora. Utilizando os termos personalidade, competição, motivação e rendimento, a conscientização foi atrelada como característica que possibilita para o docente compreender a existência de diversos mecanismos no trato pedagógico das aulas que podem valorizar o aprendizado das/dos estudantes nas aulas de Educação Física, fato que necessita da organização prévia do professor e entendimento da função social da escola, para que haja verdadeiramente o alcance da educação transformadora.

Costa (2017) realizou pesquisa na rede estadual de São Paulo, juntamente com professores de Educação Física, a fim de identificar a percepção dos docentes nas aulas deste componente curricular no que tange ao corpo negro. Utilizando o conceito de conscientização para analisar a relação do tratamento das práticas corporais e a formação de professores, o pesquisador conclui em seu trabalho que os educadores pesquisados desconsideram, de forma ingênua, o corpo negro diante das vivências nas aulas. Essa ingenuidade é no sentido de não considerar as reflexões em torno da negritude e as práticas corporais de origem cultural e social deste público, apresentando entendimento monocultural de educação para as relações étnico-raciais, que pode ser consequência da própria formação inicial e continuada. Como proposta de intervenção sobre a prática, Costa (2017) sugere que a formação docente necessita ser ministrada com um viés multicultural, para que haja a possibilidade de considerar o corpo negro nas aulas de Educação Física, respeitando todas as diferenças

pessoais, raciais, sociais, de gênero, dentre outras que outrora se fizeram presente na complexidade do cotidiano escolar.

Tratando-se do componente curricular Educação Física escolar e a grande quantidade de aportes teóricos e correntes filosóficas existentes, no campo da prática, a conscientização docente favorecerá a opção de revelar e ministrar práticas corporais de diferentes matrizes, recorrendo às possibilidades de construir o planejamento juntamente com as/os alunas/os, considerando as diferentes culturas, almejando que aconteça a justiça curricular, ou seja, considerando o corpo negro e o branco, práticas corporais do Norte e do Sul, as pessoas com e sem deficiência, com o intuito de formar pessoas conscientes e solidárias.

4.4 Emancipação

Sobre o conceito de emancipação, nos dizeres de Moreira (2017), Freire elaborou esse conceito pensando na transformação social dos cidadãos das classes menos favorecidas. Freire é um educador popular e, por esse motivo, adentrou nas camadas populares da sociedade e conheceu as dificuldades da maior parcela da população brasileira. Essa foi a motivação do autor ao criar uma teoria da libertação e superação das desigualdades, na qual, orientado pela perspectiva multicultural, pensou em favorecer as minorias, sem fazer distinção das pessoas.

O conceito de emancipação é explicitado na literatura educacional por diferentes estudiosos, porém nosso intuito é demonstrar sua materialização na formação humana a partir dos escritos de Paulo Freire. A emancipação humana contribui com a transformação social das pessoas subalternas e oprimidas, sendo discursivamente utilizada no campo educacional com a motivação de estimular o conhecimento e a dedicação das/dos estudantes diante da formação para o trabalho e conscientização.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2019) discorre sobre a educação problematizadora, alertando que na concepção humanista existe um indicativo onde as pessoas que estão submetidas ao processo de dominação que ocorre de diversas formas, possam lutar, por intermédio da educação, para alcançar a emancipação humana. O pesquisador ainda nos orienta dizendo que, no processo de ensino, educadores e educandas/os devem evitar a educação bancária, de cunho autoritário, para se relacionar em experiências libertárias que levem à esperança da emancipação.

Para Ambrosini (2012), a palavra emancipação tem um sentido político-social, que se ampara na perspectiva de transformação social e das estruturas da sociedade, demonstrando sua importância para a educação crítica da sociedade do conhecimento. O significado de emancipação se refere à humanização do oprimido e superação dos seus condicionamentos históricos.

Relacionando a emancipação humana com o contexto das práticas corporais, característica presente da disciplina de Educação Física, quem apresenta o conceito de emancipação para esse componente curricular é o teórico Elenor Kunz, que é o precursor da perspectiva crítico-emancipatória. Reportando-se ao currículo crítico da educação, Kunz (1999) faz a tentativa de explicar o termo esclarecimento e emancipação no desenvolvimento das aulas de Educação Física.

O principal motivo é fazer a crítica diante da sistematização da construção das aulas que a disciplina escolar tinha nos anos 1990. Para tanto, o pesquisador propõe que seja realizada uma pedagogia em que é possível transformar o trabalho pedagógico do esporte e de outras temáticas, para beneficiar a formação e a reflexão sobre a prática das/dos estudantes.

Finalmente, as aulas de Educação Física ainda carecem legitimar qual a função social e que tipo de cidadão pretende formar por meio de suas aulas. A esse respeito, é legítimo demonstrar que as práticas corporais que se orientam pela perspectiva crítica de Paulo Freire necessitam considerar os saberes das/dos estudantes e a sua participação efetiva no planejamento, com o intuito de estimulá-los a se destacarem na sociedade como cidadãos que irão ter características democráticas, para que possam entender qual o melhor caminho profissional para seguir adiante.

Observando minha própria prática pedagógica ao longo de nove anos, identifico que, durante a participação das/dos estudantes nas diversas atividades, sejam práticas ou teóricas, procuro destacar experiências explicativas sobre o mercado de trabalho, o respeito às diferenças e sobre a importância de vivenciar os temas e conteúdos na escola, podendo criar outras práticas e reinventar o modelo de construção das atividades, utilizando a criatividade.

Entretanto, entendendo que o cotidiano escolar é algo complexo, o processo de emancipação faz parte de um aspecto macro que envolve a participação das/dos professoras/es de Educação Física em reuniões pedagógicas, conselhos de classe, além das discussões que envolvem as/os estudantes no ambiente escolar. Por conta disto, pretendo incluir esses conceitos freirianos na construção didática das aulas, propondo que seja efetivada a liberdade

das/dos estudantes em escolher o futuro, além das atividades de lazer e as atividades físicas de que pretendem participar no futuro, saindo da condição de alienação esportiva, sendo a principal função da emancipação a transformação social. Neste sentido, as/os estudantes poderão iniciar as vivências emancipatórias desde as primeiras etapas da educação básica, de modo que, ao final da fase de escolarização, seja possível perceber o que as/os estudantes aprenderam nas aulas de Educação Física.

5 DIÁLOGO INICIAL DA EDUCAÇÃO POPULAR

A Educação popular possui sua historicidade presente no mundo inteiro. Referente ao contexto brasileiro, Pereira e Pereira (2010) explicam que esse conceito se originou em espaços que se diferenciam do ambiente escolar, por volta dos anos 1940-1960. Seu surgimento se deu por intermédio dos movimentos sociais e Organizações não governamentais (ONGs), que tiveram como objetivo em comum lutar pela melhoria das condições sociais da população menos favorecida, juntamente com melhores condições de trabalho.

Pereira e Pereira (2010, p. 73) destacam que a Educação popular tem como pressuposto "[...] a participação popular, a solidariedade rumo à construção de um projeto político de sociedade mais justo, mais humano e mais fraterno". Todavia, é possível relacionar o respeito entre as pessoas e o protagonismo discente e docente nas aulas, iniciando pela boa convivência social na escola entre professoras/es e alunas/os e demais funcionários da equipe escolar, ampliando o olhar do planejamento que é construído coletivamente.

Mejía (2018) também confirma que a Educação popular está presente no Brasil e no mundo. Sua história é conhecida mundialmente, principalmente pelo movimento de combate nas lutas por independência latino-americana das forças coloniais europeias. De acordo com Mejía (2018), no que concerne a esse conceito no Brasil, Paulo Freire é reconhecido como precursor do tema. No entanto, em outros países, a Educação popular possui várias vertentes, e nesse percurso quem iniciou os trabalhos sobre o assunto foram os teóricos Simón Rodrigues e José Martí, no início do século XIX.

Mejía (2018) ressalta que, dentre as características da Educação popular, ela possibilita nos tornarmos americanos ao invés de europeus. Somos inventores e não repetidores de práticas. "Educa para quem o faça, não seja mais servo de mercadores e clérigos. Seja capaz de uma arte ou oficio para ganhar-se a vida por seus próprios meios" (MEJÍA, 2018, p. 23). Em suma, a Educação popular é um conceito que vai ao encontro da libertação, autonomia e protagonismo discente e docente no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Para Mejía (2018), a Educação popular tem vários troncos de entendimento no mundo. Em nosso caso particular, nós nos apoiamos na descrição experienciada na América Latina, especialmente. Paulo Freire se destaca neste tema no Brasil, na obra *Educação como prática*

da liberdade, escrita em 1967, em que descreveu sua estratégia didática organizando diversos Círculos de Cultura na alfabetização de adultos, sendo uma demonstração de Educação popular no próprio campo da prática. Esta proposta teve início na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, e na ocasião obteve notoriedade na sociedade, pois obteve sucesso na prática pedagógica ministrada para os adultos daquela época, especialmente por exercitar a conscientização da classe menos favorecida.

Paulo Freire se inspirou no filósofo Antônio Gramsci, precursor do tema, para descrever sobre os Círculos de Cultura na experiência brasileira. Gramsci (2002) detalhou que os "circole di cultura" são espaços que oportunizam a construção de novas culturas a partir da junção entre a concepção e vivências de mundo das pessoas subalternas (senso comum) e a concepção de mundo de pesquisadores e intelectuais da filosofia e educação. Como propositura de mudança, o autor destaca que os Círculos de Cultura poderiam substituir a escola capitalista e reprodutivista dominada pelo Estado e pela Igreja. Gramsci expõe que os Círculos de Cultura tiveram início no interior de fábricas, visando construir uma revolução dos proletários, propondo mudanças no que tange ao trabalho exercido naquele local, fato que demonstra que o Círculo de Cultura contribui para a luta contínua em prol da coletividade.

Segundo Freire (2006, p. 128), citando acontecimentos aqui no Brasil, se naquela época tivesse sido contemplada a proposta elaborada no âmbito do ensino "[...] no Governo Goulart, deveríamos ter, em 1964, funcionando mais de vinte mil círculos de cultura em todo o País. E íamos fazer o que chamávamos de levantamento da temática do homem brasileiro". Costa (2016) confirma esse fato e destaca que, com o projeto do Círculo de Cultura, foram alfabetizadas e conscientizadas 300 pessoas em menos de 40 horas.

Na explicação de Brandão (1986, p. 60), o movimento que iniciou as propostas no Brasil em relação à Educação popular "[...] tem o seu lugar no processo experimentado por grupos comprometidos com a transformação das estruturas sociais que mantêm as maiorias oprimidas". O propósito de entrelaçar a Educação popular com a prática pedagógica que é ministrada na escola permite reconhecer que é possível construir o trabalho cotidiano a partir da criação de estratégias didáticas que não necessitam de materiais didáticos para sua disseminação. Para tanto, Freire e Nogueira (2002, p. 19) explicam,

> Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa

> fazer escola de outro jeito. Em uma primeira "definição" eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política.

Sobre a Educação popular, é possível identificar sua estreita relação com a pedagogia social, tendo como característica a pauta de lutas das classes subalternas, como, por exemplo, os movimentos sociais que reivindicam melhoria nas condições de vida da população, acesso à educação, saúde e melhoria da qualidade de vida. Neste aspecto, é válido considerar o acesso dos negros, indígenas e todas as pessoas que sofreram no passado e ainda nos dias atuais, diante dos preconceitos e das recorrentes injustiças sociais, não desconsiderando, portanto, outros grupos que necessitam de acesso ao conhecimento por intermédio da educação para alcançar a emancipação, diante da pedagogia social. Na explicação de Mota Neto e Oliveira (2017, p. 24), "Tal pedagogia é social porque supera o individualismo, o racionalismo e o essencialismo típicos da pedagogia tradicional".

Sendo assim, é pensando em se diferenciar de modelos educacionais reprodutivistas das desigualdades que trago à tona a Educação popular, como um conceito possível de ser utilizado em qualquer realidade escolar. Para Mota Neto (2016), existem diferentes tipos de Educação popular, como, por exemplo, a denominada libertadora, a integracionista e a nacional populista. Destarte, nossa proposta se apoia na prerrogativa de libertação, especificamente por considerar que a formação crítica, autônoma e reflexiva das pessoas permite a compreensão da leitura de mundo, para que as pessoas possam aprender a dizer a sua palavra (FREIRE, 1989).

Vale (2001) realizou estudo sobre a Educação popular na realidade da escola pública brasileira. Na concepção da autora, a educação da atualidade ainda tem um viés no seu processo de ensino e aprendizagem voltado para a reprodução das desigualdades sociais. Nesta ótica, a pesquisadora ressalta ser importante desenvolver trabalhos com características da cultura popular, possibilitando que as/os estudantes, influenciadas/os pela cultura, tenham a oportunidade de protagonizar novas práticas e novos caminhos no que tange à prática pedagógica, considerando diferentes tipos de realidades sociais. A Educação popular é uma proposta ampla, permitindo que o ensino seja voltado para a emancipação e transformação social, apresentando-se desta maneira como uma importante aliada para o ensino público e a formação da consciência das/dos estudantes. Conforme a visão de Beisiegel (2018, p. 6),

> Nas práticas observadas a partir do final dos anos 50, muito além desta ampliação do eleitorado, o processo educativo buscava transformar o educando em agente ativo na realização de um determinado projeto de

> sociedade no futuro. Não bastava possibilitar ao adulto o direito ao voto. Mais do que isso, era necessário dotá-lo da consciência da importância desse voto como recurso de atuação. Esta nova acepção de educação popular poderia, assim, definir-se como um campo de luta entre correntes ideológicas politicamente atuantes na busca do exercício de influência sobre as grandes massas desfavorecidas da população. Naturalmente esta nova educação popular solicitava outros conteúdos e outros agentes educativos. O foco no aprendizado dos conteúdos tradicionais da escolaridade primária deslocava-se para a compreensão das possibilidades de atuação do educando na preservação ou na transformação da ordem social. As tensões da intensa luta política e ideológica desse período passam a integrar e a determinar as características e orientações da educação popular.

Na percepção de Beisiegel (2018), existe a utilização na literatura da expressão Educação popular como modo de explicar as maneiras de se conceber práticas de ensino que se entrelaçam com a cultura popular e são possíveis de marcar presença no currículo escolar. Neste caso, o autor ressalta que a Educação popular advoga em favor do ensino que é ministrado para as minorias do cotidiano escolar, aproximando-se de uma perspectiva que se preocupa com o ensino que é ministrado para as classes populares, possibilitando almejar um futuro de emancipação e transformação social de um modo amplo.

Partindo pelo mesmo percurso, Paludo (2015) ressalta que o movimento responsável pela origem da Educação popular considerou no cotidiano escolar, especificamente no processo de ensino e aprendizagem ministrado no cotidiano escolar, a diversificação do ensino pautado na cultura local, visando se distanciar do tradicionalmente advindo do Norte ou da Europa. Neste caminho, é válido perceber que existe uma aproximação com a proposta de libertação do próprio processo colonial que a instituição escolar presencia por décadas, amparados pela reprodução de temas e de conteúdos que são propostos e, muitas vezes, impostos no cotidiano escolar, retirando a autonomia docente, com a estratégia da burocracia exacerbada que está acompanhada de livros didáticos e propostas prontas, com a promessa do desenvolvimentismo.

Partindo desse pressuposto, que indica ser a Educação popular uma oportunidade de estudo que apoia a experiência popular e o ensino ministrado no âmbito dialógico e reflexivo, pautado em experiências ocorridas na América Latina, que consideram o protagonismo das pessoas, a autonomia e as experiências de causa que provêm do Sul, é que se identifica a necessidade de integrar as possibilidades que surgem em cada cultura local de localização das escolas.

Em pesquisa que tratou sobre a Educação popular e a identidade negra, Costa e Sousa (2020) identificam as contradições que informam que as pessoas são livres em seu direito de ir e vir e estar em logradouros e espaços públicos. No caso da negritude, as pessoas são, por

muitas vezes, aprisionadas perante o racismo, preconceito e as desigualdades sociais e raciais, dificultando essa transitoriedade de ir e vir. Neste sentido, na conclusão deste estudo, os autores identificaram que a Educação popular, aliada aos Estudos culturais, é um relevante percurso para ser requisitado nos diversos currículos e propostas curriculares de estados e municípios brasileiros. Este propósito possibilita incluir temas emergentes da sociedade. É o caso da Educação étnico-racial, identidade negra, respeito à inclusão e diversidade, além de conscientizar as/os estudantes para que possam realizar a leitura de mundo de maneira consciente, vislumbrando nesse sentido a tão almejada justiça social.

Já no campo da Educação Física, Correia, Marques e Miranda (2019) também se inspiraram no conceito de Educação popular, trilhando caminhos possíveis ao considerar a justiça social por meio do trabalho pedagógico. Segundo as/os autoras/es, para alcançar a conscientização e a formação para a cidadania das esfarrapadas e esfarrapados do mundo, é necessário que a educação seja problematizadora e crítica. Neste contexto, as/os autoras/es explicam que a escola brasileira, seja ela pública ou privada, está alicerçada em aspectos reprodutivistas, "[...] forjada nas políticas internacionais, responsáveis pela manutenção do modelo neoliberal, o qual historicamente aprisiona, aliena e desumaniza as experiências e conhecimentos populares" (CORREIA; MARQUES; MIRANDA, 2019, p. 33).

Neste caso, é necessário transformar a organização didático-pedagógica do poder burguês, que indica apenas as práticas corporais da Europa nas aulas de Educação Física, indicadas principalmente pelos esportes tradicionais, em detrimento de práticas consideradas como marginalizadas; é o caso do funk, parkour, skate, dentre outras (SOUSA; MALDONADO; NEIRA, 2018).

Nesta tese, a prerrogativa de trazer para o debate o conceito de Educação Física popular decolonial[11], que surgiu a partir da pesquisa autoetnográfica, percorreu passos de reflexão sobre a prática, indicando possibilidades para sua estruturação diante da práxis. Para tanto, este trabalho nos permite relacionar o termo com as perspectivas decolonial e da Educação popular. Nesta ótica, docentes e discentes são os principais agentes responsáveis em construir a prática pedagógica, utilizando a cultura popular como principal característica pedagógica.

11 O filósofo educacional Paulo Ghiraldelli Júnior (2004) explicitou a Educação Física brasileira, em cinco fases. São elas: higienista, militarização, pedagogização, competitivista e a popular. É válido ressaltar que o termo que estou citando nesta tese se diferencia das fases destacadas pelo autor. Meu intuito é trazer para a reflexão um conceito que se relaciona com a Educação popular de Paulo Freire e a perspectiva decolonial de Frantz Fanon.

6 PERCURSO HISTÓRICO DA PERSPECTIVA DECOLONIAL E A CONTRIBUIÇÃO DE FRANTZ FANON PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Frantz Omar Fanon foi um intelectual e revolucionário negro, nascido em 1925, na Martinica, uma das quatro ilhas do Caribe localizada na França (FAUSTINO, 2018). Em 1952, Fanon já exercia a profissão como médico psiquiatra, e neste mesmo ano publicou o seu primeiro livro, conhecido como *Pele negra máscaras brancas*, uma de suas principais obras. Vale ressaltar que, neste livro, o autor traz à tona a relação desigual das/dos negras/os em comparação às/aos brancas/os, em diversas esferas da vida. Por esses e outros motivos, o autor estimulou obras na área política, social, nos estudos culturais e na filosofia. Fanon viveu até os 36 anos de idade. No seu último ano de vida, ele se dedicou principalmente e com toda bravura para escrever o livro, *Os condenados da terra*, que foi publicado com muita maestria. Fanon permite compreendermos a perspectiva decolonial e as armadilhas do colonialismo, propondo buscar a justiça social (SOUSA, 2019).

É importante destacar que Frantz Fanon não é autor que descreveu em suas obras sobre a perspectiva decolonial; no entanto, quando eu me deparei com a leitura das obras do autor, constatei sua constante luta contra o colonialismo, as opressões e os diferentes tipos de violências sofridas pelas pessoas negras na sociedade. Esse fato me possibilitou entrelaçar o pensamento do autor com as premissas decoloniais, pois, mesmo que Fanon não tenha descrito sobre esse conceito, as contribuições deixadas em seu legado se entrelaçam com o decolonialismo, que significa lutar constantemente pela justiça social e todos os pressupostos passíveis do reconhecimento das diferenças. Frantz Fanon me inspirou a me tornar negro, distanciando-me do branqueamento que afasta os negros de sua cultura e não permite o reconhecimento de sua identidade.

A perspectiva decolonial é um conceito que marca presença no mundo inteiro, tendo suas raízes de inspiração concentrada na crítica ao colonialismo e ao poder eurocêntrico. Um de seus principais precursores é o peruano Aníbal Quijano, juntamente com o grupo modernidade/colonialidade[12], cuja criação foi idealizada por teóricos que estudam o contexto da América Latina (FREITAS, 2018), assim como a colonialidade/decolonialidade, e tem como objetivo trazer a visão decolonial como uma perspectiva contra-hegemônica.

12 São eles, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Immanuel Wallerstein, Santiago Castro-Gómez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfóguel, Edgardo Lander, Arthuro Escobar, Fernando Coronil, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos e Zulma Palermo (BALLESTRIN, 2013, p. 98).

Segundo Ballestrin (2013) o grupo denominado modernidade/colonialidade foi sendo construído e organizado por intermédio de vários seminários, encontros e diálogos, além de publicações sobre o tema decolonialismo/colonialidade. Os autores se debruçam em prol do mesmo objetivo em comum: possibilitar protagonismo das classes subalternas nos espaços educativos e sociais. No ano de 1998, houve um relevante encontro promovido pela Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (CLACSO), que aconteceu na Universidad Central de Venezuela. Nessa oportunidade, estiveram presentes pela primeira vez os pesquisadores Edgardo Lander, Arthuro Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil (BALLESTRIN, 2013).

Tal tratativa, que traz para o debate a perspectiva decolonial, pretende apresentar as estruturas que o lado Sul e a América podem oferecer para a construção social que valoriza as culturas, as diferenças e as identidades, rompendo com a tradicional condição de que o conhecimento e a cultura se encontram apenas na Europa. Neste exemplo, se houver entendimento na escola de que apenas a Europa detém a cultura e o conhecimento, pode acontecer o desfavorecimento e o protagonismo docente e discente na instituição escolar, retirando a autonomia no âmbito estudantil de praticar atividades da cultura popular. Diante desse cenário de colonização e eurocentrismo, reitera-se que é a partir do "[...] caráter difuso, inconsciente e consequente dessa ameaça que o pensamento decolonial se erige" (FREITAS, 2018, p. 149).

Segundo Quijano (2002), sobre o que se refere a perspectiva decolonial, existe o ponto de vista que entende ser o fenômeno do poder o aspecto que interfere e exerce dominação nas relações sociais, fato representado pela presença de três elementos: a dominação, a exploração e o conflito. Neste sentido, entende-se que as relações de subserviência perpassam por uma ideia na qual apenas um grupo detém o conhecimento e o poder, proporcionado pelas vias empresariais e políticas, fato que advém desde o contexto de colonização europeu até os dias atuais. Fatalmente, esse trágico período ainda possibilita escravizar a população, seja pela via do trabalho sub-humano ou através de políticas públicas escassas, que causam sofrimento à população menos favorecida.

Por conta disso, Quijano (2002) indica a existência de quatro áreas básicas da existência social e de controle, envolvidas por questões de poder. São elas: "1) o trabalho, seus recursos e seus produtos; 2) o sexo, seus recursos e seus produtos; 3) a autoridade coletiva (ou pública), seus recursos e seus produtos; 4) a subjetividade/intersubjetividade,

seus recursos e seus produtos" (QUIJANO, 2002, p. 2). Esse é o *modus operandi* que perpassa por um formato diferente de violência contra a sociedade, exercida por uma supremacia da política e seus representantes e o formato de organização do trabalho que se torna escasso e com baixa valorização profissional em diversos aspectos, como o salário, a saúde e a qualidade de vida do trabalhador, sendo substituídos pelo pretexto da burocracia e dos resultados, característica de um projeto colonial. Neste exemplo, Quijano (2002, p. 6) explica:

> A força e a violência são requisitos de toda dominação, mas na sociedade moderna não são exercidas de maneira explícita e direta, pelo menos não de modo contínuo, mas encobertas por estruturas institucionalizadas de autoridade coletiva ou pública e "legitimadas" por ideologias constitutivas das relações intersubjetivas entre os vários setores de interesse e de identidade da população.

Nestes quesitos, Quijano tenta expressar que, independentemente do bojo social em que o indivíduo se encontra, sempre existirá marcadores subjetivos que tentarão manipular a dinâmica de uma sociedade, para direcionar intencionalmente a cultura, a política e o contexto social a partir do processo de colonização das mentes. Ou seja, o belo é o corpo esbelto; o certo e normativo é o heterossexual; o pobre não tem ascensão social porque não busca o estudo; os negros perpassam por vitimismo; as cotas deveriam ser para todos – dentre outros assuntos disseminados em senso comum. Neste âmbito, o que deve acontecer é a descolonização das mentes (ROMÃO; GADOTTI, 2012).

Para Quintero, Figueira e Elizalde (2019, p. 4), quando se cita os estudos decoloniais, está-se referindo aqui "[...] ao conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas sobre a colonialidade". Tratar sobre o período colonial, que na história demarcou de maneira degradante muitos países subdesenvolvidos e pobres para favorecer os interesses dos colonizadores, é uma questão de refletir sobre o processo de dominação e exploração que aconteceu no passado, desde os tempos de escravidão. Esse conjunto de acontecimentos, até mesmo nos dias atuais ainda influenciam o processo educacional e social de um modo geral. Pode-se perceber tais fatos por conta da pouca estrutura de trabalho que principalmente os docentes da rede pública enfrentam, as condições de trabalho e salariais, o descaso do poder público com as políticas educacionais e, principalmente, a falta de diálogo com os agentes da educação.

Outro teórico que ajuda a compreender a pedagogia decolonial e as dificuldades encontradas no contexto escolar e social é Walter Mignolo. O autor foi um leitor dos escritos

de Aníbal Quijano e se inspirou em seus estudos para se aliar ao grupo modernidade/colonialidade, o qual questiona a hegemonia e as tratativas que fizeram do período colonial o lado mais obscuro da modernidade, pelas explorações escravagistas, econômicas, sociais e culturais advindas da Europa (MIGNOLO, 2017). Segundo o autor, foram diversos países que se uniram com o mesmo propósito para delimitar uma nova ordem mundial, sendo alguns deles a França e a Inglaterra, que fizeram união com Portugal e a Espanha para roubar e ocupar a África, visando destruir e causar sofrimento aos habitantes residentes no continente ocidental.

Na explicação de Mota Neto e Streck (2019, p. 209), a perspectiva decolonial se refere ao "[...] conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade". Trata-se de uma proposta de oposição ao modelo educacional neoliberal e elitista, que por sua vez coloca em primeiro escalão a visão do mundo capitalista e excludente.

Mais recente, já no século XXI, essa nova ordem realiza tentativas de tornar a educação um aparelho ideológico reprodutivista do sistema capitalista e do poder, exprimindo suas formas mais perversas para tornar o ensino e a pesquisa como mero trabalho assistencialista, composto pela burocracia exacerbada, perpassando por modelos didáticos que se encontram presentes na essência de documentos normativos e livros didáticos, que por sua vez desconsidera o diálogo e a autonomia docente. Nesta lógica, percebe-se uma exagerada concorrência pela venda destes materiais que são comercializados por editoras e contam com a participação de diversos pesquisadores, que outrora, reféns desse sistema, tentam apresentar e defender suas ideias de currículo, prática pedagógica e formação docente, para tentar minimizar as armadilhas da ótica capitalista no âmbito educacional, vislumbrando alguma mudança.

De acordo com Mignolo (2017), descoberta essa trama da modernidade/colonialidade que adentra espaços educacionais e as políticas públicas da atualidade brasileira que, por sua vez, pouco se preocupa com o conhecimento de origem latino-americano, proponho trazer para a reflexão os preceitos teóricos advindos do Sul. Neste cenário, o intuito é se contrapor ao que quase sempre vem da Europa, promovendo um desfavorecimento surreal aos conhecimentos que são provenientes da África e da América do Sul. Assim, supostamente, existe a desqualificação da cultura destes locais, fazendo com que, nos ambientes educativos, os projetos sejam de matriz europeia e, no aspecto da vida pessoal das pessoas, o objetivo seja

sempre o de visitar a Europa, em relação à África, que fatalmente só está associada ao contexto de pobreza e doenças pelo senso comum.

> Diante disso, constitui–se como uma necessidade urgente o diálogo e a afirmação de perspectivas do conhecimento e de povos que foram subalternizados dentro da modernidade colonial. Uma dessas perspectivas foi a tradição do pensamento africano e afrodiaspórico. Os estimados 12,5 milhões de africanos que saíram à força do seu continente e se espalharam pelas Américas, Europa e outras localidades da própria África não eram corpos sem mente, que reduziram sua participação nas novas localidades ao trabalho braçal (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFOGUEL, 2019, p. 16).

Destarte, outro importante teórico decolonial, o filósofo Enrique Dussel (2005), relata que, a partir do descobrimento da Europa, por volta de 1492, começa a surgir o período em que os desígnios da colonização começam a ter afeição por aqueles países que supostamente são passivos e subalternos, propícios de serem ocupados e explorados. No mito desse momento da modernidade que fixa o olhar do colono nos sujeitos colonizados, existem alguns grupos que lamentavelmente tiveram sua liberdade corrompida pelo poder vigente daquele período, que radicalmente exerceu sua violência em modo de escravização do outro, com a utopia do desenvolvimentismo. A partir dessa reflexão, Dussel (2005, p. 31) explica que, nessa ótica do colonialismo, o índio foi sacrificado, o negro brutalmente "[...] escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as 'vítimas' da 'Modernidade') como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria 'Modernidade')".

Visualizando esse contexto, que deixou feridas em muitas pessoas que viveram na modernidade, diversos cidadãos sofreram e sofrem ainda hoje em pleno século XXI, com as marcas deixadas pelo período colonial. Para tanto, tramando um movimento contrário a essas injustiças, ampara-se na perspectiva decolonial como luta constante a favor das pessoas subalternas da sociedade. Nesse âmbito, o ensino que é ministrado na escola consegue realizar momentos de reflexão e interação das/dos estudantes e, aliado a isso, considera que a cultura popular das/dos estudantes poderá esperançar que as pessoas, ao menos, consigam se respeitar enquanto seres humanos, considerando as diferentes culturas e as diferenças sociais e raciais, vislumbrando a solidariedade em detrimento do individualismo.

Catherine Walsh (2019), também mergulhada nas discussões decoloniais e empenhada no enfrentamento diante do eurocentrismo, traz à tona o conceito de interculturalidade para o debate sobre colonialismo e poder, ensino e sociedade, com a intenção de destacar um olhar

amplo sobre a cultura, possibilitando considerar as maiorias oprimidas; é o caso dos indígenas, dos negros, das mulheres, das discussões sobre gênero e dos menos favorecidos. Entende-se que a interculturalidade é um movimento que surgiu das comunidades indígenas e permite ampliar a leitura de mundo a partir da cultura e dos movimentos sociais, indicando ser "[...] uma política cultural e um pensamento oposicional, não simplesmente baseado no reconhecimento ou na inclusão, mas sim dirigido à transformação das estruturas sócio-históricas" (WALSH, 2019, p. 18).

Projetando uma mudança nos rumos da educação e da prática político-pedagógica, indica-se que o Sul pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e ativos. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Menezes (2010), descrevem, em *Epistemologias do Sul*, as distinções encontradas na divisão Norte/Sul, que possibilitam perceber as diferenças que cada região possui. Por exemplo, trata-se de um pensamento abissal conceber o Norte como cultura predominante. Como diria o grupo Racionais MC's, "[...] o mundo é diferente da ponte pra cá". Diante dessa diferença, encontra-se a América do Sul, os bairros mais periféricos com o maior contingente de pessoas e um esquecimento governamental consideravelmente violento, por deixar à margem aqueles que mais precisam.

Trazendo para o debate o lado do Sul, Santos e Menezes (2010) destacam que é preciso organizar tratativas pessoais e profissionais a partir do "sulear", indo na contramão da visão decolonial. Neste contexto, tal palavra é uma maneira de se opor, diante das discussões conceituais que se opõem ao colonialismo e ao poder. Segundo Freire (1992b), se existe o lado Norte na convivência entre as pessoas, de forma contra-hegemônica, deve-se trazer o lado Sul para a discussão e participação nas aulas. O termo "sulear" está a favor das diferenças individuais, raciais e de gênero, sendo um importante aliado do ensino que se afasta do colonialismo.

Pensando a educação como prática da liberdade, a partir de um viés crítico e decolonial, a conceituada autora feminista negra bell hooks[13] proporciona uma reflexão sobre os desígnios que a educação tradicional possibilita às/aos estudantes, principalmente no que se refere ao quesito passividade e ingenuidade. No entendimento da autora, é necessário que a educação seja engajada com a mudança, permitindo questionar o poder colonial, que, por sua vez, travestido de democracia, pretende tornar submissos e subservientes principalmente a

13 Nome escrito em letras minúsculas para fazer alusão de que se trata de uma homenagem da autora a seus entes queridos, em especial a sua mãe e avó.

classe considerada subalterna, e aqui são citadas as negras, os negros, os mais pobres e as mulheres, no mesmo engajamento de desvalorização pessoal e profissional.

Destarte, a autora explica que a educação engajada é aquela que possibilita a democracia no fazer pedagógico, tornando todas as pessoas importantes na construção do diálogo diante da prática pedagógica, ou seja, as/os estudantes são importantes na mesma medida que a/o professora/or e assim se complementam na troca de conhecimentos para alcançar a esperança em promover a igualdade de condições no acesso aos bens culturais da sociedade, considerando e respeitando todas as culturas, etnias e diferenças que a diversidade proporciona na convivência humana e social, rompendo com o tratamento tradicional e colonialista indicado em algumas escolas, por consequências do tradicionalismo escolar, para praticar a educação como prática da liberdade, principalmente por ser aquela que possibilita aos negros e aos menos favorecidos o alcance de transformar sua realidade e construir uma nova história.

No mesmo caminho de pensar a educação com engajamento, intencionando trazer a pedagogia decolonial para a América Latina, propondo reflexões pautadas no pensamento de Paulo Freire, Mota Neto (2016) indica a concepção decolonial em Freire, explicando em suas palavras que é necessário reinventar o legado do autor. Isto se refere, principalmente, ao fato de que Freire criou uma pedagogia para os sujeitos oprimidos e subalternos, permitindo surgir movimentos de resistência diante das lutas político-educacionais que aconteceram no Brasil e em outros países da América Latina.

> A decolonialidade requer não somente a emergência de uma mente crítica, mas também de sentidos reavivados que objetivem afirmar conexão em um mundo definido por separação. A criação artística decolonial busca manter o corpo e a mente abertos, bem como o sentido aguçado, de maneira que melhor possam responder criticamente a algo que objetiva produzir separação ontológica. Nesse sentido, a criação artística decolonial pode ser entendida como uma forma de estender a prece que Fanon faz ao seu corpo. A performance estética decolonial é, entre outras coisas, um ritual que busca manter o corpo aberto, como uma fonte contínua de questões. Ao mesmo tempo, esse corpo aberto é um corpo preparado para agir (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 48).

No que se refere à Educação Física, Fanon traz reflexões que permitem orientar os docentes a exercer o tratamento da prática pedagógica, abrindo espaço para discussões em torno da negritude, do corpo negro. Em meu entendimento sobre as leituras das obras do autor, identifico a importância das professoras e professores negros serem protagonistas na construção didática das aulas de Educação Física. Fanon (2020) traz suas contribuições

orientando para o afastamento da alienação que está presente na sociedade e que faz com que muitas pessoas negras tenham baixa autoestima e confiança, por conta do envolvimento com a trama colonial e capitalista, visto que essa população ocupa poucos espaços de hierarquia profissional e política. Neste sentido, para se aproximar da liberdade, as negras e os negros poderão trilhar caminhos que permitam modificar esse cenário para que esta população supere os estigmas e os preconceitos, em prol do alcance da justiça cognitiva e social. Neste aspecto, a Educação Física pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem que promova a emancipação.

Com todo o cenário que abrange a educação comprometida com a libertação, na perspectiva da Educação Física decolonial, entende-se que a prática pedagógica e a reflexão teórica deste componente curricular privilegiarão o ensino das classes populares e das minorias sociais. Aqui se destaca a pauta da negritude, dos mais pobres e do feminismo como uma proposta que é construída por meio do diálogo entre educadora/or e educanda/o na escola, tendo como premissa as práticas construídas na América do Sul, considerando sua cultura de forma particular.

Um exemplo da Educação Física decolonial está disponível no estudo de Sousa, Silva e Maldonado (2017). Os autores utilizaram a estratégia didática do Círculo de Cultura de Paulo Freire para identificar quais jogos as/os estudantes de uma escola pública da rede municipal de São Bernardo do Campo (SP) teriam interesse em aprender. Identificado que a maioria das/dos estudantes gostariam de vivenciar a atividade pique-bandeira, o docente solicitou que as/os estudantes construíssem diferentes tipos de maneiras para jogar, a partir daquilo que elas/es já conheciam.

Pereira, Gomes e Carmo (2017) realizaram estudo sobre a epistemologia Sul-corpórea atrelada ao contexto da Educação Física decolonial. Os autores sugerem que essa área do conhecimento ainda utiliza o corpo de forma superficial nos aspectos da prática pedagógica, ou seja, como depósito de conteúdos, no que se refere especialmente às práticas motoras das vivências, desconsiderando a reflexão sobre a prática pedagógica e a participação das/dos estudantes na construção das propostas de ensino. É válido dizer que, na perspectiva decolonial da Educação Física, o corpo consciente é considerado como princípio igualitário de questionamento do mundo e da sociedade, podendo ser inserido principalmente em estratégias de ensino que envolvem a Educação popular.

Inspirados em Freire e Fanon, é possível ver que Sousa, Costa e Ehrenberg (2021) utilizaram o referencial teórico destes autores, entrelaçando os estudos culturais, a Educação popular e a Educação étnico-racial, tornando possíveis propostas de engajamento para serem ministradas nos espaços educativos, possibilitando oportunizar "lugar de fala" para aqueles que na maior parte da história foram silenciados pelo poder de matriz colonial. Neste sentido, a Educação Física decolonial busca fortalecer o trabalho político-pedagógico, a partir de questões sociais, raciais, políticas, possibilitando acontecer a reflexão sobre a prática nas vivências corporais, ou seja, o debate sobre temas emergentes na sociedade, a apreciação de vídeos sobre temas relacionados à aula e o protagonismo das/dos estudantes, diante da construção de novas práticas.

Todavia, para se alcançar a Educação libertadora no desenvolvimento da prática pedagógica em Educação Física, é necessário que as/os estudantes sejam protagonistas do planejamento, tendo a oportunidade de conhecer e vivenciar diversos temas e conteúdos deste componente curricular e não só propostas alicerçadas por livros didáticos. É neste sentido que é trazida para o debate no bojo educacional a explanação de uma prática pedagógica oriunda da perspectiva decolonial[14], com a esperança de promover a Educação crítica, a emancipação e a justiça social no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de incluir os menos favorecidos e a política de igualdade social, racial e de gênero nas reflexões e no desenvolvimento construtivo das aulas (FREIRE, 2003; FANON, 2005, 2008; MUNANGA, 2005; PONCE, 2016; SOUSA; SANTOS, 2017). Desde então venho refletindo sobre as minhas experiências, o que tem dado origem a alguns relatos publicados, além de artigos científicos e capítulos de livros. Mais recentemente, em 2019, contribui com a organização da obra *Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo*.

Mesmo utilizando todo esse aporte teórico freiriano e fanoniano, e realizando o trabalho pedagógico com dedicação nas aulas de Educação Física escolar, percebo que é necessário expor minha prática cotidiana para pessoas que conhecem a práxis do desenvolvimento das aulas que são inspiradas em Freire e Fanon, para dialogar sobre as possíveis aproximações e os distanciamentos das minhas aulas em relação aos conceitos

14 Prática pedagógica em Educação Física inspirada no legado de Paulo Freire, Frantz Fanon e estudiosos que se opõem a práticas de cunho europeias colonizadoras. Neste caso, estou em luta constante para construir, reconstruir, inventar e reinventar as práticas corporais a partir da realidade do contexto escolar que envolve o protagonismo das crianças nas propostas.

propostos pelos autores, visando perceber se meu discurso crítico está coerente com a minha prática pedagógica. Este é um dos motivos de realizar a autoetnografia na escola pública engajada no decolonialismo sobre meu trabalho pedagógico.

Foi por meio da leitura de Freire e Fanon que me inspirei ainda mais nos propósitos de elaborar uma prática pedagógica em Educação Física, comprometida com a leitura de mundo e transformação social indicados na obra de Paulo Freire e Frantz Fanon. No âmbito das reflexões sobre a negritude, o reconhecimento e o pertencimento, Fanon contribui para que docentes e discentes possam lutar contra os diferentes tipos de violência proporcionadas pelo colonialismo. Particularmente, o fato de ter nascido e crescido na periferia da cidade de São Paulo, com vivências como aluno de escola pública, possibilitou culturalmente, na mesma condição de oprimido que se encontram as crianças, demonstrar por meio do diálogo e debates que é possível conseguir ascensão social por meio do estudo e do trabalho, sem ter a intenção e o desejo de substituir a condição de oprimido por opressor, mas, de maneira contrária, transformar a própria realidade social para aderir à solidariedade em detrimento do individualismo fatalista.

6.1 Por uma Educação Física popular decolonial

A Educação Física popular decolonial descrita nesta tese é um conceito que tem inspiração na teoria filosófica e educacional de Paulo Freire e Frantz Fanon, especialmente no que tange à Educação popular e ao decolonialismo, e está amparada pela concepção educacional crítica. Este é o primeiro ponto. No segundo caso, este conceito também se opõe às teorias tradicionais e europeias que, em alguns aspectos de âmbito escolar, detêm a hegemonia no currículo que é ministrado às/aos estudantes nas aulas do componente curricular Educação Física, por conta da presença de documentos normativos.

Segundo Maldonado e Silva (2018), o debate em torno do componente curricular Educação Física tem sido algo recorrente na academia nas últimas décadas. Este fato, tem sido influenciado, principalmente, pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e ainda existe influência das teorias curriculares de Educação Física (MALDONADO; SILVA, 2018). Diante disso, é possível identificar que tais documentos, além das perspectivas curriculares, orientam a prática pedagógica ministrada pelos docentes na escola (SOUSA, 2017). Para tanto, o que pouco se discute nesse quesito pedagógico que envolve os documentos

normativos é que, recorrentemente, esses documentos têm utilizado a fundamentação teórica inspirada no que está presente na Europa, no que tange a temas, conteúdos e aspectos didáticos, projeto característico do que já acontecia no período colonial (MIGNOLO, 2017).

No exemplo da Educação Física popular decolonial, suas características se diferenciam do que é exposto em documentos normativos, principalmente porque na elaboração descritiva destes materiais didáticos existe um ou vários teóricos que indicam seu pensamento político-pedagógico em prol de uma teoria, fato que posteriormente influencia diretamente a prática pedagógica das/dos professoras/es que atuam nas escolas. Possivelmente, quando os docentes recebem livros didáticos ou propostas prontas, em que não podem expressar seus sentimentos, vontades ou anseios, a prática pedagógica pode se tornar reprodução de realidades diferentes do que existe no bojo cultural e social de cada instituição escolar. Portanto, entende-se que os docentes necessitam ter autonomia e protagonismo em identificar quais pressupostos da didática são mais relevantes para serem tratados nas aulas, utilizando o diálogo com as/os próprias/os estudantes.

O propósito da Educação Física popular decolonial é conceber uma práxis que se diferencia de práticas europeias e reprodutivistas, que, em suma, não possibilitam autonomia e protagonismo aos discentes e docentes, além de se preocuparem estritamente com a performance esportiva, a técnica e o movimento como principal meio e fim das práticas corporais, sem a devida reflexão sobre a cultura e a sociedade. O objetivo da Educação Física popular decolonial é utilizar a cultura popular, no sentido de inventar, reinventar e possibilitar o protagonismo docente e discente no desenvolvimento do planejamento das aulas de Educação Física, visando contribuir para a leitura de mundo, a solidariedade e o “Ser Mais”. Tal fato almeja que ocorra a reflexão e o debate diante das aulas e, principalmente, a tentativa de promover a conscientização das/dos estudantes diante das demandas da sociedade, por meio de posturas que indicam ser a solidariedade e o respeito às diferenças culturais, sociais e raciais os aspectos primários e secundários deste conceito que sempre estará em construção.

A intencionalidade de trazer para o debate o conceito de Educação Física popular decolonial proporciona o entendimento de que se está relacionando o termo com a visão de mundo que se opõe ao colonialismo e se aproxima com a perspectiva de libertação. Sendo assim, reitera-se que a Educação Física popular decolonial se ampara nos preceitos de autonomia e protagonismo, especialmente por considerar que a formação crítica, autônoma e

reflexiva das/dos estudantes é uma importante aliada para a formação consciente e solidária, para que posteriormente seja possível que as/os estudantes possam aprender a dizer a sua palavra de maneira ampliada, em prol de "Ser Mais" e de uma possível revolução (FREIRE, 1989; FANON, 2005).

É válido ressaltar que a Educação Física popular decolonial tem inspiração no legado dos conceituados autores educacionais Paulo Freire e Frantz Fanon. No caso de Freire, destaca-se as obras *Pedagogia da autonomia*, *Pedagogia do oprimido*, *Ação cultural para a liberdade*, *Educação como prática da liberdade* e o livro *Que fazer*. Em Fanon, destaca-se as obras *Os condenados da terra*, *Alienação e liberdade* e *Pele negra máscaras brancas*. Essas obras permitiram identificar subsídios significativos que podem favorecer uma prática pedagógica que considera os saberes das/dos estudantes, a cultura popular e a identidade negra, a autonomia e o protagonismo no que tange ao planejamento do trabalho pedagógico e à formação conscientizadora das/dos estudantes.

Um exemplo de Educação Física popular decolonial está descrito no estudo de Sousa *et al*. (2020), no qual os autores utilizaram a estratégia didática do Círculo de Cultura para dialogar com as/os estudantes sobre quais práticas corporais eles tinham intenção de aprender e que tipos de danças conheciam. Para tanto, segue-se os preceitos do diálogo indicado por Freire (1996), segundo o qual as/os estudantes aprendendo ensinam e a/o docente ensinando aprende, e em Fanon (2008), quando diz que se deve trabalhar e refletir sobre a Educação étnico-racial nas aulas, para fugir das armadilhas do branqueamento. Na Educação Física popular decolonial, tanto estudantes quanto professoras/es podem ser protagonistas em trazer práticas para serem apresentadas aos demais estudantes. Neste caso, foi proposto o ensino do sertanejo.

O objetivo desse estudo foi relatar uma experiência pedagógica ocorrida em uma escola pública, localizada no município de São Bernardo do Campo (SP), ocorrida nas séries iniciais do ensino fundamental. Este trabalho aconteceu no segundo trimestre de 2019 e tratou sobre o ritmo musical sertanejo. Os autores da pesquisa concluíram que as/os estudantes conseguiram fazer bom uso da ferramenta de internet, realizando pesquisa sobre a história do sertanejo e os tipos de ritmo existente, e ainda "Compreenderam que meninos e meninas podem dançar juntos sem preconceitos e estigmas. E por fim, vivenciaram os gestos da dança sertaneja" (SOUSA *et al.* 2020, p. 15).

Considera-se que tal prática faz parte de uma Educação Física popular decolonial porque, dentre os princípios didáticos realizados na prática pedagógica, o docente organizou o trabalho ensinando o ritmo musical sertanejo, a partir do seu conhecimento empírico, ou seja, idealizando possíveis maneiras que poderiam facilitar a aprendizagem das/dos estudantes. Neste exemplo, o professor, em diálogo com as crianças, informava a descrição dos gestos que são típicos desta prática corporal, elaborando assim estratégias de pesquisa para que as/os estudantes pudessem conhecer e estudar o sertanejo. Demonstrou vídeos e músicas para que as crianças escolhessem suas preferências e, por fim, organizou uma coreografia de dança juntamente com os alunos. Tal proposta didática demonstrou que o docente favoreceu o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem e respeitou os saberes discentes por intermédio do diálogo.

Outro exemplo de Educação Física popular decolonial está presente no estudo organizado por Sousa, Maldonado e Neira (2018). Tal pesquisa aconteceu na rede pública municipal de Santo André e versou sobre o tema dança, especificamente o funk. Utilizando a estratégia didática do Círculo de Cultura, as crianças solicitaram ao docente que gostariam de dançar funk na escola, mas que sabiam não ser possível porque não seria permitido. A partir deste momento, o docente organizou o planejamento de ensino com a participação das/dos estudantes, perguntando sobre os principais MCs, suas músicas e qual seria o principal interesse em estudar e vivenciar os gestos desta modalidade.

No início do projeto sobre funk, as/os estudantes foram até a sala de informática da escola e pesquisaram sobre a origem histórica da modalidade, suas mudanças no decorrer dos anos e os ritmos mais ouvidos naquele período de 2018. Houve surpresa por parte dos alunos, quando descobriram que o funk surgiu em igrejas evangélicas estadunidenses, visto que algumas crianças da turma eram desta religião, e as famílias não iriam permitir que eles participassem das aulas. Seguindo com a proposta, foi explicado que os aspectos culturais que envolvem a música ou qualquer outra atividade ministrada na escola permitem que meninos e meninas participem ativamente, independentemente da religião. Finalmente, as/os estudantes se organizaram em grupo e elaboraram uma coreografia de dança utilizando a música “Mandela” do “MC Kekel” contemplando a participação de meninos e meninas.

Nesta experiência que contemplou a cultura popular e possibilitou às/aos estudantes participarem de um ritmo musical contestado na sociedade, permitiu a reflexão de que o ensino de Educação Física perpassa momentos de complexidade e constante insistência

docente nas ações, para contemplar os saberes e vontades discentes. Esta experiência que versou sobre o funk permitiu demonstrar às/aos estudantes que seus saberes e a criticidade podem combater os preconceitos que ocorrem na sociedade, seja através do funk ou qualquer outro ritmo musical, por meio de ações que favorecem a conscientização. Neste âmbito, Venâncio e Sanches Neto (2019, p. 127) explicam:

> A complexidade nas ações de cada professor(a) que se assume como pesquisador(a) é ainda maior quando pressupomos que cada aluno(a) é pleno(a) de idiossincrasias e pensante acerca de seus movimentos e de suas relações. Assim, o obstáculo que se impõe historicamente nas situações concretas de aula é a prática de movimentos de modo alienante em relação ao sujeito do movimento. Essa condição persiste quando o(a) estudante não compreende minimamente as implicações dos movimentos que realiza e, de modo mais agudo, quando não tem uma conduta (auto)crítica acerca de seu próprio movimento.

Assim, entende-se que a prática pedagógica ministrada na Educação Física, além de complexa, permeia passos de tornar as/os professoras/es como pesquisadoras/es de seu próprio trabalho, permitindo entender suas dificuldades para transformar suas ações cotidianamente, principalmente pela compreensão de que a/o estudante é um sujeito que pensa, age e vive em diferentes contextos culturais, sociais e raciais. É justamente a convivência nestes diferentes espaços da sociedade que permite que cada estudante tenha diferentes vivências diante do capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Para tanto, a lógica da escola, no século XXI, mesmo com as mudanças ocasionadas no ensino pela pandemia do coronavírus, ainda demonstra que as mudanças na didática e na função do trabalho docente vão ao encontro da burocracia e da lógica reprodutivista do sistema, que distancia as minorias menos favorecidas da sociedade do conhecimento, as quais necessitam da internet como aliada dos estudos, seja no ensino presencial ou *on-line*, como vem sendo os estudos nos anos de 2020 e 2021. No entanto, promover o currículo por meio da consideração das experiências das/dos estudantes e sua relação cultural parece ser uma estratégia e um caminho possível para proporcionar a possibilidade de as/os estudantes realizarem a leitura de mundo, podendo promover a emancipação. Desta forma, Bourdieu e Passeron (1975, p. 111) ressaltam que "A análise das transformações do sistema escolar se opera segundo uma lógica na qual se exprime ainda a estrutura e a função próprias desse sistema".

Freire (2012) se apropriou do referencial teórico de Bourdieu e Passeron para identificar os valores que perpassam os temas e os conteúdos da Educação Física a partir da

experiência pedagógica de três professoras. Segundo a autora, a escola não é neutra, sendo um dos locais que reproduz a violência simbólica, característica presente na sociedade, desqualificando determinadas culturas por conta de seu *habitus*, que se relaciona com a diversidade e está presente em todos os âmbitos sociais, podendo contribuir para a reprodução estrutural das desigualdades. Para Freire (2012, p. 102), é válido frisar, no que concerne à prática escolar: "O habitus, numa relação dialética com fatores conjunturais, produz as práticas, que exteriorizam as disposições interiorizadas, e tendem a reproduzir a estrutura social que definiu as condições para sua produção".

A partir desse contexto, que indica ser a escola um ambiente propício para a transformação social das/dos estudantes, podendo se tornar também uma armadilha, como um local que dissemina as desigualdades, cabe aos docentes compreender quais são os valores que permeiam o caminho para possibilitar melhoria das condições de vida das/dos estudantes, para que estes possam se tornar agentes protagonistas da sua própria emancipação. Neste caminho, a Educação Física popular decolonial tem a intencionalidade de oportunizar às/aos estudantes diferentes vivências que envolvem a cultura e o capital cultural. Neste último quesito, a partir das leituras do conceituado autor Pierre Bourdieu, entende-se ser o capital cultural na Educação Física as vivências que envolvem as práticas corporais, culturais e de lazer, que podem ser praticadas na escola ou fora do ambiente escolar, como, por exemplo, a natação, os esportes, as brincadeiras, as danças, o cinema, o teatro, dentre outras; portanto, são atividades que podem favorecer as aprendizagens de contexto escolar e da vida. É com essa perspectiva de tentar a mudança e contribuir para que as/os estudantes da escola pública possam "Ser Mais", por intermédio de reflexões, vivências e estudo que se tenta afastar do ambiente colonial e tradicional, para aproximar-se da libertação e do decolonialismo.

Neste ensejo, vislumbrando um cenário esperançoso para a escola e sociedade, no que se refere a oportunidades iguais e melhor convivência social e profissional, nosso intuito é entrelaçar a Educação Física popular com o decolonialismo, ambos inspirados especificamente nos escritos de Paulo Freire e Frantz Fanon. Nesta ótica se tem a compreensão de que a prática pedagógica é, sobretudo, conscientizadora, teórica, social e política, no âmbito de atender as/os estudantes e a população nos seus interesses e anseios, no que se refere à diversidade de práticas que podem ser vivenciadas na escola, utilizando os princípios decoloniais, que se amparam pela justiça social e se opõem ao colonialismo.

7 OS CAMINHOS DA AUTOETNOGRAFIA

No início desta tese de Doutorado, eu tinha a certeza de que utilizaria como caminho metodológico da pesquisa a etnografia[15], investigando a prática pedagógica de dois professores de Educação Física que atuam na rede municipal de Santo André. Metodologia que eu já havia utilizado na dissertação de Mestrado e estava me sentindo mais confortável em utilizar novamente esta proposta.

No entanto, essa ideia se modificou no momento em que apresentei um trabalho na disciplina obrigatória denominada Seminário de Projetos de Doutorado, oferecida pela Universidade São Judas Tadeu em 2018. Neste aspecto, uma das incumbências que cada estudante tinha que cumprir era apresentar o projeto de sua tese para uma pré-banca. Em meu caso, a avaliação contou com a presença de um membro interno da Universidade e outro externo, momento em que a/o própria/o educanda/o, juntamente com sua/seu orientadora/or, teve a oportunidade de escolher e convidar a/o pesquisadora/or que tivesse conhecimento sobre a temática a ser apresentada, simulando uma apresentação de qualificação do trabalho.

Sendo assim, ressalto que foi neste momento de pré-qualificação que o professor Dr. Daniel Teixeira Maldonado, que atua no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), convidado externo da banca, fez diversas contribuições relevantes para o meu projeto e explicou que a forma como eu estava conduzindo o método não era a de uma etnografia, pois esse método requisitava maior tempo de permanência *in loco* e a busca por entender a cultura escolar. Diferentemente disso, minha proposta era observar apenas 10 aulas de cada professor participante da pesquisa. Em seguida, o docente me sugeriu realizar uma autoetnografia da minha própria prática pedagógica.

Refletir sobre a indicação deste caminho metodológico me fez ampliar a visão de pesquisa e buscar fontes que poderiam me embasar na construção deste tipo de metodologia qualitativa. Nesta oportunidade, refletindo sobre as possibilidades metodológicas, fiz a escolha de realizar a pesquisa autoetnográfica, com a intenção de investigar meu próprio trabalho no campo da prática e as influências do legado de Paulo Freire e Frantz Fanon na construção das aulas.

---

[15] Geertz (1989) explica que a etnografia se refere a uma experiência interpretativa de pesquisa, principalmente porque a pesquisadora e o pesquisador, no ato de investigar, não têm percepção daquilo que seus informantes percebem. Sendo assim, a etnografia é um tipo de método que possibilita valorizar a cultura local, assim como compreender a dinâmica das relações sociais presente na sociedade.

Sobre os aspectos metodológicos desta tese, em diálogo realizado com minha orientadora, referente à efetividade de tal proposta, rapidamente a docente me indagou com as seguintes questões: O que é uma autoetnografia? Qual a história e etapas desse método autoetnográfico? Quais os limites da proposta autoetnográfica? Qual a média de tempo para buscar as informações da pesquisa e que olhar para a ciência esse método qualitativo apresenta?

Na mesma linha de pensamento, em estudo anterior, eu procurei relacionar a justiça social com o componente curricular Educação Física (SOUSA, 2019). Nesse estudo foi possível advogar a ideia de que as práticas escolares podem ter espaço para serem "suleadas"[16] pela propositura de utilizar o referencial teórico de Paulo Freire e Frantz Fanon como prerrogativa de considerar os esfarrapados do mundo e os condenados da terra, em oposição ao termo "nortear", que outrora privilegiou apenas a educação da classe mais favorecida. Neste exemplo, eu me amparei no discurso da libertação representado pelos estudiosos Frantz Fanon e Paulo Freire e destaquei que as práticas corporais típicas da Europa tiveram grande presença nas aulas de Educação Física. Outrora, com o viés contra-hegemônico, algumas práticas de origem africana, da América do Sul e outras construídas pelas/os próprias/os estudantes foram representadas nas aulas por intermédio de uma visão de mundo que anuncia a justiça social e denuncia a injustiça social, seja na escola ou fora dela.

Diante da relevância de "sulear", Freire (1992b) indica que estaremos nos afastando de projetos tradicionais, que não se relacionam com a Educação popular e a participação efetiva das/dos estudantes como protagonistas das aulas. Tal terminologia também pode ser utilizada nas aulas de Educação Física, por meio dos princípios de consideração da cultura popular, diálogo e valorização dos saberes das/dos estudantes e os conhecimentos que surgem no próprio cotidiano escolar. Quando cito o termo "sulear" neste trabalho, estou me referindo a práticas que são inventadas e reinventadas na própria escola com propósitos emancipatórios, sem a necessidade de ser amparada por livros didáticos.

Segundo Freitas (2018), existe uma aproximação relevante entre Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos no que concerne à contribuição do "Sul" no tratamento pedagógico realizado pelos docentes na escola. "Sulear" a práxis significa utilizar o inédito viável proposto por Freire (2019) para viver o momento presente na escola, permitindo que

16 "Sulear significa, portanto, construir paradigmas endógenos, alternativos, abertos enraizados nas nossas próprias circunstâncias que reflitam a complexa realidade que temos e vivemos" (ADAMS, 2017, p. 386).

seja possível tematizar e problematizar diferentes atividades nas aulas de Educação Física, contemplando diferentes culturas das regiões brasileiras.

Compreendendo os objetivos do processo tradicional colocado em xeque neste trabalho, justifica-se que a escolha pela autoetnografia é utilizada de forma contra-hegemônica ao método tradicional. Porém, a principal intenção é qualificar o trabalho pedagógico que é realizado na escola. A minha contribuição para a melhoria do desenvolvimento da prática pedagógica de outros docentes será disseminada por intermédio de apresentações em momentos formativos na escola e em toda a rede municipal de ensino. Desta maneira, irei demonstrar todo percurso da minha pesquisa de doutoramento, na qual organizei momentos de registros com fotos e vídeos de temas e conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física e a descrição realizada no diário de campo de todos os momentos vivenciados nas aulas, fato que pode ser organizado e realizado por professoras e professores de diferentes componentes curriculares.

Neste aspecto, oriento-me pelo viés emancipador que possibilita adentrar na cultura escolar em que se exerce a função docente, atrelando a própria experiência de vida, política e social, no sentido de considerar a formação de um cidadão que seja mais consciente e respeite as diferenças raciais, sociais, políticas, culturais e de gênero que estão presentes na sociedade. Para tanto, minha contribuição para o campo da prática também será efetivada através de constante diálogo com os docentes no que tange à práxis e à importância de seguir nos estudos em níveis mais elevados do ensino e pesquisa.

Na visão de Godoy (1995), a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa acadêmica, não se apresenta como uma proposta que possui característica rigidamente estruturada. Ela permite que a imaginação e a criatividade sejam caminhos para orientar as/os pesquisadoras/es na construção de propostas que possibilitem a descoberta de novos enfoques para o campo educacional, contribuindo igualmente para a ciência de uma maneira geral. Todavia, esta pesquisa de doutoramento intenciona demonstrar que o trabalho que acontece no ambiente escolar, amparado pela práxis, pode ser compartilhado e anunciado através de pesquisa em âmbito de Mestrado e Doutorado e, a partir desta demonstração da pesquisa autoetnográfica, poderão surgir outros estudos com o mesmo enfoque.

Explorando esse campo de investigação, Rodrigues e González (2015) relatam que a autoetnografia é um método de pesquisa qualitativa que possibilita às/aos pesquisadoras/es explorarem diferentes contextos educacionais, sendo uma maneira de trabalhar com informações

privilegiadas, principalmente porque o investigador da prática tece um olhar proximal do local pesquisado. Um aspecto diferencial, neste caso, é a intimidade com os espaços estruturais do ambiente investigado e com as pessoas envolvidas no processo de pesquisa, unindo aspecto importante como observador local, fato que um pesquisador externo não reconheceria.

Neste caso, a opção por escolher este tipo de metodologia qualitativa também se atrelou à crítica que se faz à visão metodológica tradicional de cunho cartesiana, positivista e reprodutivista. Assim devota-se, em grande parte deste método. Aqueles que defendem e insistem em formas tradicionais de fazer e escrever pesquisas estão advogando por um perfil de cidadão que seja branco, masculino, heterossexual, cristão e que almeja por uma exacerbada perspectiva saudável (ADAMS; BOCHNER; ELLIS, 2011).

Ono (2018) traz para a cena a autoetnografia, alinhada com a prática da justiça social. Esse argumento parte de uma relação entrelaçada entre este tipo de método com a teoria pós-colonial de educação, o que possibilita aos investigadores explorar a pesquisa questionando os aparatos coloniais que adentram os espaços educacionais e as práticas profissionais escolares, além da influência das características de colonização.

Tem sido recorrente, nas discussões educacionais e acadêmicas, a utilização de propostas político-pedagógicas que encaminhem para o alcance da justiça social, e esta tese também é uma delas. No entanto, tal propositura tem um longo caminho a ser percorrido, visto que, diante de toda manifestação que pretende favorecer a camada menos favorecida da sociedade e os sujeitos subalternos, sofre repressões que já perduram desde o período colonial, e até os dias de hoje encontra barreiras permeadas pelo capitalismo. Sobre esse assunto, Boaventura de Sousa Santos (2007) alerta que existe um pensamento abissal que necessita ser superado, pois não existe justiça social sem que aconteça justiça cognitiva. Caminhando para o alcance de tal justiça, o autor propõe a existência de um pensamento pós-abissal, entendendo que, diante deste aspecto, aproxima-se do alcance das condições que poderão proporcionar oportunidades para todas as pessoas e a todos os tipos de conhecimentos, independentemente do tipo de classe social.

7.1 Conceito e histórico do percurso autoetnográfico

No que tange ao conceito da autoetnografia e sua relação social e cultural com a prática, Adams, Bochner e Ellis (2011, p. 5, tradução nossa) afirmam: “Quando os

pesquisadores escrevem autoetnografias, eles procuram produzir descrições estéticas e evocativas de experiências pessoais e interpessoais". Kock, Godoi e Lenzi (2012) explicam que estudiosos do campo das ciências sociais utilizam diferentes nomenclaturas para o método autoetnográfico, como, por exemplo, narrativas pessoais, narrativas do eu, narrativas da experiência pessoal, dentre outros. O pesquisador responsável pela criação deste termo é o norte americano David Hayano, que inaugurou os estudos sobre o método em 1979. Sobre o significado da palavra, observa-se o destaque para a seguinte explicação: auto (por si mesmo), etno (etnia, questões culturais), gráficos (registros). Trata-se da escrita de si mesmo. No caso particular desta pesquisa de Doutorado, foi realizada a descrição das aulas, filmagem e reflexões sobre minha prática pedagógica.

Segundo Versiani (2008), o termo autoetnografia pode servir como preparação inicial para a leitura de textos autobiográficos, que reúne experiências narradas por diversas pessoas que participam da pesquisa autoetnográfica, podendo expor sentimentos, experiências, vivências sociais e culturais de um modo amplo, contribuindo sobremaneira com este tipo de método. Para a autora, esse conceito pode ser produtivo para realizar a leitura de escritas dos sujeitos, autoras/es, que refletem sobre sua própria inserção social, cultural, histórica, identitária, e em especial no caso das subjetividades ligadas a grupos minoritários.

Para Santos (2017), o que se destaca na autoetnografia é a importância da descrição pessoal, juntamente com as experiências culturais do próprio pesquisador. Para tanto, o fato de pensar o papel político e o compromisso social do autor em relação ao tema e à influência desse pesquisador nas escolhas e caminhos percorridos no trabalho poderá favorecer o entendimento da prática pedagógica que acontece na escola e sua relação com o referencial de Paulo Freire, refletindo sobre a ocorrência de aproximações e distanciamentos. Nesta oportunidade, percebe-se que os "[...] autoetnógrafos costumam não apenas usar suas ferramentas metodológicas e a literatura para analisar a experiência, mas também devem usar a experiência pessoal para ilustrar facetas da experiência narrativa e sociocultural" (SANTOS, 2017, p. 230).

Partindo desse pressuposto, Jones, Adams e Ellis (2013) indicam que a autoetnografia é um processo metodológico social que insiste numa prática que representa experiências pessoais e sociais, que marca presença em diversas áreas do conhecimento. Sendo assim, as

etapas utilizadas nesta tese envolvem: a) filmagem e descrição das aulas de Educação Física; b) descrição em diário de campo; c) análise das informações.

Na explicação de Jones, Adams e Ellis (2013), a autoetnografia tem sido recorrente em pesquisas que desafiam o modelo tradicional. Dessa forma, o que interessou no tratamento teórico deste tipo de método é que a autoetnografia crítica e desafia os discursos dominantes e hegemônicos, pautados no poder da colonização. Ono (2018) destaca que, como possibilidade metodológica, a autoetnografia começou a tomar força no começo dos anos 2000, especificamente em contextos norte-americanos e britânicos, embora tenha iniciado seus passos acadêmicos no começo dos anos de 1990. Desta forma, Ono (2018, p. 53) enfatiza que

> A autoetnografia pode corroborar com um fazer científico que leve em consideração propostas da pós-modernidade e o pensamento pós-colonial, em uma tentativa de romper padrões epistemológicos e ontológicos, entendidos como saturados e fossilizados. As investigações convencionais se tornaram parte de um círculo metodológico que precisa ser expandido, indicando uma possibilidade na qual o fazer científico possa ser executado por uma perspectiva pautada pelo pensamento pós-colonial, com o cuidado de não se reproduzir aquilo que se pretende romper.

Sobre a base conceitual da autoetnografia, Santos (2017) indica a teoria sociológica como concepção de base para esse método, relacionando a contribuição de autores da sociologia, a saber: Du Bois, Bourdieu e Weber. No mesmo caminho, Bossle (2008), em sua tese de doutoramento, ressalta que a autoetnografia surgiu a partir do interacionismo simbólico da escola de Chicago, sendo considerada um tipo de etnografia baseada nas experiências do próprio sujeito.

A autoetnografia é uma perspectiva metodológica, que utiliza à narrativa textual e pessoal dos sujeitos, colocando em evidência sua prática pedagógica, por intermédio do self[17], relacionando a sua experiência individual com a experiência coletiva, e assim tentar expor as políticas da identidade e apelar para a justiça social.

Em tempo, Santos (2017) narra que os autoetnógrafos reconhecem as inúmeras maneiras que podem ser utilizadas neste tipo de metodologia, por meio das quais a experiência pessoal do investigador pode influenciar no processo de investigação. Um exemplo claro neste sentido é que o pesquisador decide quem, o quê, quando, onde e como a investigação provavelmente ocorrerá. Alguns aspectos relevantes no tratamento da pesquisa são enfatizados por Santos

[17] Pesquisadores que usam sua própria experiência prática em trabalhos acadêmicos, relacionando sua história de vida em formas de narrativas, além de considerar a cultura do local em que realiza seu trabalho.

(2017), como, por exemplo, a experiência autobiográfica e o texto autobiográfico, importantes aspectos para descrever a história de vida e as vivências na escola.

A autoetnografia marca presença em trabalhos localizados em diversas áreas do conhecimento. A seguir, serão descritas partes de algumas pesquisas desenvolvidas na área educacional, que possibilitam identificar relações proximais com esta tese de doutorado, assim como caminhos, histórias de vida e narrativas de pessoas que, de maneira inconclusa e inacabada, anseiam por transformações sociais por intermédio da educação.

Neste sentido, realizei as buscas nas bases de dados: Portal Capes e na Biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) e encontrei apenas quatro trabalhos em Educação Física que utilizaram a autoetnografia, sendo uma tese de doutorado (BOSSLE, 2008) e três dissertações de Mestrado (LOPES, 2012; CRUZ, 2017; NEVES 2018). Assim, demonstrarei os aspectos principais deste tipo de pesquisa, para ter o melhor entendimento dos caminhos percorridos nos trabalhos concluídos nas ciências humanas. A partir da leitura destes trabalhos, que utilizaram a autoetnografia com ênfase na teoria crítica, e uma pesquisa que teve base na teoria pós-crítica, senti a necessidade de entrelaçar a minha pesquisa autoetnográfica com a teoria decolonial e ampliar a busca de pesquisa para a área da educação.

Sendo assim, destaco que a autoetnografia, que foi realizada em uma escola pública municipal, ampara-se nos preceitos decoloniais, por entender que é de extrema relevância pesquisar sobre a minha própria prática pedagógica, permitindo exercitar e refletir sobre uma maneira de praticar o inédito viável na pesquisa em Educação Física, por utilizar o referencial teórico de Paulo Freire e Frantz Fanon unidos. Neste âmbito, na busca realizada no portal BDTD, inicialmente, busquei pelo termo “autoetnografia decolonial” e não foi possível identificar teses e dissertações que utilizaram esse termo em específico; no entanto, encontrei algumas pesquisas que fizeram uso da autoetnografia e, no desenvolvimento do texto, trouxeram a discussão decolonial para o debate.

7.2 Autoetnografia e a perspectiva decolonial: diferentes olhares e caminhos

Considero propício e oportuno destacar como diferentes tipos de pesquisa fizeram a utilização da autoetnografia em conjunto com os estudos decoloniais. Aqui ressalto a necessidade de identificar diversas áreas do conhecimento e como foi realizado o percurso individual de cada pesquisador diante da pesquisa que envolveu esses dois campos de

conhecimento. Neste âmbito, Santos (2020) retratou uma experiência na qual ele, um professor negro, que ministra aulas sobre o componente curricular inglês, destacou as dificuldades, experiências raciais e culturais que o levaram a vivenciar e conviver com o racismo que está presente no Brasil e no mundo. Neste caso, ele cita especialmente exemplos e acontecimentos que ocorreram durante o percurso, decorrentes desta profissão, processo que permitiu ao autor fazer do limão uma limonada, em alusão a suas estratégias de resistência e luta.

Na utilização da autoetnografia como proposta de pesquisa, trabalho inserido no campo da Educação, Santos (2020) também fez uso do procedimento autobiográfico, entrevistando duas professoras negras que ministram aulas do componente curricular inglês em escolas do estado da Bahia. O autor informou que o motivo da escolha destas docentes foi a familiaridade que possuía com elas, assim como o envolvimento que ambos possuíam no ensino de inglês. Um aspecto relevante a se observar nesta pesquisa é o fato de os três professores serem negros e terem sofrido as mesmas feridas e vivenciado diferentes tipos de neuroses, principalmente pelo fato de serem negros e atuarem ministrando o ensino do idioma inglês, que é cultivado e utilizado em países desenvolvidos e, na maioria, colonizadores, fato que desperta curiosidade de eles terem traços de países que não falam esse idioma e foram em sua maioria colonizados pelos países que atuam no Norte e na Europa. Diante deste exemplo, fica explícito que a utilização da autoetnografia, aliada à perspectiva decolonial, permite que os sujeitos considerados subalternos possam se olhar no espelho e explicitar suas histórias de vida, luta, resistência e emancipação por intermédio do ensino, seguindo adiante, como recomenda o decolonialismo, no sentido de luta constante contra as armadilhas da opressão, do racismo e do colonialismo, em busca da liberdade e da humanização.

A experiência autobiográfica narrada por Santos (2020), assim como a autobiografia narrada por duas professoras que o pesquisador entrevistou, não se diferencia muito da minha história. Nós quatro somos pessoas negras e professoras/es. Mesmo ministrando aulas em componentes curriculares diferentes (Inglês/Educação Física), as angústias, os anseios, as neuroses e os processos de resistência, mesmo que de maneira diferente e individual, demonstram que o processo que constitui a identidade e o reconhecimento da pessoa negra em espaços profissionais intelectualmente mais valorizados, causam estranhamento em muitas pessoas. As professoras entrevistadas por Santos relataram ter sofrido muito preconceito por serem negras e ministrarem inglês para pessoas, muitas delas, brancas, o que causava certa

desconfiança por parte de terceiros, precisando provar, a todo o momento, a capacidade em relação ao domínio teórico prático.

Na mesma linha de raciocínio, meu caso não é diferente, pois chegar ao alcance dos níveis mais elevados do ensino, agora por meio de um doutoramento, necessitou da demonstração de muita luta e força de vontade para seguir caminhos que, na maioria das vezes, são mais difíceis para as pessoas negras conseguirem trilhar. Isso não se torna um privilégio pra mim, especificamente, mas sim uma demonstração de que outras pessoas poderão alcançar sua emancipação, por intermédio da busca constante por conhecimento, independentemente da área de atuação.

No mesmo caminho epistemológico de pesquisa, Tonin (2018) também se inspirou na perspectiva decolonial e realizou uma autoetnografia de sua própria prática pedagógica, trabalho que tem base no campo da Educação. Atuando como professora do componente curricular inglês, a pesquisadora realizou estudo em sua dissertação de mestrado com a intenção de fazer sua voz ecoar, no âmbito de tentar escrever novas histórias, que ocorrem a partir da relação ensino e convivência no cotidiano da escola, podendo se desdobrar no estudo autoetnográfico para conceber novos caminhos, novas práticas e estratégias didáticas que possibilitem a reinvenção de percursos que envolvem a prática pedagógica. Todavia, é válido ressaltar que a busca constante pela valorização do contexto popular permite surgir novas práticas, que nascem no próprio bojo cultural e social da escola, favorecendo os conhecimentos que são oriundos da cultura popular em detrimento daqueles conhecimentos que surgem na Universidade.

Tonin (2018), por intermédio de uma autoetnografia, utiliza os artefatos ocorridos na sua experiência pessoal como aluna e, posteriormente, docente de inglês, com a intencionalidade de incentivar outras crianças, jovens e adultos, diante da utilização dos estudos decoloniais. A autora nos traz o entendimento de que realizar este tipo de pesquisa requer muita reflexão sobre as histórias pessoais, sociais e culturais, procurando desenvolver o trabalho pedagógico em inglês, a partir de novas experiências. É relevante observar a valorização que a pesquisadora faz da escola e do ambiente de ensino, destacando que o conhecimento de causa que acontece nesse espaço é plausível de promover a ocorrência de novos aprendizados, que não sejam aqueles só advindos de práticas vivenciadas na Universidade.

A autora, no processo de reflexão diante de sua prática de ensino, coloca-se diante da questão: Seria uma missão impossível realizar a autoetnografia? Ao mesmo tempo, a pesquisadora explica que se torna muito relevante, em sua visão, atrelar seu próprio trabalho pedagógico no contexto da pesquisa. Neste sentido, caminhar na propositura de promover uma práxis que contribui com o aprendizado das/dos estudantes e se torna necessário acontecer por intermédio de metodologias que proporcionem à/ao docente a oportunidade de elaborar suas narrativas diante de seu próprio trabalho pedagógico. Segundo a autora, "[...] falar sobre mim e minhas experiências pode trazer à tona sentimentos nem sempre tão fáceis de lidar" (TONIN, 2018, p. 26). Com esse exemplo que traz a autora, é possível identificar que olhar para si, refletir sobre a própria prática e compreender os fenômenos culturais que permeiam o cotidiano escolar é algo complexo. No entanto, torna-se relevante para a transformação do trabalho pedagógico.

Caminhando nesta trilha em busca de compreender como diferentes autoras e autores de diferentes áreas do conhecimento estão utilizando a autoetnografia como metodologia de pesquisa aliada estrategicamente com a perspectiva decolonial, Anjos (2019) realizou pesquisa sobre a cultura Hip Hop e suas práticas no âmbito das experiências vivenciadas no coletivo denominado Família Hip Hop, que se encontra localizado na cidade de Brasília (DF), e desenvolve trabalho localizado no campo da Educação ambiental.

A autora utilizou a autoetnografia coletiva, que se refere a uma narrativa autobiográfica, a partir da sua vivência com o ritmo musical Hip Hop e organizou entrevistas com grupos de pessoas que são adeptos desta prática, para posteriormente relacionar com sua própria vivência. A pesquisadora identificou que a cultura Hip Hop ainda é permeada por preconceitos e principalmente por um voraz sistema mundo colonial, que faz com que esse ritmo musical fique à margem da sociedade, considerado como aspecto desprivilegiado no bojo cultural e social.

Para Anjos (2019), é necessário descolonizar o conhecimento que é imposto em ambientes escolares e sociais. Segundo a autora, em muitas oportunidades, os conhecimentos culturais que advêm de contextos populares e de países que foram colonizados sofrem para serem aceitos, por uma exacerbada hierarquia de saberes que considera alguns saberes culturais superior a outros, e no caso da música não é diferente. "O uso das linguagens do Hip Hop significa romper com uma das estratégias de colonialidade que permanece para além da experiência colonial" (ANJOS, 2019, p. 60). Nesta ótica, este ritmo musical permite que

sejam questionados, por meio de suas letras, aspectos primordiais para a compreensão das injustiças sociais, para almejar o alcance da justiça social. Tal fato permite que aconteça conscientização e manifestação dos sentimentos e desejos de melhoria por dias melhores. Todavia, é através da dança, em conjunto com a música, que as possibilidades de luta e engajamento se unem para uma possível transformação social, confrontando as armadilhas coloniais.

> Entre colonizador e colonizado só há lugar para o trabalho forçado, para a intimidação, para a pressão, para a polícia, para o tributo, para o roubo, para a violação, para a cultura imposta, para o desprezo, para a desconfiança, para o silêncio dos cemitérios, para a presunção, para a grosseria, para as elites descerebradas, para as massas envilecidas. Nenhum contato humano, somente relações de dominação e de submissão que transforma o homem colonizador em vigilante, em suboficial, em feitor, em anteparo, e ao homem nativo em instrumento de produção. (CÉSAIRE, 2010, p. 27).

Neste quesito, observamos que deve existir um movimento coordenado e coletivo que caminha no mesmo sentido de luta constante, assim como indica a perspectiva decolonial, com o propósito de trazer à tona que diferentes culturas e ritmos musicais podem ser conhecidos, estudados e vivenciados em qualquer ambiente, seja escolar ou social de um modo geral. As tratativas que foram impostas na sociedade, desde o período colonial, indicam desfavorecimento dos países colonizados, juntamente com seus povos, que radicalmente sofreram com as marcas da escravidão, do racismo e da fome, principalmente nos países da África e da América do Sul. Percebendo toda esta trama, os estudos que utilizam a autoetnografia e o decolonialismo pretendem se afastar de toda racionalidade técnica tradicional para se aproximar da Educação popular, permitindo que sejam fornecidos indícios de vivências práticas que possibilitem ministrar o Hip Hip e qualquer outro ritmo musical.

A partir da leitura e entendimento das pesquisas que utilizaram a autoetnografia e a perspectiva decolonial nos trabalhos, é recorrente nos textos o consenso de que esses temas, unidos com o mesmo propósito, possibilitam uma determinada desobediência epistêmica, no sentido de trazer para o debate experiências pedagógicas e autobiografias de sujeitos subalternos, as quais, envolvidos no bojo das injustiças sociais, protagonizam em suas práticas pedagógicas, os gritos de uma liberdade de expressão, permeada pelo desejo de emancipação e libertação das opressões que são insistentes na sociedade e, em muitas vezes, no próprio ambiente escolar. Utilizar a autoetnografia significa demonstrar que existe ciência em espaços educativos, que é possível valorizar e respeitar as autobiografias e as experiências pessoais de cada ser humano. Colocar à prova seu próprio trabalho é antes de tudo um ato de

humildade e reconhecimento de que é possível transformar a práxis a partir do diálogo coletivo com pessoas que estão unidas no propósito de fortalecer a luta coletiva a favor da conscientização e do respeito à diversidade.

A literatura educacional da Educação Física indica que existem trabalhos diversificados que utilizaram a autoetnografia aliada com diferentes teorias. É o caso da autoetnografia crítica, autoetnografia pós-crítica. E, no campo da Educação, identifico pesquisas que utilizaram a autoetnografia decolonial. Inicialmente, optei por realizar a autoetnografia com inspiração na teoria crítica; no entanto, ao tomar contato com a perspectiva decolonial, que significa o processo de luta constante, que faz oposição à hegemonia europeia e ao colonialismo, logo identifiquei o caminho real e necessário para atrelar a pesquisa que envolve a Educação popular no âmbito da prática pedagógica em Educação Física ministrada na escola pública.

Por esse motivo, nesta análise, recorro apenas aos textos que utilizaram o campo do decolonialismo em conjunto com a autoetnografia, para verificar como diferentes áreas do conhecimento vêm realizando suas pesquisas neste campo. Por fim, minha autoetnografia decolonial tem a propositura de valorizar os conhecimentos oriundos da cultura popular, do "Sul", e que possibilita protagonismo para professoras/es e alunas/os na construção coletiva do planejamento, visando se distanciar de propostas e documentos normativos e se aproximar do contexto que indica o reconhecimento da criatividade e dos saberes dos agentes que estão envolvidos no ato de ensinar e aprender.

7.3 Autoetnografia e o conceito de cultura na Educação Física

A autoetnografia é um método que permite valorizar diferentes culturas, e também possibilita adentrar na cultura local da escola que é objeto de estudo deste trabalho, identificando os costumes da região, de quais práticas de atividades físicas os moradores do bairro participam, e onde se localizam os espaços disponibilizados para a prática do lazer próximo à escola. Todo esse repertório possibilitará entender a preferência das/dos estudantes por determinados temas que fazem parte da cultura corporal, no momento em que for organizado o planejamento das aulas com as/os estudantes.

Para Geertz (1989), o conceito de cultura denota um padrão de significados que são transmitidos historicamente de geração a geração, incorporado em forma de símbolos, sendo

um sistema de concepções herdadas, no qual os homens se comunicam e desenvolvem seu conhecimento e comportamento em sociedade no percurso da vida.

Williams (2011) menciona que a palavra cultura se refere a questões diretamente produzidas pelas grandes mudanças históricas, apontando o envolvimento desta temática nas relações sociais que envolvem a democracia, a classe social e o crescimento e desenvolvimento da indústria. Assim, a ideia de cultura se refere aos modos de vida e costumes que envolvem atividades intelectuais e morais, relacionadas também com a política e convivência social dos povos em sociedade.

Paulo Freire (1981) também demonstra sua contribuição diante do conceito de cultura. Freire relata sua experiência no Chile e descreve sua ação cultural para a libertação em forma de diálogos com camponeses deste país. Em outra experiência no Nordeste brasileiro, durante uma agradável conversa, Freire dialoga com um camponês no momento em que discutia sobre aspectos de alfabetização. No primeiro exemplo, ele apresenta um índio caçando, com seu arco e sua flecha; no segundo exemplo, um camponês caçando, também, com uma espingarda. Assim, Freire pergunta, quem é analfabeto? Neste momento, o homem responde a Freire: entre esses dois caçadores, somente o segundo pode ser analfabeto, o primeiro não.

Sobre este diálogo com o camponês brasileiro, Freire, em forma de risos, pergunta porque apenas um dos dois caçadores era analfabeto. Como forma de resposta, o camponês diz que não se pode dizer que o índio é analfabeto porque vive numa cultura que não conhece as letras. “Pra ser analfabeto é preciso viver no meio das letras e não conhecer elas” (FREIRE, 1981, p. 16).

Por conta disto, é possível observar a concordância de ideias entre ambos neste diálogo. Para Freire, não existe cultura melhor ou pior, a partir do contexto de alfabetização, como demonstrou o índio. Existem pessoas letradas que não sabem pescar, outras que sabem pescar, porém não sabem ler; no entanto, ambos estão imersos em um saber cultural. Por conta desta maestria de Freire em discernir diferença nos saberes e considerar as pessoas no seu inacabamento, destaco nesta tese que optei em seguir as orientações de Freire (1981), em relação ao conceito de cultura por ele utilizado.

Trazendo a discussão do conceito de cultura para a Educação Física, Daólio (1995) faz um detalhamento significativo no que concerne à cultura e ao corpo. Neste aspecto, é válido mencionar que o homem assimila e se apropria de valores, normas e costumes sociais por meio de seu próprio corpo, sendo este aspecto uma síntese da cultura na qual se expressa,

diante de elementos específicos da sociedade da qual faz parte. Influenciado pelo referencial teórico da antropologia, Daólio comenta sobre a necessidade da/do professora/or de Educação Física refletir e discutir sobre as questões corporais nas aulas da escola, podendo contribuir com a aprendizagem crítica e significativa que envolve o corpo e a cultura.

O conhecido trabalho de Bracht (1999) traz explicações contundentes diante das perspectivas progressistas e críticas da Educação Física, além de explicar as diversas perspectivas existentes no bojo deste componente curricular, cada uma com sua peculiaridade particular. Na demonstração desse texto, Bracht (1999) ressalta que a cultura do esporte e da aptidão física, de cunho conservador, teve legitimidade no campo curricular até meados de 1990. Já a proposta progressista ainda luta por reconhecimento e está imbricada no contexto crítico mais amplo.

Bracht (2005) identificou que existem diversas nomenclaturas na área da Educação Física no que tange à cultura, sendo essas definições denominadas de: cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento. De certa forma, esse debate leva ao mesmo entendimento. Ambos os conceitos têm explicações teóricas. Alguns criticaram o termo movimento inserido diante da cultura pelo viés biológico, outros questionaram a ausência da palavra movimento se tratando de uma disciplina que tem esse viés teórico.

Nesta trama, o produto final é a concretização das práticas corporais tematizadas na escola, oriundas da disciplina de EFE. Em nosso caso, dos três termos mencionados, opto por utilizar, no decorrer do texto, a palavra cultura corporal, concordando com o exposto realizado por Soares *et al*. (1992).

Rodrigues e Bracht (2010) investigaram a prática pedagógica de dois professores de Educação Física que atuam no município de Vitória, cidade localizada no Estado do Espírito Santo. Utilizando o método etnográfico, os pesquisadores afirmam que a prática pedagógica realizada no século XXI se diferencia daquelas ministradas no século XX, principalmente porque naquela época havia muito interesse pelo saber fazer das/dos estudantes, e as/os docentes tinham pouco acesso às informações do por que fazer determinada atividade. De forma muito relevante, os estudiosos concluem que, na atualidade, as/os professoras/es devem ter autonomia para criar novas Educações Físicas, coerentes com os contextos escolares e culturais específicos em que convivem.

A respeito da nossa opção pelo termo cultura corporal, ressalto que tomei como base o livro *Metodologia do ensino da Educação Física* (SOARES *et al.*, 1992), principalmente por

essa obra ter inspiração no currículo crítico da educação. Do mesmo modo, também vislumbro e luto pela efetivação de premissas de cunho crítico. Segundo Souza Júnior *et al.* (2011, p. 395), "O conceito de cultura corporal começa a ser usado em meados da década de 1980, num contexto nacional de abertura política e num contexto específico de crítica à esportivização da Educação Física brasileira". Sendo assim, por entender que a cultura corporal permite que se enfatizem diferentes possibilidades para as/os estudantes nas vivências das práticas corporais, esse é o principal motivo de aderência por este termo e não por outro.

Finalmente, talvez algum leitor se pergunte se a cultura corporal de movimento, indicada por Kunz (2000, 2006), também tem inspiração no currículo crítico. Como resposta, ressalta-se que o termo "movimento" pode dar indícios de entendimento no âmbito biológico, mesmo que o autor não tenha tido essa intencionalidade. Desta maneira, o termo cultura corporal é o que mais se aproxima dos nossos propósitos, que envolve o protagonismo das/dos estudantes na construção e reconstrução de práticas corporais, além de contemplar a diversidade de atividades sem a intenção de priorizar um tema em detrimento de outro.

7.4 Etapas da autoetnografia

No caminho da escrita metodológica autoetnográfica, Ono (2017, p. 18) revela que "[...] não há uma fórmula procedimental neste processo, entendo que cada pesquisador acaba encontrando o seu caminho, seja pela paixão, pela dor, pela necessidade ou obrigação que o move". O autor ainda explica que esse tipo de método permite que a pesquisa se apresente de diversas maneiras, enfatizando aspectos criativos e estéticos.

Referente às etapas metodológicas que podem ser utilizadas em pesquisas autoetnográficas, em seu trabalho, Bossle (2008) investigou a prática pedagógica em Educação Física, especialmente na rede municipal de Porto Alegre. Neste caminho, o pesquisador iniciou as etapas metodológicas registrando seu trabalho e suas vivências na escola em um diário de campo, além de diálogos informais gravados, momento em que contou com a participação de pessoas da gestão escolar, e outros diálogos que aconteceram com professores de Educação Física da mesma escola de atuação do pesquisador.

Na pesquisa de Bossle (2008), o período de busca das informações do trabalho cotidiano durou em média um ano de registro, sendo que o pesquisador realizou a leitura do

Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar e ainda anotava todos os acontecimentos do cotidiano escolar que tinha um histórico recorrente de violência. Em um determinado dia da pesquisa, em diálogo com a diretora da escola, ela afirmou para o pesquisador que eles estavam inseridos em um local denominado como “olho do furacão”. De acordo com Bossle (2008), na autoetnografia, o pesquisador é o próprio sujeito de investigação e interpreta ele mesmo em suas vivências, narrando suas angústias, sucessos e experiências sobre o cotidiano escolar, podendo também relacionar sua prática pedagógica, historiografia e narrativas com a de outras pessoas.

A dissertação de mestrado desenvolvida por Lopes (2012) apresenta algumas estratégias utilizadas durante a pesquisa autoetnográfica, que foi realizada na cidade de Ijuí, localizada no estado do Rio Grande do Sul. Para o autor, os autoetnógrafos têm o privilégio de ter acesso às suas experiências e interpretações pessoais, mas em primeira mão também de tomarem para si o discernimento do que é ou não relevante em seu próprio estudo. Neste caso, o que é retomado do passado forma a base dos dados autoetnográficos (LOPES, 2012, p. 102).

Esta pesquisa está estruturada na construção de duas narrativas distintas. A primeira delas se refere a uma narrativa de vida, que destaca o percurso utilizado pelo autor até se tornar docente na área de Educação Física escolar. A experiência pessoal, segundo Lopes (2012), é o que tem despertado o interesse em produzir uma autocompreensão pelo exercício da escrita, entendendo que a experiência de narrar é em si considerada formativa.

O segundo aspecto narrativo é a autoetnografia. O pesquisador procura compreender o processo de constituição da sua docência como professor de Educação Física, procurando entender o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola como indagação inicial, fazendo uso das interpretações prévias, projeções e resgate das experiências anteriores.

Em outra pesquisa, que utilizou a autoetnografia como opção metodológica nas aulas de Educação Física, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Cruz (2017) utilizou as respectivas etapas como principais fontes de informação da pesquisa no campo, sendo: a) a análise de documentos; b) a participante observação; c) o diário de campo e d) o diálogo. Este trabalho utilizou o referencial teórico de Paulo Freire na pesquisa, para confrontar os dados da pesquisa autoetnográfica.

No momento inicial sobre as informações de como os pesquisadores utilizaram a autoetnografia em suas pesquisas, percebe-se que todos eles descreveram o processo do

trabalho pedagógico no diário de campo, fato que, na leitura dos trabalhos de Bossle (2008) e Cruz (2017), foi possível demonstrar essas alternativas para descrever os acontecimentos sociais e culturais ocorridas no ambiente escolar. Neste caso, ambos os investigadores optaram por organizar a descrição teórica do método de forma descritiva dos acontecimentos do cotidiano escolar, porém cada um de sua forma particular de organizar a escrita metodológica.

A esse respeito, Chang (2008) explica que os estudos autoetnográficos podem variar em sua ênfase de estudo para estudo; isto é, existem pesquisadores que utilizam este tipo de pesquisa com ênfase em autobiografias e grupos sociais coletivos; diferentemente, outros teóricos fazem opção por utilizar a autoetnografia envolvida em seu campo de trabalho, relacionando sua prática pedagógica, em diferentes áreas do conhecimento, optando por diferentes e distintos referenciais teóricos, intencionando que sejam utilizadas maneiras distintas de organizar o percurso e a descrição teórica, visando alcançar caminhos que vão ao encontro do reconhecimento cultural e social de populações consideradas como subalternas.

O trabalho desenvolvido por Neves (2018), que investigou o currículo cultural da Educação Física em ação na rede municipal de São Paulo, utilizou o procedimento metodológico da bricolagem. A ênfase principal da pesquisa recorreu aos estudos da etnografia e autoetnografia, com o intuito de identificar a representação e possíveis indícios de influência sobre as práticas corporais na concepção de docentes e estudantes.

Neste texto, no que tange aos efeitos que o currículo cultural pode gerar nos sujeitos da educação, o autor realizou a observação participante em escolas que pertencem à rede pública municipal. Além disso, Neves (2018) organizou entrevistas semiestruturadas com estudantes e demais agentes do contexto escolar destas instituições. Neste âmbito, a coleta de informações possibilitou analisar alguns planos de ensino, diários de classe, atividades, e o que se tornou primordial se refere a uma página secreta da rede social Facebook, na qual o pesquisador se comunicava com os alunos.

Sobre as representações culturais das/dos estudantes, proferidas nas aulas de Educação Física, orientado pelo currículo cultural, durante o desenvolvimento da pesquisa autoetnográfica, Neves (2018) nos explica que, quando a/o professora/or faz a opção em ministrar temas que fogem da hegemonia das práticas corporais eurocêntricas, como, por exemplo, as práticas marginalizadas, a saber: o samba, funk, skate, capoeira e rap, há uma

tendência pejorativa das/dos estudantes proferirem piadas como: “[...] coisa de macumbeiro, brincadeira de veado, vai brincar de boneca e rebola bandida” (NEVES, 2018, p. 98).

A esse respeito, é notório perceber que algumas práticas corporais são mais aceitas no cotidiano escolar e pela sociedade de um modo geral, resultado de um processo colonial que posiciona atividades eurocêntricas acima daquelas consideradas marginalizadas. A exemplo, o golfe, xadrez, tênis, futebol e handebol estão em um patamar de visibilidade nitidamente aceito e pouco questionado nos seus aspectos da prática de ensino. Por esse motivo e de forma contra-hegemônica, a autoetnografia se mostra como uma metodologia que, por meio da “selfie”, permite que o pesquisador mergulhe na sua própria prática, com a meta de compreender como é o processo educativo que contribui para a construção da prática pedagógica da Educação Física.

A partir deste momento, adentrando especialmente na pesquisa desta tese de doutoramento, é importante ressaltar que foram contempladas, na participação do presente estudo, duas turmas de 4º anos. O motivo da escolha destas classes é o fato de estarem em contato com o pesquisador na escola desde a educação infantil, há aproximadamente cinco anos. Para tanto, especificamente nesta pesquisa, as etapas utilizadas para coleta de informações foram: filmagem das aulas; diário de campo; avaliação dos examinadores; análise.

Quadro 1 – Etapas para coleta de informações

1 - FILMAGEM DAS AULAS	2 - DIÁRIO DE CAMPO
3 - AVALIAÇÃO DOS EXAMINADORES	4 - ANÁLISE

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2021).

Na primeira etapa do procedimento metodológico, foram feitas 43 filmagens, das práticas corporais, realizadas com o meu próprio celular, e eu mesmo conduzi esse processo. No processo de filmagem foram realizadas reflexões e observações das aulas a partir das orientações contidas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, com o intuito de identificar qual a representação da Educação Física no documento, a história da instituição,

as características do bairro e o contexto cultural. Além disso, percebi que existe pouca relação com os projetos desenvolvidos pela unidade escolar com o componente curricular Educação Física.

Ao realizar as filmagens, eu não tive como meta registrar a aula completa que tinha duração de uma hora. O objetivo principal com as filmagens era registrar o diálogo com as/os estudantes e alguns momentos de vivências práticas, pois tive o entendimento de que desta maneira seria possível facilitar a análise dos pesquisadores, no que concerne ao tempo, ou seja, 30 a 40 minutos de filmagem, já contabilizado desde o início da aula, principalmente porque existe o tempo destinado ao deslocamento das/dos estudantes da sala até a quadra, juntamente com uma pausa na metade da aula, para a/o docente levar as/os estudantes até o banheiro e fazer hidratação. Por este motivo, indiquei esse tempo. Além disso, o período de 30 a 40 minutos de filmagem das aulas, no meu entendimento, permite aos pesquisadores identificar as aproximações e os distanciamentos das aulas com a teoria de Paulo Freire e Frantz Fanon, a Educação popular e o decolonialismo.

As aulas foram registradas em diário de campo e versaram sobre os temas “sertanejo”, “criação dos alunos” e “skate”. Na observação e registro das aulas, utilizei suporte da descrição densa, indicada por Geertz (1989) e Bogdan e Biklen (1994). Sendo assim, organizei registros descritivos e interpretativos. No primeiro caso, considerei todos os acontecimentos das aulas e o diálogo com as/os estudantes; já no segundo caso, interpretei e refleti sobre a perspectiva da Educação Física popular decolonial, a partir do entrelaçamento da Educação popular e do decolonialismo.

Enviei os vídeos e a descrição das aulas para uma pesquisadora e um pesquisador que atuam na Universidade Federal do Ceará (UFC), que possuem experiência no tema Educação Física escolar e sobre a prática pedagógica em Educação Física. A professora doutora Luciana Venâncio é uma mulher negra, que tem experiência na educação básica. É combatente das injustiças sociais, advogando pela causa da justiça social na sociedade brasileira, e possui conhecimentos sobre a teoria de Paulo Freire e um pouco de entendimento sobre o legado de Frantz Fanon. O professor doutor Luiz Sanches Neto é um homem negro, que também possui experiência na educação básica. Ele se dedica fielmente à pesquisa na Educação Física em prol da formação conscientizadora das pessoas, para uma convivência democrática, diante da complexidade do mundo na sociedade contemporânea e possui conhecimentos sobre a teoria de Paulo Freire e um pouco de entendimento sobre o legado de Frantz Fanon.

No processo de análise das informações da pesquisa, recebi o parecer dos examinadores da pesquisa, no que concerne à percepção da pesquisadora e do pesquisador, diante do diário de campo e dos vídeos que foram submetidos. Após receber a devolutiva do texto, confrontei as informações com o referencial teórico de Paulo Freire e Frantz Fanon, em consonância com a análise temática e a autoscopia.

O motivo de citar o nome destes pesquisadores, suas características raciais e a luta em prol de uma educação mais digna, tem aspectos motivadores que se aproximam da minha história de vida. É motivo de muita esperança e alegria identificar que a pesquisadora e o pesquisador que analisaram a pesquisa enviada por mim, são pessoas negras, atuam em Universidade pública e possuem experiência na educação básica. Com estas características, foram escolhidos propositalmente. Em tempos difíceis como este em que vivemos no Brasil em pleno século XXI, e até mesmo no mundo, no qual o racismo, as injustiças sociais, a desvalorização do professor e do ensino são marcas presentes nas políticas públicas educacionais e sociais, torna-se relevante tentar alternativas que caminham na contramão destas mazelas sociais, em busca de alcançar inicialmente a justiça cognitiva, para posteriormente ser possível alcançar a justiça social, por intermédio da educação.

A ideia de enviar os materiais coletados possibilita que alguém diferente do próprio pesquisador da autoetnografia possa visualizar o trabalho desenvolvido e orientar novos caminhos de reflexão sobre a prática, assim como possibilita evitar que apenas o autor da pesquisa analise seu trabalho, evitando, desta maneira, determinantes narcisistas e subjetivos. Essa propositura de enviar as aulas para outros pesquisadores foi uma estratégia que eu utilizei, pois, a autoetnografia permite que sejam organizados diferentes percursos no desenvolvimento do trabalho, muitas vezes até caminhos que ainda não foram explorados por outros teóricos (ONO, 2017). Para tanto, também houve a intenção de, humildemente, identificar o olhar do outro, as indicações, dúvidas e reflexões sobre meu trabalho pedagógico para seguir em construção, visando à melhoria contínua.

O objetivo de enviar os vídeos para estes pesquisadores foi o de propor que eles analisassem as aulas e a descrição do diário de campo visando a que respondessem, a partir de seus conhecimentos acadêmicos, as seguintes perguntas: A construção didática e temática das aulas de Educação Física tem relação com a Educação popular proposta por Paulo Freire? Quais aproximações e distanciamentos? Como a pedagogia decolonial de Frantz Fanon aparece nas aulas?

Para tanto, a escolha dos temas utilizados nas aulas partiu do diálogo entre professor e estudantes, no qual foram apresentados os temas que fazem parte da cultura corporal, dentre eles: brincadeira, esporte, dança, luta, prática de aventura, “criação dos alunos”, práticas de aventura e jogo. No desenvolvimento deste diálogo, foi informado às/aos estudantes que poderiam indicar e escolher as atividades a serem vivenciadas, ou seja, ora o docente poderia indicar um tema, ora as/os estudantes indicar outro. Neste processo, as crianças escolheram os temas por sequência, a serem desenvolvidos em cada trimestre do ano de 2019. Deste modo, eu indiquei que gostaria de apresentar a dança sertaneja como uma possibilidade na aula. Sendo assim, durante o mesmo trimestre, as crianças escolheram as práticas “criação dos alunos” e o “skate” para serem estudados juntamente com o “sertanejo”.

É interessante ressaltar que o tema brincadeira das/dos estudantes foi indicado pelo próprio docente como uma possibilidade temática a ser escolhida na aula, pois se trata de atividades que as/os próprias/os estudantes têm a oportunidade de criar e apresentar aos demais colegas, utilizando sua própria criação, como maneira de serem os artistas protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. É válido ressaltar que tive a intenção de indicar essa possibilidade de tema, com a propositura de envolver as crianças como agentes que possam ter a oportunidade de apresentar seus anseios e vontades diante de conhecer, vivenciar e estudar novas propostas nas aulas de Educação Física. Neste quesito, eu informei às/aos estudantes que elas/es poderiam utilizar todas as vivências que já tiveram em aulas de Educação Física, assim como poderiam utilizar experiências de animes, filmes e vivências diversas que proporcionassem criar novas práticas corporais para a Educação Física; ou seja, utilizar todo repertório que possuem para construir atividades a seu modo, apresentando aos demais estudantes durante as aulas de Educação Física.

As aulas ministradas na escola, que compõem o enredo desta tese, intencionam descrever uma Educação Física popular decolonial. Para tanto, os aspectos didáticos, assim como o planejamento de ensino, foram elaborados a partir dos meus conhecimentos teóricos, políticos e pedagógicos, como professor e pesquisador. A intenção de elaborar as aulas a partir da cultura popular, da teoria de Paulo Freire e Frantz Fanon, indica que o protagonismo docente e discente, os conhecimentos advindos do “Sul” e da cultura que envolve o contexto escolar poderão se aproximar da reinvenção de aulas do componente curricular Educação Física, que, por sua vez, afasta-se de perspectivas que se amparam apenas por livros didáticos e orientações curriculares normativas que seguem a hierarquia de um, por vir de cima para

baixo. Neste exemplo, professor e estudantes poderão ficar à mercê de propostas que não se aproximam de suas vontades e necessidades, além do contexto cultural que cerca cada unidade de ensino.

Prosseguindo com esta reflexão, enviei os vídeos e a descrição do diário de campo para os dois examinadores. Para enviar os vídeos e a descrição do diário de campo utilizei a plataforma de envio *We transfer,* que permite que seja enviado vídeos com maior durabilidade de tempo e quantidade de materiais. Isso facilitou o recebimento dos materiais por parte dos pesquisadores, que tiveram tempo para recebimento dos materiais, leitura e devolução dos documentos. Os materiais da coleta de dados foram enviados no mês de dezembro do ano de 2020 e devolvidos no mês de junho de 2021. Com esse prazo aproximado de seis meses, foi possível receber a análise das informações por parte dos pesquisadores de maneira concisa, analítica e objetiva, possibilitando com que eu realizasse leitura atenta por diversas vezes dos comentários e sugestões proferidas na devolução dos materiais.

A partir do recebimento das respostas elaboradas em forma de texto por estes pesquisadores, as informações foram analisadas por mim diante da teoria do campo da filosofia e sociologia; na filosofia, especialmente, foram analisados os escritos de Paulo Freire e Frantz Fanon. Na sociologia, discorri sobre a pedagogia decolonial presente nos escritos de Frantz Fanon, Walter Mignolo, Anibal Quijano e Nelson Torres Maldonado, que tratam sobre os condenados da terra, alienação, colonialidade do poder e giro decolonial. A partir disto, também confrontei os argumentos dos pesquisadores de maneira dialógica, com base na Educação popular e na pedagogia decolonial.

Este tipo de pesquisa qualitativa permite coletar o trabalho observado em duas ramificações. Em âmbito descritivo, o foco é a captação de imagens sobre o local e o trabalho executado. O outro tem caráter reflexivo, no qual o pesquisador tem a oportunidade de refletir sobre seu próprio trabalho, permitindo também a reflexão diante de indagações, preocupações e dúvidas que poderão surgir no fazer docente. Neste sentido, ressalto que o diário de campo utilizado em aula versou sobre os acontecimentos do cotidiano escolar e foram registrados em um caderno. Posteriormente, a organização foi transcrita para o computador.

Após receber os materiais e as sugestões indicadas pelos examinadores, percebi que a análise temática seria o primeiro caminho para identificar os recursos, as sugestões dos examinadores e a descrição contida nos materiais enviados a partir da observação das aulas de Educação Física. Na análise temática, eu seleciono as perguntas e indicações dos

examinadores para caracterizar os temas de acordo com o discurso proferido na observação das aulas e descrição do diário de campo.

Cabe frisar que um dos motivos da realização de uma autoetnografia é o fato de eu me questionar desde o ingresso nos primeiros concursos públicos (2014) – por meio dos quais exerço docência na rede municipal de São Bernardo do Campo e na rede municipal de Santo André até os dias atuais (2021) – sobre o porquê de ministrar aulas na escola a partir de propostas curriculares, livros didáticos e perspectivas curriculares, que foram elaborados por pessoas que não dialogaram com os docentes e as crianças que estão na escola pública.

Muitas vezes, tais documentos podem ter sido elaborados por teóricos que, na tentativa de contribuir com o trabalho pedagógico docente, acabavam não contemplando a Educação popular, as relações de contexto cultural, racial e político-pedagógico que envolvem a diversidade, a autonomia e o protagonismo docente e discente no desenvolvimento da prática pedagógica em Educação Física. Como professor de escola pública, pude identificar que esses documentos normativos, em muitas situações, não oportunizam o diálogo com os profissionais da educação, tampouco com as/os estudantes sobre suas vontades, anseios e necessidades diante do planejamento de ensino e o desenvolvimento formativo.

Para tanto, para que eu pudesse refletir sobre o diálogo realizado pelos examinadores, compreender os acontecimentos das aulas, entrelaçar com a teoria sociológica e filosófica de Paulo Freire e Frantz Fanon, assim como a Educação popular e o decolonialismo, foi indicado pelos próprios examinadores o caminho da autoscopia (SADALLA; LAROCCA, 2004; FRANCO, 2010). Após essa indicação, fui buscar leituras específicas relacionadas ao tema e me identifiquei muito com a autoscopia, entendendo que seria de extrema relevância para compor a análise da pesquisa. Assim, foi possível perceber a importância de ter submetido os vídeos das aulas para a pesquisadora e o pesquisador, pois eles perceberam a relevância de indicar um método analítico, direcionando meu olhar para minha própria prática pedagógica, como um ato reflexivo. Esse procedimento permitiu que eu pudesse me olhar no espelho, a partir dos olhos de outras pessoas, que me identificaram como sujeito autor de uma prática pedagógica em Educação Física, que está em constante transformação, mas, além de tudo, busca a transformação social, a emancipação e o “Ser Mais”, considerando as/os estudantes como principais agentes no processo de ensino e aprendizagem, que por sua vez poderão realizar a leitura de mundo conscientemente.

Após receber a devolutiva da pesquisadora e do pesquisador, descrevi os possíveis motivos que levaram a aproximações e distanciamentos do legado freiriano e fanoniano. Na fase de análise, não indiquei receitas sobre aulas de Educação Física. Tal proposta permitiu entender como as teorias de Paulo Freire e Frantz Fanon contribuem para o bom desenvolvimento das práticas corporais em Educação Física de um professor, contribuindo assim com o trabalho pedagógico da unidade escolar de forma integral e para a formação solidária e emancipadora das/dos estudantes.

7.5 A construção e a descrição do diário de campo: as notas de campo

O registro das notas de campo presentes em diário de campo foi realizado por meio da orientação de Bogdan e Biklen (1994) presente no livro *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Neste livro é possível compreender a maneira correta de descrever as notas de campo da observação participante, assim como a realização dos registros em diário de campo.

Na definição de Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são estratégias de registro diante da pesquisa acadêmica, especialmente no quesito observação participante e coleta de dados. Neste sentido, propus utilizar as notas de campo neste trabalho visando conferir os acontecimentos das aulas. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150), isto significa que "O relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo" é a base de descrição.

Posteriormente, a organização foi transcrita para o computador, conforme segue o detalhamento a seguir. Por fim, eu me debrucei e analisei os dados coletados a partir da descrição e registros organizados em diário de campo e do recebimento dos textos enviados pelos pesquisadores que analisaram as filmagens e registros das aulas de Educação Física.

7.6 O contexto histórico da unidade escolar

A autoetnografia realizada nesta tese aconteceu na antiga Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIEF) Jardim do Estádio, que teve inauguração em 1977. Seu atual nome é Antônio Virgílio Zaniboni, com endereço na Avenida Áurea, nº 920, Jardim do Estádio, Santo André (SP). De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da

escola, de 2019, a Escola recebeu oficialmente esse nome atual no dia 17 de maio de 2005, com a Lei Municipal nº 8.722, em homenagem a um professor que trabalhou nessa instituição exercendo trabalho exemplar e de excelência. Filho de pais sitiantes: Paulo Zaniboni e Ana Cândida da Fonseca Zaniboni. Antônio Virgílio Zaniboni nasceu na cidade de Fernando Prestes, estado de São Paulo, em 17 de agosto de 1951. Fez o curso primário na Escola Rural da Fazenda Zaniboni, ginasial e curso de formação para professores (antigo normal) na cidade de Santa Adélia.

Como professor e servidor público municipal, Antônio Zaniboni exerceu atividade durante quase 20 anos, dedicando-se especialmente à educação especial, angariando respeito entre as/os estudantes, famílias e colegas de trabalho reciprocamente. Em Santo André, o educador desenvolveu um trabalho amplo, cujo objetivo principal era promover a independência, a autossuficiência e, acima de tudo, melhorar a autoestima de cada educanda/o. Todo seu trabalho era desenvolvido com métodos e técnicas constantemente atualizadas, adequando-as a cada passo, pois acreditava que cada educanda/o, na sua limitação, era capaz de realizar as tarefas propostas, desde que seu tempo e sua individualidade fossem sempre respeitados. Vítima de aneurisma cerebral, Antônio Virgílio Zaniboni veio a falecer no dia 5 de agosto de 2004.

A unidade escolar Zaniboni possui uma área externa ampla, arredores arborizados e gramados, com bancos e mesas de concreto, inclusive com árvores frutíferas, quadra, parque, estacionamento, uma sala multiuso, uma brinquedoteca, uma cozinha e dois banheiros para as/os funcionárias/os. A área interna da escola é composta por pátio, 13 salas de aula, sendo uma sala de recursos e uma sala de leitura, refeitório, cozinha, um depósito para produtos de limpeza e outro para diversos materiais, um laboratório pedagógico de informática, secretaria e diretoria.

Atualmente, a unidade escolar atende 850 estudantes, da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. São 40 profissionais de Educação, sendo que nove atuam na EJA II, quatro em aulas de Educação Física, uma professora na sala de recursos e uma professora readaptada; uma diretora, uma vice-diretora, uma assistente pedagógica e vinte duas professoras em sala regular. São graduadas/os e pós-graduadas/os, com bagagem e experiência na área da educação e que almejam ter crescimento profissional, desde o nível formal, com certificações em pós-graduações, Mestrado e Doutorado, bem

como na participação dos temas propostos pela Secretaria de Educação em cursos, oficinas, palestras, congressos, seminários e trocas de experiências.

O bairro de localização da unidade escolar tem boa infraestrutura, contando com todos os benefícios de saneamento e energia. A maior parte das ruas do bairro é asfaltada, contendo comércios, pontos de ônibus, igrejas, bares, mercadinhos, lojas de variedades, padarias, farmácias, lojas de materiais de construção, bancos, escolas estaduais, municipais, particulares e algumas academias. Particularmente, a Escola Zaniboni é diferenciada nos aspectos estéticos e físicos. A área verde que a escola possui é repleta de árvores e a boniteza desse espaço permite identificar diferentes tipos de pássaros frequentando a escola, tornando o ambiente mais aconchegante. Abaixo seguem algumas imagens de apresentação da escola. Sou grato por fazer parte da equipe de docentes e funcionários desta instituição escolar.

Imagem 1 – Rampa de acesso para a escola



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Imagem 2 – Portão de entrada da escola



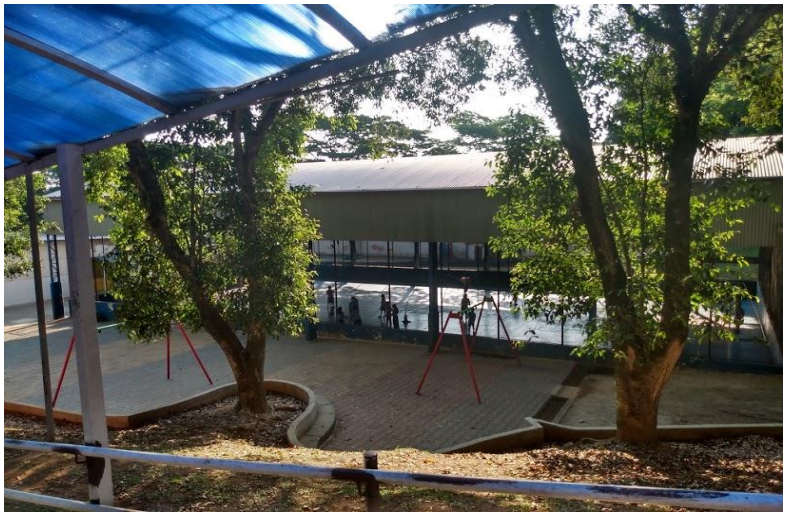
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Imagem 3 – Parque



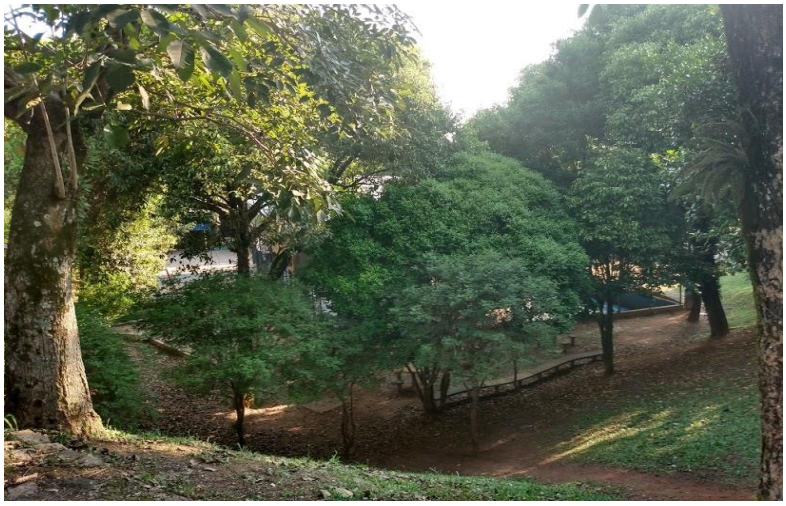
Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Imagem 4 – Quadra



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Imagem 5 – Espaço externo



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

7.7 Trajetória docente na rede municipal de Santo André (SP)

Minha trajetória como professor de Educação Física da rede municipal de Santo André teve início no ano de 2014, após prestar concurso público de provas e títulos no ano de 2011 e obtido aprovação. Minha história na escola Antônio Virgílio Zaniboni teve início no ano de 2015, meu segundo ano como funcionário público dessa municipalidade. Meu primeiro ano de atuação nesta rede de ensino foi na EMEIEF Maria Carolina de Jesus, conhecida como Cata Preta, localizada na periferia da cidade e que não possui quadra interna, com exceção dos espaços externos, como quadra e campo de futebol. Destaco que esse quesito inviabiliza o uso destes espaços em dias de chuva e ainda outro agravante é que muitos munícipes do bairro praticam atividade física na quadra e campo externo, fato que dificulta ainda mais para os docentes de Educação Física desenvolverem seu trabalho.

O motivo da troca de unidade escolar foi por intermédio da obrigatoriedade das/dos professoras/es de Educação Física da rede que ingressaram nos anos de 2013 e 2014, em escolher o local de atuação efetiva a partir do ano de 2015. Nos anos subsequentes, para os docentes mudarem de escola teriam que se inscrever de maneira não obrigatória no processo de remoção. Partindo desse pressuposto, identifiquei muitas qualidades na escola que eu havia escolhido como sede efetiva de atuação.

A EMEIEF Zaniboni possui quadra coberta, diversos materiais para as aulas de Educação Física. De 2015 a 2017, contou com gestão democrática e sempre valorizou o trabalho desenvolvido pela Educação Física.

Nos anos de 2017 e 2018, a gestão tinha perfil mais autoritário, porém isso não impediu minha permanência na escola. Finalmente, em 2019, a gestão novamente voltou a ser democrática, pois nesta unidade escolar, por motivo de aposentadoria das diretoras ou por solicitação da secretaria de educação nenhuma diretora teve permanência, de 2015 em diante, em período superior a três anos.

É relevante ressaltar que os cargos de gestão na rede de Santo André são todos comissionados, ou seja, docentes efetivos que respondem pelos cargos de direção, vice-direção, assistente pedagógica e coordenação de setor. É o meu sexto ano nesta escola e não pretendo trocar de unidade escolar, pois percebo que quanto mais tempo o docente permanece na escola, melhor fica a relação com as/os estudantes, famílias e até com a própria instituição escolar. Sou contrário à rotatividade de funcionários.

7.8 Descrição das práticas corporais

Iniciei a pesquisa autoetnográfica no mês de setembro de 2019. O ano letivo das aulas de Educação Física foi organizado por meio de diálogo com as/os estudantes. Esse momento ocorre em todas as aulas e é realizado em Círculo de Cultura, que acontece no momento inicial e final da aula, tendo duração média de 5 a 10 minutos e não se trata apenas de sentar no chão ou outro espaço para explicar atividades; ou seja, no Círculo de Cultura, que é amparado pela perspectiva popular decolonial, a base teórica é freiriana e fanoniana, com vistas a debater, refletir e vivenciar temas que estão presentes na mídia e na sociedade de um modo amplo, visando estimular o pensamento crítico das/dos estudantes e oportunizar um espaço para que elas/es possam expor seus sentimentos, anseios e vontades em relação às práticas corporais.

Neste sentido, no mês de setembro ficou definido que aprenderíamos algum tipo de dança. No ano de 2017, a turma que frequentou o 5º ano nesta unidade escolar aprendeu, vivenciou e estudou o ritmo musical funk, cujo registro se encontra presente no artigo organizado por Sousa, Maldonado e Neira (2018). Esta prática corporal foi escolhida pela turma, visto que no entorno do bairro esse ritmo é muito bem aceito pelas pessoas.

Por conta disto, em 2019, eu estava praticando aulas de dança sertaneja em um estúdio específico da modalidade, conhecido como Pub Sardinha e, em relação à minha experiência como aluno de escola pública, especificamente na Educação Física, nunca havia tido experiências enquanto aluno com nenhum tipo de dança. Já como adulto, minha performance

na vida pessoal e em festas, no que concerne a dançar, sempre foi um desafio individual. Assim, perguntei às/aos estudantes dos 4º anos, em 2019, se eu poderia ensinar a dança sertaneja nas aulas de Educação Física. Como resposta, metade das/dos estudantes, cerca de 13 crianças, afirmaram conhecer algumas músicas, pois os familiares tinham o hábito de ouvir em casa, aceitando minha solicitação prontamente.

Um dos motivos dessa minha motivação em ensinar o sertanejo se deve ao fato de tentar demonstrar um ritmo musical pouco conhecido por algumas crianças daquela comunidade, com a meta de ampliar as vivências culturais das/dos estudantes. Amparado pela Educação popular de Paulo Freire, percebo que é possível apresentar atividades de cunho da cultura popular e erudita, problematizando e dialogando sobre as possibilidades e dificuldades que cada prática corporal apresenta nos aspectos teórico-práticos.

É válido ressaltar que a Educação popular e a perspectiva decolonial, que tenho como base para organizar minhas aulas, parte do pressuposto de autonomia e protagonismo docente e discente na construção das aulas. Para tanto, os processos didáticos organizados nesta autoetnografia e a participação das crianças nas vivências objetivou valorizar o trabalho que acontece na América do Sul, especificamente no próprio local de trabalho docente, sem a necessidade de utilizar livros didáticos ou se orientar pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para ministrar o trabalho pedagógico. Aqui, o protagonismo das aulas foi respaldado pela organização didática do educador em colaboração com as/os educandas/os.

A opção de indicar o ritmo musical sertanejo para as/os estudantes não se confunde com as premissas tradicionais e autoritárias presentes na racionalidade técnica do ensino. A base teórica freiriana e fanoniana que pretende alcançar a pedagogia crítica e libertadora, indica que a cultura poderá ser ampliada, significada e ressignificada no bojo social. Todavia, se as/os estudantes têm como vivência cultural o ritmo musical funk e o samba, por exemplo, outros ritmos musicais e práticas poderão ser apresentadas, haja vista que, quanto maior o repertório de vivências culturais nas aulas de Educação Física e na sociedade, a leitura de mundo das crianças, jovens e adultos poderá ser beneficiada diante de um maior conhecimento e vivência diversificada nas atividades cotidianas. Sendo assim, no futuro será possível optar e escolher por suas preferências musicais, sociais, culturais e profissionais. Cabe salientar que todo esse processo de tentativa de apresentar práticas que não são familiares a muitas/os estudantes é um ato de praticar a ação cultural para conscientização e libertação. Isto é uma maneira alternativa

que percorre o âmbito da revolução cultural na escola, por identificar, considerar e problematizar as diferentes vertentes culturais existentes na sociedade (FREIRE, 1981).

No primeiro dia de aula sobre o sertanejo, cheguei até a escola e fui buscar a turma do 4º ano C que frequentou as aulas em 2019 no período da tarde. Estou ministrando aulas para esta mesma classe desde o ano de 2015. É interessante ressaltar que as aulas desta pesquisa foram ministradas para duas turmas juntas 4º C e 4º D, pois eu e a professora Gizele, que também ministra aulas de Educação Física, dividimos espaço na quadra e, como se tratava do mesmo ano ciclo, optamos em realizar aulas juntos. Em relação às duas turmas, quando estavam no 1º e 2º ano, a maioria das crianças apresentavam alguns problemas de convivência e aprendizado nas aulas de Educação Física, necessitando de constantes intervenções dos docentes. No 3º e 4º ano, percebemos que as crianças evoluíram nas questões de convivência e, principalmente, nas vivências das práticas corporais, tendo mais autonomia e protagonismo durante a participação nas aulas.

Minha relação e convivência com a professora Gizele é de muita parceria e companheirismo. Posso dizer que um aprende com o outro na relação do fazer docente. Ambos ingressamos na escola Zaniboni em 2015 e temos um carinho especial por esta unidade escolar. No ano de 2019, eu e a professora Gizele combinamos de presentear duas crianças carentes das turmas dos 4º anos. Trata-se de dois irmãos, uma menina e um menino que participam de aulas da modalidade futebol em um time do bairro e tinham o sonho de ganhar uma camisa do clube Barcelona da Espanha. Nós dois conversamos muito sobre esse assunto, visto que várias famílias da Emeief Zaniboni não possuem condições de comprar itens de vestimenta, alimentação, dentre outros.

Para tanto, sem conseguir ajudar todas as crianças nos seus sonhos e desejos infantis, conversamos com a mãe das crianças no mês de dezembro do ano de 2019, próximo ao Natal, solicitando autorização para presentear as crianças. A mãe das/dos estudantes ficou feliz com o pedido e autorizou nossa compra. A professora Gizele já havia pesquisado na internet que as camisas do clube Barcelona da Espanha estavam na promoção e pagamos 25 reais cada pelos presentes. Finalmente, em uma quarta-feira, no período de saída, por volta das 17h45, chamamos a mãe da criança no estacionamento da escola. A professora Gizele entregou o presente para o aluno Ryanci[18] e eu entreguei a camisa para a aluna Marizete. Em seguida, tiramos fotos juntos e as crianças seguiram para sua residência com o semblante feliz e satisfeitos por terem ganhado aquilo que almejavam.

18 Os nomes são fictícios, visando resguardar a identidade das/dos estudantes.

Imagem 6 – Entrega das camisas para dois estudantes



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Aula 1

“Sertanejo”

24/09/2019

13h às 14h

Na primeira de aula de sertanejo, o dia estava bastante frio e chuvoso. Assim, nós nos reunimos no pátio da escola. Eu escolhi duas alunas aleatoriamente sendo uma criança negra e outra branca, seguindo os princípios decoloniais de considerar a igualdade racial nas aulas, indicando luta constante contra as premissas coloniais e todo tipo de injustiça, seja na escola ou na sociedade (MIGNOLO, 2017; MALDONADO-TORRES, 2019).

Em todas as aulas em que eu preciso escolher crianças para escolher equipes ou realizar alguma demonstração de atividade, eu sempre utilizo o critério de escolher crianças de diferentes cores e etnias, para que seja possível perceber que ambos são importantes nas aulas e assim deve ser na vida com as diversas oportunidades. Esse fato possibilita ajudar na conscientização, principalmente porque eu enfatizava nas aulas que todas/os são iguais, independentemente das diferenças. Esse fato não é simplista. Imaginem uma propaganda televisa que contenha só imagem de crianças brancas. Ou ainda uma propaganda educacional só com crianças brancas. Esse ponto de partida que possibilita igualdade racial nas aulas tem a intenção de destacar a importância de todas as pessoas nos diversos espaços sociais.

No primeiro momento da aula, eu chamei a aluna Daniela para demonstrar como realizar a base lateral individual e, em dupla, juntamente com o giro simples, chuveirinho, casinha e manivela. No segundo momento, foi a vez da aluna Rebeca participar dos gestos, realizando os mesmos passos da dança, ensinados para a aluna Daniela. Prosseguindo com a aula, percebi que as crianças tinham se apropriado bem da explicação. Essa percepção foi diagnosticada na motivação das/dos estudantes que estavam sentadas/os, pelo motivo de estarem fazendo os gestos com os braços, indicando vontade em querer praticar a dança. Neste momento da aula me veio à lembrança as experiências que eu tive enquanto aluno do ensino fundamental I. As aulas eram enfatizadas com o jogo de queimada e futebol e eu tinha destaque nas aulas por saber jogar tais práticas. Ministrando o sertanejo, eu me indaguei: Será que se eu tivesse tido aulas de dança na fase escolar eu teria menos dificuldade em aprender essa modalidade na fase adulta?

Assim, formei fileiras um ao lado do outro, coloquei uma música da dupla Henrique e Juliano cujo nome é “Como é que a gente fica”. Em seguida, eu fui explicando os passos juntamente com uma estudante e as demais crianças estavam posicionadas em duplas também. Fiquei surpreso neste momento em ver a sincronia das/dos estudantes e facilidades na realização dos gestos do sertanejo, principalmente por ser a primeira vivência. Na primeira aula, foi o momento de demonstrar, dialogar e explicar como seriam as aulas seguintes.

Aula 2
“Sertanejo”
25/09/2019
13h às 14h

No segundo dia de aula, conforme combinado com as crianças, levei as/os estudantes até a quadra e iniciei a demonstração dos gestos giro simples e chuveirinho. Neste momento, todas/os estavam reunidas/os em duplas com seus pares, com o intuito de realizar a base lateral e os giros mencionados. É interessante ressaltar que, na quadra, as crianças apresentaram mais dificuldade em realizar os gestos. Observei que o espaço maior da quadra pode ter causado estranheza para eles. Ficamos a aula inteira realizando demonstrações sobre a base lateral em dupla, momento em que realizamos a contagem um, dois, três, quatro e realizamos o deslocamento lateral.

Em seguida, um grupo de quatro meninas disse ter ensaiado uma coreografia sobre os passos ensinados na aula anterior e gostariam de apresentar para os demais estudantes. Nesta hora, eu concordei e coloquei a música dos cantores Zé Neto e Cristiano, denominada “Status que eu não queria”, e convidei as/os demais estudantes para visualizarem a apresentação delas. Como as aulas de Educação Física e minha concepção são permeadas pela pedagogia dialógica de Paulo Freire, neste momento, eu me lembrei de uma citação na qual Freire (1996) ressalta que ensinar se refere ao respeito diante do saber das/dos estudantes, onde as/os discentes ensinando e demonstrando sua coreografia estão aprendendo e a/o docente observando e supostamente ensinando também aprende simultaneamente. Aqui foi uma oportunidade recíproca de estimular a dialética no ensino de Educação Física, principalmente porque, ao assistir o vídeo das minhas aulas, pude refletir sobre toda minha experiência profissional, de luta e pessoal, motivando-me a ministrar o trabalho pedagógico, buscando formar cidadãos conscientes no Brasil.

No início, elas tiveram dificuldade de demonstrar os gestos; no entanto, foi interessante observar a motivação e dedicação que elas tiveram ao organizar tal prática fora do ambiente das aulas de Educação Física. Tal atitude das crianças me deixou feliz. Em seguida, foi a vez de todas as crianças que estavam reunidas em duplas realizarem a base lateral juntamente com a contagem um, dois, três, quatro. No momento em que ensaiávamos a dança na quadra, algumas turmas do 3º ano caminhavam até o parque da escola que fica ao lado da quadra. Neste momento, a professora da turma, sem conseguir se conter, cantava e dançava no parquinho, visto que era apreciadora deste ritmo musical. Do mesmo modo, algumas crianças da classe do 3º ano também seguiam a professora e dançavam a seu modo o sertanejo.

Aula 3
“Sertanejo”
01/10/2019
13h às 14h

Na terceira aula do tema “sertanejo”, cheguei até a escola e, assim que a assistente pedagógica me viu, perguntou se seria possível eu juntar duas turmas em uma aula, pois uma das professoras teria faltado e a secretaria da escola estava tentando contatar uma professora

para fazer a substituição. Eu expliquei que poderia juntar a turma, porém teria que ser os 5º anos visto que não estavam participando das aulas de sertanejo. Não é de costume a escola fazer esse tipo de solicitação, porém visando atender o bom andamento do cotidiano escolar e a partir da boa parceria que tenho na instituição, ministrei as aulas para duas turmas. No segundo momento, foi a vez de ir até a sala buscar as turmas dos 4º anos para dar continuidade nas aulas de sertanejo.

Nesse dia, as crianças formaram duplas e demos sequência com as vivências giro simples, chuveirinho, casinha e manivela. Esses foram os passos requisitados para as crianças vivenciarem a dança. Neste dia, houve resistência por parte de dois meninos que não queriam dançar com as meninas por vergonha de falarem que eles estariam namorando. Neste momento, pausei a música e expliquei para todas as crianças juntas sobre a importância do respeito ao próximo e que um dos princípios da dança é o respeito em todos os sentidos.

A princípio, as crianças entenderam e seguimos com os ensaios, pois, na aula seguinte seria o dia de apresentarmos a dança. Assim, ficamos praticando os passos giro simples, chuveirinho, casinha e manivela por mais quatro aulas, que ocorreram nas datas 2, 8 e 9 de outubro do ano 2019, sendo que três destas não foram filmadas por conta de não haver mudança no formato de ensino e explicação. Combinei com as/os estudantes neste dia que seria interessante usarmos roupas específicas para dançar. As crianças concordaram e sugeriram as cores branca e preta para usar no dia da apresentação. Ao término da aula, informei a equipe gestora e as professoras das respectivas 11 salas da escola que, no dia 22 de outubro, haveria apresentação de sertanejo das turmas dos 4º anos e que, se possível, todas as crianças deveriam estar na quadra às 13h30, para apreciar a dança.

Aula 4
“Sertanejo”
22/10/2019
13h30 às 14h30
Apresentação da dança para a escola

Assim como já havíamos combinado com a equipe escolar, era uma terça-feira, o clima estava favorável, sem chuva e com o ambiente bastante propício para ocorrência de um

evento escolar. Neste dia, fui até a sala de aula buscar as turmas, solicitei que fossem ao banheiro e beber água. Em seguida, fomos para a quadra e expliquei para as crianças que algumas pessoas haviam faltado. Assim, enquanto uns dançavam, os outros deveriam aguardar o término da música para participar da dança.

Conforme as demais turmas foram chegando na quadra, solicitei ajuda das professoras para organizar as/os estudantes sentadas/os em fileiras para assistir a apresentação dos demais. Neste dia, as crianças fizeram apresentação de músicas dos cantores: Luana Prado e Maraisa ("Cobaia"), Jorge e Matheus ("Tijolão"), Gustavo Mioto ("Anti amor"), João Gustavo e Murilo ("Lençol Dobrado"). A escolha das músicas foi realizada pelas/os estudantes, após eu selecionar oito músicas, aleatoriamente, que eu conhecia devido às minhas aulas particulares de dança, às quais apresentei para as crianças, que escolheram essas quatro. Na fase de apresentação, a equipe gestora da escola, juntamente com a coordenadora de setor, estiveram presentes e puderam apreciar as quatro apresentações.

É interessante ressaltar a felicidade das crianças e a minha no dia do evento. Eu indiquei a apresentação da dança como maneira de avaliar o trabalho desenvolvido durante as aulas, ou seja, demonstrando para a comunidade escolar o trabalho ocorrido nas aulas de Educação Física e a motivação das crianças em apresentar para a escola como um todo. Como de costume, as professoras que atuam na sala de aula apresentam danças específicas em algumas datas comemorativas e, geralmente, a Educação Física atua nestas épocas com as aulas de dança. De maneira diferente, nossa dança foi apresentada no mês escolhido pelas/os estudantes para vivenciarem algum tipo de dança.

A filmagem deste evento foi realizada por meio de celulares e da filmadora da escola e, na semana seguinte, disponibilizei o vídeo para duas crianças da turma que puderam compartilhar com as demais para ficar como lembrança das aulas de Educação Física. Ao término das apresentações, fiz uma reunião rápida com as/os estudantes no centro da quadra e agradeci o empenho de cada um. Ao final, nós nos abraçamos e finalizamos as atividades.

Brincadeira 1
"Ginabol"
"Criação dos alunos"
29/10/2019
13h às 14h

Prosseguindo com o planejamento das aulas de Educação Física do ano de 2019, o próximo tema, que foi desenvolvido nas aulas, tem a descrição denominada “criação dos alunos”. Esse nome foi escolhido pelo docente para fazer alusão às práticas que as/os estudantes teriam que criar, inventar e reinventar a partir das suas criatividades. Para cada aula, eram escolhidas duas crianças que tinham a meta de escrever, no caderno específico para o componente curricular Educação Física, o nome da atividade e seu desenvolvimento para ser apresentada no momento inicial da aula, especialmente no Círculo de Cultura.

Imagem 7 – Círculo de Cultura



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Destacar o tema “criação dos alunos” nas aulas de Educação Física é uma maneira de conceder protagonismo para as/os estudantes, visto que muitas crianças têm o desejo de participar das aulas apresentando suas próprias atividades. A ideia de utilizar o Círculo de Cultura (FREIRE, 1994b) para dialogar com as/os estudantes faz parte da tentativa docente em aproximar o referencial de Paulo Freire e Frantz Fanon das aulas, unindo a didática com o processo de valorização da Educação popular e do decolonialismo vivenciada na escola pública (FREIRE; NOGUEIRA, 2002; VALE, 2001).

Em nosso entendimento, inventar e reinventar os processos educativos, utilizando a experiência da práxis que une teoria e prática de forma consciente faz parte de uma perspectiva popular decolonial. O decolonialismo permite valorizar as práticas de origem do próprio cotidiano, ou seja, aquilo que acontece na escola tendo como percurso a luta constante em valorizar as diversas culturas, classes sociais, gêneros e etnias, sem ter a pretensão de ter orientação em livros didáticos ou apostilas.

Por esse motivo, minha prática docente é criada e significada fazendo constante reflexão diante do que foi o período colonial e a educação bancária com o contexto político e social da atualidade, haja vista que, se almejamos mudanças das práticas monoculturais e tradicionais, o ensino precisa ser amparado por características populares e criativas. De acordo com Maldonado-Torres (2019), a decolonialidade nos permite questionar a hegemonia prática e técnica que se apoia na Europa, especificamente presente

em livros didáticos e currículos de âmbito tradicional, como premissa de base universal. Nosso questionamento é para dar espaço a novas vivências e práticas que surgem no “Sul” e na África. É a partir desse momento que possíveis mudanças e caminhos formativos poderão surgir em contextos escolares e sociais, por motivo de considerar a diferença cultural.

Na primeira aula do tema “criação dos alunos”, a estudante Leonora apresentou sua brincadeira “ginabol” para as demais crianças. Trata-se de uma mistura entre futebol e ginástica, realizando a leitura que estava descrita no caderno no momento do Círculo de Cultura. Filmamos apenas alguns trechos da aula para possibilitar a percepção de aproximação com a Educação popular de Paulo Freire e a perspectiva decolonial em Frantz Fanon. Em muitos momentos das aulas, eu me indagava com essa reflexão: Será que estou seguindo os caminhos de uma Educação popular decolonial?

No desenvolvimento da prática do “ginabol”, as crianças tiveram que jogar futebol e ao dar 20 passos na quadra, andando ou correndo, teriam que fazer algum gesto da ginástica que conheciam. No momento da aula, o docente realizou intervenções e as crianças argumentaram que muitas/os estudantes não estavam cumprindo as regras combinadas no início da aula. No decorrer da atividade, eu realizava a filmagem e perguntava às/aos estudantes sobre a percepção de facilidades e dificuldades encontradas, pois, pelo fato de envolver futebol, muitos meninos se preocupavam apenas em tentar fazer o gol.

É importante frisar que meninos e meninas participaram da brincadeira juntos e demonstravam motivação em participar da atividade. Ao término da aula, sentamos em Círculo de Cultura e dialogamos sobre a aula, principalmente nas questões que envolveram facilidades e dificuldades. A aluna Marizete argumentou que a atividade foi legal, e em seguida se envolveu em um conflito dizendo que tem aluno que pra xingar as meninas são bons. No mesmo momento, o aluno Felisberto respondeu que a aluna Marizete tinha chamado ele de gordo. Ressaltei em seguida o que é explicado em todas as aulas: que não devemos ofender nenhum colega nas aulas por diferenças corporais, raciais, perguntando em seguida se poderia existir preconceito com o próximo. O estudante Garcia disse que não gostou da aula porque a aluna Marizete e outras meninas queriam mandar nas atividades. Finalizei estimulando a conscientização das crianças sobre a importância da boa convivência e anunciei que a aula seguinte seria com a atividade do aluno Andrey.

Brincadeira 2

“Orbols”

“Criação dos alunos”

30/10/2019

13h às 14h

Na segunda aula da pesquisa, que teve a apresentação do aluno Andrey, sentamos no Círculo de Cultura e o estudante disse que sua brincadeira tinha o nome de “orbols”. Em sua explicação, para jogar seria necessário ter 5 times, 5 bolas e 5 bambolês, sendo parecida com a atividade pique-bandeira. Neste momento, perguntei quem lembrava do jogo pique-bandeira. Alguns estudantes argumentaram que a professora Gizele, que ministrou aula para a turma no ano anterior e também estava presente conosco na aula, havia apresentado o pique-bandeira. Como destaque, eu expliquei que as crianças deveriam reinventar as atividades quando chegasse o momento de apresentar sua atividade para as demais crianças.

Na sequência do vídeo, eu disse que a diferença é que a professora ministrou a brincadeira com quatro times e o aluno Andrey elaborou a atividade com cinco equipes, além de modificar os aspectos ministrados pela professora. O objetivo de cada time era defender a bola que estava dentro do bambolê sem deixar a outra equipe tocar em seu corpo, caso o participante fosse pego deveria ficar congelado e aguardar outra pessoa do seu time para salvá-lo.

No desenvolvimento do jogo, as crianças demonstraram bastante motivação e envolvimento na atividade, que por sua vez estava bastante dinâmica pelo fato de as/os estudantes terem independência para tentar buscar a bola nos outros cinco espaços. Na minha reflexão desta aula, pude refletir que às vezes o docente tenta ministrar temas ou atividades que acha ser mais motivante e inclusivo para as crianças; no entanto, na perspectiva da Educação popular, pude perceber que, quando as crianças elaboram, criam e reinventam as práticas corporais, o ensino se torna mais dinâmico e motivante porque os próprios estudantes se sentem protagonistas na aula, passando-se pelo papel de professora e professor, respectivamente.

No decorrer da atividade, a aluna Leticia me pediu para fazer a aula sem tênis, porque estava machucando o pé dela. Prontamente eu deixei e orientei a criança para ter cuidado. É relevante ressaltar que a crença em um ensino mais democrático e crítico permite

questionarmos algumas situações. Neste caso que o calçado estava machucando o pé da estudante, por que não deixar ela participar da atividade? Estudantes que, por motivos diversos, em dias esporádicos, entram na escola de chinelo ou sandália, se participou de todas as outras atividades, porque não deixar participar da aula de Educação Física? Utilizando a conscientização para que os fatos não ocorram diariamente, é possível contribuir com a criticidade das crianças pelo debate que envolve as questões sociais, como utilização dos calçados e suas marcas, a importância dos materiais fornecidos pela prefeitura, dentre outros assuntos.

Ao término da aula, sentamos em Círculo de Cultura, prosseguindo com nossa estratégia didática para discutir os acontecimentos da aula. Inicialmente, a aluna Raiane disse ter crianças “roubando”. Na sequência, a professora Gizele respondeu que o professor gostaria de saber coisas em relação à aula. No mesmo momento, a aluna Isabela reforçou o termo “roubar” e os docentes tiveram que fazer intervenção novamente para substituir a palavra por trapaceou ou não jogou limpo. Concluindo a aula, eu frisei que pelo pouco tempo restante, na aula seguinte, o aluno Rafael iria trazer a atividade e poderia convidar um amigo, e o principal intuito das aulas, além de ganhar ou perder, envolvia a participação de todos nas atividades.

Brincadeira 3
“Esconde-esconde pique-bandeira”
“Criação dos alunos”
05/11/2019
13h às 14h

Iniciamos a terceira atividade criada pelas/os estudantes, que foi apresentada pelas alunas Raissa e Bruna, que não escreveram no caderno, porém explicaram que o nome é “esconde-esconde pique-bandeira”. Em seguida, eu perguntei como se pratica a atividade e as estudantes responderam que poderia ser utilizado nos espaços da área verde da escola, e nos demais lugares da escola, com exceção do estacionamento. Em seguida, apareceu uma pessoa do lado de fora da escola em uma grade de proteção e as crianças ficaram cumprimentando e acenando. Eu perguntei quem era o homem próximo da grade e prontamente responderam ser o treinador de futebol de um time do bairro. Na explicação da atividade, as meninas

esclareceram que teria que ter dois times e cada um teria que escolher cinco coletes. No primeiro momento, uma equipe teria que esconder e a outra procurar e no segundo momento invertia a ação.

Para começar a brincadeira, um time ficou na parede como na atividade esconde-esconde, enquanto a outra equipe tinha alguns minutos para esconder os coletes. O primeiro espaço que as crianças escolheram para esconder os coletes foi a “floresta”, espaço amplo da escola que é rodeado por árvores. No mesmo dia tinha outra turma de crianças da escola fazendo leitura no espaço em que as/os estudantes estavam escondendo os coletes. À princípio, as crianças demonstravam bastante motivação na brincadeira, principalmente porque o espaço é amplo e permite explorar representações livres nos espaços disponíveis, utilizando a criatividade para esconder os coletes. Ministrando essa atividade, meu sentimento era de liberdade, pelo motivo de sair do espaço da quadra e ir para outro ambiente, especialmente diferenciado, por ter a presença de árvores e plantações, coisas que cultivo bastante.

No processo de esconder os coletes, uma aluna disse que seu time encontrou três coletes e deixaram na quadra, restando apenas dois para concluir a tarefa. No mesmo momento, algumas pessoas tentavam pular a mureta que dava acesso ao corredor da escola, local que dá acesso à parte da sala de limpeza e brinquedoteca da unidade escolar. Assim, com oito minutos de atividade chamei as/os estudantes a fim de que retornassem para a quadra.

Prosseguindo com a atividade, ao chegar na quadra, o time que estava escondendo os coletes passou a ser a equipe que iria procurar os objetos. Enquanto a professora Gizele ficou na quadra visando organizar a equipe que estava “batendo cara”, eu fui acompanhar os demais estudantes que estavam escondendo os coletes. Neste momento, uma aluna questionou que a outra equipe não estava respeitando e tentava olhar para ver onde os coletes estavam sendo escondidos. No momento de procurar os coletes, eu me aproximei de duas alunas e perguntei qual estratégia estavam utilizando para encontrar os coletes mais fácil. Estratégia é um termo que utilizamos para exemplificar o pensamento das/dos estudantes em relação à resolução de problemas diante das práticas corporais.

No desenvolvimento da atividade, o corre era constante. Cada criança, a seu tempo, tentando esconder os coletes e, ao mesmo tempo, divertindo-se pelo espaço da escola. Alguns estudantes argumentaram que a outra equipe estava olhando onde eles escondiam os coletes,

aspecto que não poderia acontecer, de acordo com a regra da brincadeira. Em seguida, eu respondi que teríamos que observar se eles encontrariam os coletes sem dificuldades, porque na visão de uma aluna só ela sabia onde estava o colete escondido.

Ao término da aula, sentamos em Círculo de Cultura e a aluna Raissa disse que achou a brincadeira legal na vez do seu time esconder, porém na vez do time adversário ela não concordou. Em seguida, a aluna Marieta ofendeu um aluno no seu momento de falar. Por esse motivo, eu relatei que nenhuma criança poderia ofender os amigos, porque eu ensino em todas as aulas o respeito ao outro. O aluno Henrique achou legal, porém disse que o outro time ficou falando que seu time estava olhando eles esconderem e isso não era certo.

O aluno Bryan disse ter gostado da brincadeira porque foi sua irmã que inventou. O aluno Rafael respondeu que não gostou porque não deixaram que ele escondesse os coletes. O aluno Izaque argumentou que muitas pessoas olhavam no momento de esconder os coletes. Em seguida, eu respondi que realmente alguns estudantes olharam no momento de esconder o colete e elogiei o time que não olhou para o lado, respeitando a brincadeira e suas regras. Para concluir, eu indiquei a aluna Tatiana que iria trazer a próxima atividade e encerramos a aula.

Brincadeira Aula 4
“Diálogo sobre consciência negra”
“Criação dos alunos”
12/11/2019
13h às 14h

Neste dia, fomos até a sala de informática e iniciamos o debate. Perguntei para as crianças o que estávamos fazendo na sala de informática. Prontamente, as/os estudantes responderam que iríamos conversar sobre o tema consciência negra. Em seguida, o aluno Ruan citou um exemplo que aconteceu no jogo do campeonato brasileiro de futebol, no jogo entre Atlético Mineiro e Cruzeiro, clássico da região e, neste dia, um torcedor agrediu verbalmente um segurança negro que trabalhava nesse jogo. Em seguida, eu também citei o caso de atletas brasileiros que sofreram racismo na Ucrânia por serem negros.

Imagem 8 – Racismo no futebol



Fonte:https://www.espn.com.br/futebol/artigo/_/id/6305434/em-cruzeiro-e-atletico-mg-seguranca-do-estadio-e-vitima-de-ataques-racistas. Acesso em: 12 jun. 2021.

Prosseguindo com o debate, as/os estudantes também citaram exemplo do jogador Daniel Alves que, quando jogava no Barcelona, sofreu racismo por parte de um torcedor que jogou no campo uma banana e neste momento o jogador comeu a banana como forma de protesto. Seguindo com vários exemplos de racismo no futebol, outra criança trouxe um exemplo do Neymar, que também sofreu racismo na França.

O ponto mais polêmico e intrigante do diálogo foi quando a aluna Isabel pediu para falar e citou exemplo de um caso que estava em evidência no município de Santo André, dizendo que foi errado o que a polícia fez com ele. Trata-se de um adolescente chamado Lucas que foi assassinado e as crianças estavam comentando que viram no Facebook as informações e que foi a polícia a principal responsável pelo assassinato do adolescente. Em seguida, eu expliquei que existem casos de muitos negros que foram assassinados injustamente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Alguns estudantes, em especial o Ricardo, disse que, na verdade, o irmão do Lucas era traficante e a polícia confundiu e acabou assassinando o Lucas. É interessante ressaltar a criticidade das/dos estudantes em relação ao interesse em assuntos da mídia que envolvem principalmente a violência, citando o exemplo do assassinato do Lucas, morador da cidade. Durante o debate, as crianças disseram que dois estudantes da turma entraram em conflito colocando apelidos uns nos outros. Neste momento, de forma errônea, eu acabei dizendo que o caso das/dos estudantes se ofenderem era mais grave que a discussão que envolvia a discussão do assassinato que envolveu o Lucas.

Imagem 9 – Adolescente Lucas



Fonte:https://www.brasildefato.com.br/2019/11/28/corpo-encontrado-em-lago-de-santo-andre-e-do-menino-lucas-eduardo-martins. Acesso em: 15 dez. 2019.

Neste sentido, a aluna Clara exemplificou um caso que envolveu o Mc Gui, um cantor de funk que zombou de uma menina que tinha câncer, e eu alertei que não devemos ofender as pessoas por cor, etnia ou gênero, e afirmei que por isso iríamos assistir os vídeos. O aluno Patrick informou que não podemos combater o mal com o mal. Em seguida, a professora Gizele relatou que as crianças estavam confundindo os temas racismo e bullying. Na sequência, eu expliquei que iríamos assistir os vídeos: um abordava a questão da consciência negra, elaborado pela Universidade Federal de São Paulo, e o outro se referia a uma música da cantora Bia Ferreira, denominada "Cota não é esmola" (COTA..., 2018). Após assistir os vídeos, as crianças realizaram a confecção de cartazes referentes ao tema consciência negra. Ao término da aula, eu fiz a escolha de duas crianças para trazerem, na aula seguinte, uma brincadeira que envolvesse as questões étnico-raciais.

Brincadeira 5

"Amarelinha africana"

"Criação dos alunos"

13/11/2019

13h às 14h

A última atividade que envolveu a participação das/dos estudantes na criação das brincadeiras foi dialogada em Círculo de Cultura. No início da aula, eu perguntei às/aos estudantes sobre qual assunto estávamos tratando nas aulas. Prontamente, a aluna Alice respondeu que estávamos aprendendo sobre consciência negra. Diante disso, ressaltei que duas crianças iriam apresentar a brincadeira que teria relação com a cultura africana. Do mesmo modo, as crianças enfatizaram ter deixado no pátio da escola o cartaz confeccionado sobre este tema.

Imagem 10 – Cartaz consciência negra



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Inicialmente, a aluna Natalia informou que iria apresentar a atividade “amarelinha africana”. Em seguida, explicou o desenvolvimento da tarefa, na qual teria que utilizar apenas bambolês e iria demonstrar para as demais crianças. Como dúvida, eu perguntei onde surgiu a brincadeira “amarelinha africana”. A criança respondeu que foram os africanos que inventaram essa amarelinha para se divertirem. No mesmo momento, outra criança disse ter sido a professora Sara que explicou a história da atividade em sala de aula.

Imagem 11 – Amarelinha africana



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Para iniciar a brincadeira, eu solicitei para a aluna Natalia demonstrar a atividade juntamente com o aluno Bruno. Refletindo sobre a atividade, eu indiquei a participação inicial de um menino e uma menina visando contemplar os dois gêneros. No desenvolvimento da aula, as/os estudantes tinham que passar pelo bambolê fazendo gestos lateralmente e também de frente, sem considerar vencedor ou perdedor.

Prosseguindo com as demonstrações, duas alunas realizaram modificação na brincadeira, tendo que realizar os gestos de costas, assim como lateralmente, tornando a tarefa um pouco mais difícil. Alternadamente as crianças foram brincando e se divertindo. Em um momento da tarefa, um aluno escorregou no bambolê e caiu. Rapidamente, eu perguntei qual das crianças poderia ajudá-lo, e algumas meninas seguiram minha orientação, demonstrando solidariedade com o colega.

Ao término da aula, sentamos novamente em Círculo de Cultura. Na primeira parte do diálogo, a aluna Mariluce respondeu ter achado legal a atividade por ter conseguido ajudar sua amiga. Posteriormente, eu informei que duas crianças iriam trazer modificações para a brincadeira e outras duas iriam trazer as músicas para participarmos da mesma atividade. No entanto, no fim do mês de novembro, por conta de emenda de feriados, não foi possível realizar novas vivências dessa brincadeira.

Sendo assim, no mês de dezembro encerrei a coleta de informações da pesquisa autoetnográfica, retomando no ano de 2020 com a pesquisa do trabalho. Neste primeiro

processo de filmagens, tivemos o intuito de filmar apenas trechos das aulas, entendendo que é possível analisar o contexto das atividades sem a necessidade de filmar por um período mais longo.

Seguindo com o planejamento, no mês de dezembro já tínhamos programado a participação das crianças em festivais inter-escolas, os quais acontecem todos os anos com as vivências em práticas como queimada e futebol. Essas atividades acontecem na Emeief Reverendo Oscar Chaves e, por ser perto da escola Zaniboni, as crianças vão andando no deslocamento, contando com o acompanhamento de docentes e da Guarda municipal de Santo André no trajeto.

Imagem 12 – Caminhada para festival



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador.

Aula 1

“Skate”

04/03/2020

13h às 14h

Na primeira aula do tema skate, ministrada para a turma do 5º D, levei as/os estudantes até a sala dos materiais de Educação Física, denominada brinquedoteca e pegamos os skates e capacetes que estavam novos e nunca haviam sido utilizados. A compra dos skates foi

realizada no ano de 2019, período em que sugeri para a diretora da escola a possibilidade de comprar esses materiais para serem utilizados nas aulas de Educação Física. A diretora concordou prontamente e aceitou a sugestão, além das três indicações de locais que poderiam ser utilizados para efetivar a compra, que por ocasião foi concluída com sucesso.

Neste sentido, fomos até a quadra, sentamos em Círculo de Cultura para dialogar sobre os procedimentos de segurança, além de informar os aspectos pedagógicos da modalidade, especialmente a maneira de subir no skate e se equilibrar em cima dele. Nesta oportunidade, não filmamos o processo didático, pois eu estava aguardando a autorização da diretora que havia chegado na escola e não conhecia o documento que me autorizava a filmar as aulas.

Em seguida, solicitei às/aos estudantes para formarem fileiras da maneira que achassem melhor. Assim, optaram em separar dois grupos e, para minha surpresa, tinha meninos e meninas misturados nos dois grupos, com vistas a auxiliar uns aos outros. Neste dia, a turma tinha 18 estudantes e apenas cinco afirmaram ter vivenciado ao menos uma vez a modalidade skate em ruas ou parques.

Nessa aula, ensinamos as crianças a subir no skate e a realizar o movimento chamado "remar", que significa subir no skate e tentar dar impulso com um pé em cima do skate e outro no chão. No início, muitas/os estudantes participaram das vivências com ajuda de outras crianças, ora menino, ora menina, que se revezavam em se ajudar. Conforme foi passando o tempo de aula, as/os estudantes adquiriram confiança e foram remar sozinhos, de maneira individual.

No desenvolvimento da atividade, aconteceu um conflito entre uma menina e um menino. Segundo a estudante Ariane, ela queria andar no skate que estava com o estudante Marcelo e ele não deixou. Assim, chamei as duas crianças de canto e expliquei que ambos poderiam andar no skate e não era necessário discutir por esse motivo. Em seguida, o estudante Marcelo respondeu não se opor e disse que emprestaria sem problemas. Na sequência, as/os estudantes retornaram para a atividade normalmente. Ao final das vivências, sentamos em Círculo de Cultura e explicamos sobre os acontecimentos da aula, referentes a facilidades e dificuldades percebidas na aula. Neste momento, a estudante Ariane e o estudante Ariel disseram ter tido dificuldade em se equilibrar e remar em cima do skate. Assim, explicamos que, na terceira aula, iríamos assistir alguns vídeos sobre a prática do skate e eu iria filmar as atividades com uma filmadora ou o próprio celular. E ainda expliquei que na aula seguinte, ou seja, na segunda aula, a professora da sala iria nos acompanhar na atividade.

Aula 2
“Skate”
10/03/2020
13h às 14h

No segundo dia de aula, eu estava ciente da solicitação feita pela banca de qualificação do doutorado que, quando soube que havia filmado apenas partes das aulas, sugeriu que eu filmasse as aulas por mais tempo do que eu havia realizado anteriormente. Chegando próximo da quadra, para ir buscar as/os estudantes na sala, eu me deparei com aquela paisagem, uma área verde que parece um parque, rodeado por um espaço imenso que possibilita às crianças e docentes vivenciarem momentos sublimes de paz junto à natureza. Conforme fui caminhando e explorando todo espaço da escola, veio-me um sentimento de gratidão por ter sido aprovado no concurso público e adentrado em um espaço tão bonito quanto aquele. Posso afirmar que de todas as escolas em que atuei, e até mesmo aquelas que já visualizei, pessoalmente ou por fotos, modestamente ressalto que dificilmente encontrarei espaços públicos como a escola Antônio Virgílio Zaniboni.

Neste dia de vivência do tema “skate”, solicitei na secretaria da escola a filmadora, pois iria utilizar para filmar a aula. A diretora já havia feito a leitura do documento de autorização da pesquisa e concordou com a filmagem. O auxiliar administrativo da unidade escolar prontamente me emprestou o material e assim fui para quadra iniciar o trabalho pedagógico. Chegando no local, a professora da turma Vanderleia já estava me aguardando, visto que eu havia solicitado a sua ajuda para fazer a filmagem. Neste momento, liguei a câmera e fiquei manuseando para ensinar a professora com os detalhes da filmagem. Em seguida, percebi que a câmera estava com a memória cheia. Como plano B, eu estava com meu celular e já havia informado a professora de que, caso fosse necessário, eu iria utilizar a câmera do meu celular, um Moto G7 Play.

Sendo assim, demonstrei para ela a maneira de manusear a câmera do celular e demos início à aula. Neste momento, como de costume, sentamos em Círculo de Cultura e iniciamos o diálogo com as/os estudantes, explicando o horário da aula e do café. Em seguida, perguntei para as crianças se existia preconceito por parte das pessoas com o tema “skate”. Como resposta, os estudantes Izaque e Gibson disseram existir, sim, preconceito com skatistas, porque eles já ouviram familiares falando que pessoas com skate eram “maloqueiros”. No mesmo

momento, eu argumentei que não era verdade e disse para todas as crianças que na aula seguinte eu apresentaria vídeos sobre skatistas, mulheres e homens, para que eles tivessem a percepção de que o fato citado por familiares das/dos estudantes não era verdadeiro.

A partir disso, solicitei às/aos estudantes que formassem grupos entre meninos e meninas, e que deveriam colocar os capacetes para vivenciarem as atividades. Na aula anterior, eu já havia explicado sobre a maneira de subir no skate e remar. Nesse momento eu auxiliava alguns estudantes a subir no skate, assim como outras crianças também ajudavam uns aos outros, demonstrando solidariedade e companheirismo com os colegas. É interessante ressaltar que, no desenvolvimento da atividade, as crianças foram se organizando e ajudando uns aos outros de forma individual e em duplas.

Durante a aula, percebi que o estudante Paulo, que possui deficiência intelectual leve e dificuldades de interação social em algumas atividades, participou do primeiro momento da atividade normalmente, demonstrando motivação em participar. As/Os estudantes se alternavam para trocar capacetes e skates, demonstrando muita autonomia. Na sequência, fizemos uma pausa para o café, que dura geralmente entre 10 e 15 minutos.

No retorno do café, seguimos com a aula e o estudante Paulo, que estava participando normalmente da aula, saiu da organização da atividade e ficou no canto porque não gostou de o amigo ter usado o skate no momento em que ele gostaria de usar; porém, ainda não havia chegado a sua vez. Neste momento, os colegas de classe conversaram com ele a fim de que retornasse para a atividade, do mesmo modo que depois eu fiz, sugerindo seu retorno, porém sem sucesso. Em outras aulas, ele se retira da atividade e depois retorna por conta própria sem a necessidade de intervenção docente; assim, prosseguimos com a atividade.

No término da aula, sentamos em círculo e eu perguntei para as crianças o que acharam da segunda aula sobre skate. Todas as crianças conseguiram participar? Neste momento, o estudante Richard, que já é praticante da modalidade skate em momentos de lazer, explicou que muitas crianças não estavam conseguindo se equilibrar no skate e precisavam ter calma no momento de subir e se equilibrar sem cair. No momento final do diálogo, as crianças perguntaram se poderiam trazer skates para a escola. Em seguida, eu argumentei que se alguém tivesse skate em casa poderia trazer sem problemas. Prosseguindo, ressaltei que na aula seguinte iríamos até a sala de informática assistir vídeos sobre skate e solicitei palmas para todos.

Aula 3
“Skate”
11/03/2020
13h às 14h

No terceiro dia de vivência do tema “skate”, cheguei na escola em meu horário de entrada às 13 horas. Era um lindo dia de sol que, por sua vez, torna a escola ainda mais bonita por conta de seu extenso espaço de área verde. Neste dia, as crianças já estavam sabendo que a aula inicial seria na sala de informática para assistir vídeos sobre a modalidade skate. Para minha surpresa, nessa aula, a professora que havia realizado a filmagem da aula anterior me informou de última hora que não poderia realizar a filmagem daquele dia por motivos de preenchimento de atividades. Nesse momento, eu agradeci sua contribuição e segui para a sala de informática com as/os estudantes.

No início da aula, eu informei as crianças sobre a relação dos vídeos com as nossas aulas, possibilitando debatermos sobre diversos temas, como, por exemplo, a participação de meninas e meninos nas aulas e a existência de preconceito diante do tema “skate”, dentre outros assuntos que viessem a surgir. Dando prosseguimento, ressaltei que o primeiro vídeo tratava de demonstrações sobre como andar de skate e o segundo era referente à experiência de uma menina skatista chamada Gabriela, que, por ser mulher, iria demonstrar que é possível a participação nessa prática corporal.

No decorrer da explicação, a estudante Jasmine deu um exemplo que meninas sofrem preconceito ao andar de skate. O estudante Carlos Jean disse ter visto a skatista Gabriela na pista de skate de Santo André. Na sequência dos exemplos, conforme registrado no vídeo, a estudante Rafaela explicitou que os homens fazem as mulheres sofrerem preconceitos de várias formas. A estudante argumentou, carregada de sentimentos, dizendo que as mulheres sofrem todos os dias e citou o dia 8 de março como data importante para as mulheres.

Neste momento, algumas/uns estudantes chegaram atrasados e expliquei os acontecimentos da aula, reforçando a fala de todas as crianças no quesito importância das mulheres na sociedade e nas aulas de Educação Física, diante de qualquer tema proposto. Particularmente, na fala da estudante Rafaela, tive um sentimento satisfatório, percebendo que, de alguma maneira, minhas aulas e debates proporcionados nas aulas de Educação Física

contribuíram para a reflexão crítica explicitada nesta aula, e naquele instante me veio à mente a organização didática proporcionada pelo Círculo de Cultura.

Outra lembrança que me veio naquele momento foi que o Círculo de Cultura proposto por Paulo Freire (1994b) para alfabetizar adultos na cidade de Angicos, localizado no Estado Rio Grande do Norte, poderia ser utilizado por mim como proposta de reinventar o trabalho através da prática pedagógica em Educação Física, sem a pretensão de alfabetizar, mas com a intenção de possibilitar a leitura de mundo das/dos estudantes. Foi exatamente no ano de 2017, após ter lido a obra *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 2003), o período em que comecei a elaborar minhas aulas na escola, tentando utilizar a didática pautada nos conceitos propostos por Freire. É o caso do Círculo de Cultura, da emancipação, do diálogo e da conscientização, gerando assim a escrita de alguns artigos em formato de relato de experiência. Especialmente no ano de 2019, também passei a utilizar a Educação popular como aspecto didático-pedagógico.

Passado o meu momento de reflexão, o estudante Gibson disse que seu pai não deixa sua mãe trabalhar e nem estudar, e ainda respondeu não achar certo isso. A estudante Eduarda ressaltou ter gostado de estar aprendendo as aulas de skate e futebol. Ela ainda perguntou se iríamos aprender lutas nas aulas. Como resposta, eu relembrei do planejamento participativo que havíamos realizado. O estudante Gibson explicou que, na pesquisa realizada por ele, 56% das mulheres andam de skate no mundo. O estudante Izaque disse que foi soltar pipa em um parque e percebeu que um homem tentou bater em uma mulher.

Na sequência do debate iniciamos o primeiro vídeo com a demonstração do equilíbrio sobre o skate e as maneiras de remar. Em seguida, por conta do tempo de aula, iniciamos o segundo vídeo da skatista Gabriela Saraiva com as demonstrações de remo e manobras. Finalmente, após passar os vídeos, reforcei minha defesa do respeito a todas as pessoas e a participação de meninos e meninas em qualquer prática. Assim, fomos até a quadra e iniciei a filmagem das crianças vivenciando a prática do skate de várias maneiras. Prosseguindo, fizemos a pausa para o café e, após, retornamos para as aulas. É interessante ressaltar que as crianças se ajudavam durante a aula de maneira diversificada entre meninos e meninas. Nesse momento, como professor da turma, eu estimulava sobre a importância de utilizar os equipamentos de segurança e andar no skate com criatividade.

É válido frisar que um estudante não queria utilizar o capacete rosa, no entanto outro estudante colocou o capacete rosa e disse que era normal essa cor e seguiu na atividade. Neste

momento, o docente perguntou qual era o problema com a cor rosa, dizendo que rosa, azul ou qualquer outra cor poderiam ser utilizados por meninos e meninas nas aulas. Ao término da aula, fomos ao banheiro e beber água e finalizamos a aula na sala com as explicações da aula seguinte e a parabenização do professor para todas as crianças pela participação nas aulas de skate e dedicação. Nestas três aulas que trataram sobre o tema skate, após orientação da banca que esteve presente na qualificação da tese, foi sugerido que eu realizasse a filmagem de trechos mais longos das aulas, fato que acatei, passando a filmar a maior parte do tempo dos acontecimentos do cotidiano escolar.

Finalizando essa descrição, entendo que essas 12 aulas eram suficientes para o propósito do trabalho. Para a surpresa de todos nós, da população brasileira e mundial, as aulas seguintes, posterior à pesquisa, não ocorreram. Assim, no mês de março de 2020, a escola teve que ser fechada por conta da pandemia do coronavírus. Aqui, concluímos as etapas de filmagem e registro em diário de campo da nossa pesquisa autoetnográfica, lamentando o difícil momento vivenciado por todas as pessoas que perderam entes queridos. Fica aqui registrado nosso sentimento de cumplicidade e vibrações positivas para todos os cidadãos do Brasil e do mundo.

8 ANÁLISE TEMÁTICA: UM CAMINHO POSSÍVEL

Após receber todos os materiais que compuseram as informações de pesquisa desta tese de doutoramento, que foram enviados para os pesquisadores que realizaram o exame técnico sobre o documento, em diálogo com minha orientadora, foi definido que eu utilizaria a análise temática como um caminho possível de reflexão e seleção dos temas que mais apareceram na avaliação descrita pelos avaliadores. Neste momento da pesquisa, minha meta foi identificar os temas que mais apareceram na descrição realizada pelos examinadores, no que concerne ao diário de campo e aos vídeos, para em seguida iniciar a reflexão sobre minha própria prática, que não foi o foco desta fase de análise. Sendo assim, a intencionalidade de utilizar este tipo de análise é organizar e destacar os temas que mais apareceram na descrição das informações enviadas pelos pesquisadores. Neste sentido, a utilização da análise temática permitiu a utilização de aspectos reflexivos e descritivos sobre as percepções e sugestões que estão contidas no texto, as quais foram demarcadas pelos examinadores. A partir dessa informação sobre a opção de análise das informações da pesquisa, foi possível indagar: a) O que é análise temática? b) Como identificar os temas mais relevantes para a pesquisa? c) Qual tipo de abordagem sobre análise temática está sendo utilizado na pesquisa? d) Como utilizar este tipo de análise na autoetnografia?

De acordo com as autoras precursoras deste assunto, Braun e Clarke (2006, p. 5), "[...] a análise temática é um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes". Este tipo de análise permite que aconteça a interpretação de vários aspectos do tema de pesquisa, como, por exemplo, as reflexões do pesquisador sobre suas vivências no cotidiano escolar, as possibilidades de transformações didáticas, a partir da recomendação de narrativas, por meio da qual outros professores ou pesquisadores que conhecem seu trabalho pedagógico indicam sugestões de percurso, que podem se atrelar e contribuir com o trabalho desenvolvido no campo da prática.

Para identificar os temas que são mais relevantes na utilização da análise temática, o pesquisador pode utilizar o recurso da flexibilidade, no sentido de destacar os temas da pesquisa que se relacionam com os sentidos e significados do estudo; neste caso, utilizar regras rígidas e repetitivas dificulta a seleção temática. Sendo assim, a partir da leitura das informações enviadas para pesquisadores convidados em examinar determinados tipos de

estudo, seja ele apenas descritivo ou por intermédio de visualização das práticas pedagógicas, é possível identificar e selecionar as temáticas com a utilização do julgamento que o próprio pesquisador define. Neste sentido, não significa necessariamente que os temas selecionados precisam ter uma quantidade significativa de citações no texto. É válido que as ocorrências do percurso descritivo utilizado na observação dos examinadores de pesquisa qualitativa indiquem a prevalência de um assunto específico relacionado à proposta de pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006).

Um dos propósitos primordiais nas pesquisas, que envolve análise temática, é o percurso de escrita, ou seja, diferentemente de aspectos estatísticos que promovem tabulação e números, a escrita sobre o processo temático deve acontecer desde a fase inicial da pesquisa, por intermédio de anotações, esquemas de codificação e estratégias de observação. No caso desta pesquisa, a fase de escrita e o raciocínio para chegar às informações dos dados, para em seguida definir os temas mais relevantes do trabalho, começa na fase inicial da autoetnografia, no âmbito de registrar os aportes teóricos e descritivos, possibilitando analisar o projeto político-pedagógico da instituição escolar, o registro e a filmagem das aulas, o envio para dois pesquisadores para que, em seu processo final, chegássemos ao momento de análise final das informações coletadas. Compreendendo esse processo, entende-se que

> A análise envolve um constante movimento para frente e para trás pelo conjunto de dados, pelos extratos codificados que você está analisando, e pela análise deles que você está produzindo. A escrita é uma parte integral da análise, não algo que apenas ocorre no final, como acontece com as análises estatísticas. Portanto, a escrita deve começar na fase inicial com a anotação de ideias e esquemas de codificação potenciais e continuar através do processo inteiro de codificação/análise. (BRAUN, CLARKE, 2006, p. 13).

Silva e Borges (2017), utilizando a proposta de análise temática dialógica, explicam que, de uma maneira geral, a análise das informações produzidas e desenvolvidas durante as entrevistas narrativas e filmagens são explicitadas no processo de análise temática dialógica, seguindo alguns procedimentos. Para tanto, consideramos viável relatar apenas alguns desses, dentre os quais destacamos a leitura intensiva dos materiais transcritos e a organização das enunciações em temas. As autoras ainda citam outros caminhos, mas para as propostas deste estudo recorremos apenas a estes três marcadores, visto que nossa proposta também está envolvida pela trama dialógica, por envolver a prática pedagógica e o processo de concepção da práxis a partir da autonomia e protagonismo docente e discente.

No caso da análise que envolve a nossa pesquisa autoetnográfica, também utilizamos o recurso do diálogo durante o processo de ensino e aprendizagem, que também fez parte da

coleta das informações da pesquisa. Haja vista que fazendo utilização do referencial teórico de Paulo Freire, da Educação popular e da perspectiva decolonial, intencionamos construir novas maneiras de conviver, vivenciar e estudar os temas e os conteúdos da Educação Física, que pudessem ser relacionados com a participação efetiva das/dos estudantes, e esse é um aspecto que está permeado pela cultura e pelo protagonismo, principalmente por envolver as/os estudantes como participantes ativos no planejamento e no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Souza (2019), no que tange aos estudos que optam pela utilização da análise temática na pesquisa, os autores devem especificar explicitamente qual tipo de abordagem irão utilizar e se existe a necessidade da utilização de outros métodos para compor os resultados da pesquisa, em conjunto com a análise temática. Para a autora, este tipo de análise deve ser tratado com cautela em pesquisas qualitativas, e ainda explica que os pesquisadores deveriam aprender este tipo de análise antes de qualquer abordagem analítica, visto que se trata de uma proposta que permite ter flexibilidade na sua utilização, e a possibilidade de atrelar outros métodos para entendimento de diversos tipos de estudo. Finalmente, a autora ressalta que quem faz a utilização de análise temática, como caminho de pesquisa, deve se apropriar dos seus fundamentos e, mesmo que faça a opção pela abordagem indutiva, deverá entrelaçar seus aspectos conceituais com a teoria que faz parte do referencial teórico dos trabalhos que envolvem artigos científicos, dissertações e teses.

É importante salientar que, especialmente nesta pesquisa, estamos adotando a utilização teórica aliada à abordagem da análise temática indutiva, visto que os temas identificados na informação dos dados estão estritamente relacionados com o tema e pergunta da pesquisa. Para Braun e Clarke (2006, p. 10), a análise indutiva é, portanto, “Um processo de codificação dos dados, sem tentar se encaixar em um quadro de codificação preexistente, ou preconceitos analíticos do pesquisador”. Nesta explicação é possível entender que este processo de compreensão da análise está nitidamente relacionado com os dados da pesquisa; isto é, a condução do percurso que envolve o caminho de compreensão do trabalho macro será envolvido pelo próprio pesquisador, com a contribuição de outras formas de análise. Sendo assim, especificamente neste texto, foi utilizada a autoscopia como tratativa de análise, em conjunto com a opção de análise desta tese.

A análise temática ainda é um método pouco conhecido nas pesquisas qualitativas em educação, sendo requisitada na maior parte do tempo em estudos do campo da psicologia.

Nossa intenção com esse tipo de método foi selecionar os principais temas que foram proferidos pelos examinadores da pesquisa autoetnográfica referente ao diário de campo e vídeos que trataram sobre as aulas de Educação Física escolar. A partir desse entendimento, foi possível destacar os principais temas que fizeram parte da análise sobre as informações. Em seguida, confrontamos os dados com a pesquisa sociológica e filosófica, especialmente por meio dos estudos decoloniais e da Educação popular, utilizando como base teórica os escritos de Paulo Freire e Frantz Fanon. Estes autores contribuíram com a reflexão sobre o entendimento da autoetnografia realizada em minha própria prática pedagógica. Do mesmo modo, recorremos a teses e dissertações em diferentes áreas do conhecimento que fizeram utilização da autoetnografia, com o objetivo de compreender os diferentes modos de tratar este tipo de método, sobre a utilização da análise temática.

Existem algumas fases para melhor compreensão da análise temática, portanto recorremos novamente à leitura de Braun e Clarke (2006), que destacam seis fases sobre a análise temática. Essas fases não precisam necessariamente seguir a sequência numérica, como se fosse um passo a passo. Tal propositura traz uma dinâmica para que os pesquisadores possam ter uma base de orientação para elaborar seu modo de realizar pesquisa, a partir dos dados que fazem parte do escopo da pesquisa. A seguir, descrevemos na íntegra a orientação das autoras, a fim de organizar nossa descrição da análise temática com objetivo de ler e reler todo material coletado, compreendendo de maneira mais concisa o percurso decorrente da análise temática para alcançar a reflexão pessoal do pesquisador em sua própria prática pedagógica. Trata-se das fases da análise temática descritas por Braun e Clarke (2006, p. 14), conforme quadro 2.

Quadro 2 – Fases da análise temática

1. Familiarizando-se com seus dados	Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais.
2. Gerando códigos iniciais	Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código.
3. Buscando por temas	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial.
4. Revisitando temas	Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiros (nível 2), gerando um “mapa” temático de análise.

5. Definindo e nomeando os temas	Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema.
6. Produzindo o relatório	A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vividos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico de análise.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2021).

A partir deste quadro, que demonstra o processo de utilização da análise temática, utilizaremos a leitura e releitura do texto que trata sobre a coleta de informações, que foi enviado aos pesquisadores examinadores dos dados, com a intenção de identificar os principais temas que aparecem explícitos no texto e principalmente nas explicações, sugestões e indagações dos pesquisadores, diante dos vídeos e da descrição que está contida no diário de campo. A análise das informações e a seleção dos temas serão feitas por meio de análise temática indutiva, ou seja, é o autor desta tese de doutoramento o principal responsável em escolher os temas que se aproximam dos objetivos e perguntas da pesquisa, em conjunto com o referencial teórico que proporciona que aconteça a condução dos aspectos teóricos que estão envolvidos com a proposta de análise. Diante desse encaminhamento, cada tema selecionado será confrontado e explicitado com a perspectiva da Educação Física popular decolonial, assim como a literatura educacional, permitindo que sejam fornecidos indícios sobre o que aconteceu no campo da prática e quais suas contribuições para a área de Educação Física.

Quadro 3 – Temas da análise temática

1. Eu, minha prática pedagógica e a cultura
2. Eu, Paulo Freire e a Educação popular
3. Eu, Paulo Freire, Frantz Fanon e a construção de uma Educação Física popular decolonial

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2021).

9 ANÁLISE DA MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA A PARTIR DO DIÁLOGO ESTABELECIDO COM OS EXAMINADORES EXTERNOS

Vale mencionar que os temas identificados na análise temática se relacionam com as perguntas de pesquisa desta, juntamente com os objetivos e o referencial teórico da tese. A análise da minha prática pedagógica faz parte de uma pesquisa autoetnográfica que foi submetida a dois pesquisadores que atuam na Universidade Federal do Ceará (UFC). O trabalho enviado aos examinadores se refere à prática pedagógica desenvolvida por mim nas aulas de Educação Física, que ocorreram durante o 2º trimestre do ano de 2019. Essas aulas aconteceram em uma escola pública municipal, que atende crianças de 4 a 10 anos e está localizada no município de Santo André (SP). Especialmente neste estudo, as turmas que participaram das aulas são as classes dos 4º anos. Relatar minha prática pedagógica a partir do diálogo com os examinadores da pesquisa possibilitou que eu exercesse a reflexão sobre a prática, visando aprimorar a construção do trabalho pedagógico, favorecendo o ensino de Educação Física que é ministrado na escola pública.

Refletir sobre meu fazer pedagógico me possibilita reconhecer que chegar à profissão docente sendo negro é um processo que envolve conscientização e necessidade de ter o compromisso com a educação libertadora, além de significar e ressignificar para as/os estudantes que todas/os devem buscar seus objetivos e transformar sua realidade, reconhecendo-se em suas identidades a partir das experiências dialógicas e por intermédio das práticas corporais. Neste exemplo, principalmente as/os estudantes negras/os poderão notar a presença do professor de um modo motivador, identificando que as diversas profissões podem ter a presença de pessoas negras, independentemente de sua hierarquia, contribuindo para o reconhecimento desta população e ajudando no combate aos preconceitos e ao racismo.

É notório identificar, em diferentes partes do mundo, que as oportunidades e as condições de vida e lazer das pessoas negras são diferentes. Cito este exemplo porque tive uma experiência no mês de julho do ano 2021, através de um diálogo por telefone, chamada de WhatsApp, na qual um amigo muito próximo a mim, o Fernando da Silva Araújo, engenheiro elétrico, cidadão branco e brasileiro que exerce sua função na Angola, especificamente em uma empresa multinacional, com o desejo de conversar sobre a vida e saber se eu estava bem, resolveu me ligar.

Na oportunidade, o Fernando, indignado com a situação em que vivem os angolanos, seja pelas condições difíceis de trabalho, baixos salários e poucas opções de lazer, solicitou humildemente para que um amigo dele do trabalho, o Celso, cidadão negro e residente local, contasse para mim um pouco sobre o que ele achava do país? Como resposta, prontamente ele disse ser um país em que a população é sofrida, existe muita corrupção em diversas esferas e poderia ser um lugar muito melhor. No entanto, o que me chamou atenção nessa reflexão é o fato de esta pessoa utilizar palavras amorosas conversando comigo, dizendo que a Angola é como o Brasil nos aspectos de acolhimento e irmandade, apresentando-se com muita felicidade e esperança no futuro, mesmo estando em condições difíceis, principalmente pela vivência e marcas coloniais deixadas desde o passado e que fatalmente reflete em seu cotidiano de vida.

Neste aspecto, é nítido o tratamento desigual entre as diferentes funções na empresa e as diferenças identificadas pelo Celso, que, mesmo estando em um cargo de suposta hierarquia, tem poucos benefícios, quando comparado a trabalhadores brasileiros e portugueses que estão no local, especialmente no que se refere à estrutura de trabalho e de vida proporcionada para eles na Angola. O que é interessante frisar é a conscientização do Fernando que, mesmo sendo uma pessoa branca e supostamente ter privilégios na empresa e em seu alojamento, coloca-se no lugar do outro e questiona por que as pessoas naquele país e até mesmo na empresa em que ele trabalha são tão sofridas.

Aproveito aqui o ensejo desta reflexão para parafrasear novamente o trecho de uma música dos Racionais MC’s, no qual o cantor Mano Brow diz: “O mundo é diferente da ponte pra cá”. Com este exemplo, comparando as condições da população brasileira e angolana, de um modo geral, mesmo com os dois países envolvidos pela matriz de colonização, o Brasil, com suas políticas de afirmações raciais e sociais, conquistadas durante períodos dolorosos de luta, apresenta-se com melhores oportunidades de emancipação para sua população, quando comparado com Angola; mesmo assim, ainda se encontra muito atrasado, quando comparado com outros países. E os negros brasileiros também passam por situações como as do Celso em Angola. Não podemos deixar de registrar essa realidade.

Na ocasião deste diálogo, o Fernando, que tem uma posição que vai ao encontro de uma leitura de mundo igualitária e justa para todos, sem distinção de cor, religião ou cultura, informou a seu amigo Celso que, no Brasil, existem oportunidades diversificadas e seu colega de trabalho poderia ir tentar a vida por lá, visando ter uma vida mais digna; reiterou que

também existe dificuldade, corrupção e preconceitos e, na sequência, perguntou minha opinião sobre o assunto. Como resposta, eu informei que nosso país passa por momentos difíceis no contexto político, social e educacional, mesmo assim ainda somos um país hospitaleiro e miscigenado, no qual grande parte da população respeita a cultura e as diferenças individuais, sendo um país que tem muitos lugares para prestigiar, como as praias e as cachoeiras, além de uma linda natureza. Sendo assim, mesmo nesse cenário caótico e sombrio que envolve nossas políticas públicas, é possível mantermos a esperança, para que outras pessoas negras possam continuar lutando e alcançando sua emancipação e liberdade no Brasil por intermédio do estudo, tornando-se livres do colonialismo e da opressão que nos cercam. Com muita maestria, Fanon (2005, p. 68) já havia nos alertado sobre esse tipo de violência que perpassa a população colonizada,

> O colono faz a história e sabe que a faz. E, porque se refere constantemente à história da sua metrópole, indica claramente que ele é, aqui o prolongamento dessa metrópole. A história que ele escreve não é pois a história do país que ele despoja, mas a história da sua nação, quando rouba, viola e esfomeia. A imobilidade à qual é condenado o colonizado só pode ser questionada se o colonizado decidir pôr termo à história da colonização, à história da pilhagem, para fazer existir a história da nação, a história da descolonização. Mundo compartimentado, maniqueísta, imóvel, mundo de estátuas: a estátua do general que fez a conquista, a estátua do engenheiro que construiu a ponte. Mundo seguro de si, esmagando com suas pedras as colunas dorsais esfoladas pelo chicote.

Passado esse momento de êxtase que envolveu o diálogo com o Fernando e o Celso, que faz parte deste contexto de análise, por me oportunizar refletir sobre as injustiças sociais que ocorrem no Brasil e em Angola e, supostamente, em outras partes do mundo, por conta disso, eu me mantenho motivado para disseminar a democratização do conhecimento educacional que pode modificar a vida das pessoas, promovendo a emancipação. Neste quesito, é possível se afastar da trama colonial na qual os sujeitos subalternos são sempre considerados como subservientes no contexto profissional e social.

Diante deste cenário, as aulas ministradas por mim no contexto escolar vão ao encontro de algumas questões orientadoras da pesquisa, que seguem: Qual é a relação cultural de âmbito escolar e local no desenvolvimento pedagógico das minhas aulas de Educação Física escolar? Será que meu trabalho pedagógico desenvolvido, ministrado nas aulas de Educação Física, relaciona-se com a Educação popular de Paulo Freire e com a perspectiva decolonial de Frantz Fanon? Qual perfil de cidadão pretendo formar por meio das minhas aulas de EFE, orientado pela pedagogia crítica de Paulo Freire e Frantz Fanon?

A partir destes questionamentos, realizei uma autoetnografia na escola pública, colocando em prova meu próprio trabalho pedagógico, para que a pesquisadora e o pesquisador que foram convidados para analisar minha pesquisa pudessem expor as ocorrências que envolvem a práxis, a partir do conhecimento acadêmico particular de cada um deles. Todavia, no desenvolvimento da análise das informações que envolvem as aulas de Educação Física e a descrição do diário de campo, espero que esta tese de Doutorado possa contribuir com a efetivação de uma Educação Física popular decolonial, que na sua materialização prática possibilite às/aos professoras/es utilizarem as obras de Paulo Freire e seus conceitos, visando conceber uma formação emancipadora que proporcione às/aos educandas/os fazerem a leitura de mundo em busca do "Ser Mais".

Quando nos referimos a tal conceito freiriano "Ser Mais", nossa intencionalidade é utilizar o meio educacional para ministrar aulas que utilizem temas e conteúdos diversificados, com o intuito de proporcionar a conscientização e a transformação da realidade social em que as/os estudantes vivem. Tal proposta possibilitará demonstrar vídeos, filmes e atividades que estão envolvidas pelas práticas corporais nas aulas de Educação Física, para que os alunos, de um modo geral, possam compreender que é possível alcançar seus sonhos e a profissão que almejar, independentemente da condição de hierarquia, afastando-se da alienação social, a partir do entendimento de que o "Ser Mais" proporciona para as pessoas se distanciarem da condição de opressão, da desumanização e do ser menos, e se aproximar da emancipação na sociedade, favorecendo a leitura de mundo, que se aproxima da solidariedade, da humanização e do respeito ao próximo. Nesta reflexão, nós nos apoiamos em Paulo Freire (1987, p. 16), quando nos orienta:

> A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como "seres para si", não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma "ordem" injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Prosseguindo com a análise da minha prática pedagógica, realizei a leitura e releitura atenta sobre as indagações, dúvidas e sugestões dos pesquisadores que examinaram o trabalho contido em diário de campo, assim como na visualização dos vídeos que trataram sobre a

prática pedagógica em Educação Física. Para tanto, a partir da reflexão e entendimento sobre o que foi tratado na análise particular dos examinadores, selecionei cada tema que orienta o caminho necessário para melhor tratamento e descrição diante da minha própria práxis. Sobre o que se refere a análise dos dados da pesquisa, a partir da leitura, compreensão e entendimento que são oriundos da minha própria experiência, destaquei e escolhi os temas que se aproximam do objeto de estudo do trabalho e foram escolhidos seguindo as orientações e explicitação sobre análise de dados realizada por Braun e Clarke (2006).

Para tanto, selecionei algumas partes do texto que foram proferidos pelos examinadores para comparar com o referencial teórico desta tese, assim como recorri a alguns trabalhos que constam na literatura da área de Educação Física. O objetivo de realizar a organização dos temas é o de separar cada temática para organizar a análise da pesquisa, visando entender quais foram os principais aspectos recorrentes na fala dos examinadores e que merecem destaque para compreensão sobre o que aconteceu na prática pedagógica em relação a ocorrências dos aspectos que fazem parte do trabalho do pesquisador e a relação com a Educação popular e o decolonialismo. É interessante ressaltar que irei destacar trechos proferidos nesta tese e outros descritos em forma de pergunta pelos pesquisadores. Deste modo, será possível entender a analogia do diálogo que será traçado no desenvolvimento do texto analítico, com vistas a identificar o processo da análise das informações, conforme descrito a seguir.

9.1 Eu, minha prática pedagógica e a cultura: análise do “sertanejo”

O primeiro tema analisado é a prática corporal do sertanejo. Antes de proferir a descrição da análise, descrevo o diálogo realizado em formato de perguntas, com os examinadores da pesquisa, a partir da leitura sobre o diário de campo. Diante das informações que estão contidas nas notas de campo, os examinadores assistiram os vídeos das aulas, que foram disponibilizados, realizaram a leitura do material descrito sobre as aulas e contribuíram, por meio de perguntas e sugestões, a partir de suas experiências pessoais e profissionais.

A partir da reflexão realizada na leitura do meu registro contido em diário de campo, identifiquei três temas, que foram elaborados seguindo os princípios da análise temática e por meio do entrelaçamento com as indagações e sugestões dos examinadores da pesquisa. Neste requisito, é importante frisar que elaborei um texto em cada tópico temático, com vistas a

dialogar com a literatura do componente curricular Educação Física e a pesquisa autoetnográfica, visando destacar o processo que retrata a influência da cultura em minha prática pedagógica, assim como na minha relação com as/os estudantes, escola e até mesmo com a sociedade, entendendo que a reflexão sobre a prática e o envolvimento das minhas experiências culturais e sociais influenciaram a condução do desenvolvimento da minha prática político-pedagógica no desenvolvimento das aulas de Educação Física.

Portanto, nas indagações e dúvidas que ocorreram por parte dos examinadores em relação ao desenvolvimento do trabalho, meu foco não foi efetuar uma tratativa apenas de responder as perguntas dos examinadores, sem a devida análise de conjuntura da pesquisa, mas sim elaborar descrição que possibilitasse compreender quais foram as ocorrências que aconteceram durante as aulas e, principalmente, qual foi o papel da cultura no aspecto de convivência com a equipe escolar, estudantes e com o desenvolvimento das práticas corporais. Sendo assim, nos tópicos a seguir recorro a trechos proferidos pelos examinadores, a partir da leitura do diário de campo e da visualização dos vídeos para descrever a minha prática pedagógica e o meu contexto cultural. Portanto, é válido frisar que, em cada um dos três temas, existem algumas perguntas que foram feitas pelos examinadores da pesquisa e em seguida selecionadas para compor a análise, por se aproximar dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Na proposta que envolveu a construção e seleção temática das aulas de Educação Física ministradas às/aos estudantes, eu pensei que estaria utilizando os princípios do planejamento participativo, conforme indicado na literatura da área por Venâncio (2017) e Silva e Noffs (2020), pelo motivo de ter selecionado os temas da cultura corporal e dialogado com as/os estudantes sobre quais seriam suas preferências. O objetivo da seleção temática não era utilizar este tipo de proposta com as/os estudantes, porém naquele momento eu não tinha um nome ou uma explicação para realizar a escolha temática. Logo, conforme fui questionado pela examinadora e pelo examinador que analisou minhas aulas sobre rever a utilização do planejamento participativo, a partir daquela reflexão, pude compreender que minha intenção era apenas dialogar com as/os estudantes e apresentar de maneira democrática atividades escolhidas por eles e que eu também traria práticas para serem vivenciadas nas aulas, diferenciando-se do planejamento participativo, e se aproximando de uma maneira de selecionar os temas com a idealização do próprio docente. A partir disso, os examinadores me

apresentaram a seguinte pergunta: “O trabalho é concebido a partir do quê? Ou melhor, como é construída a concepção do trabalho?” (EXAMINADORES, DIÁRIO DE CAMPO, SD).

No processo que envolve as aulas de Educação Física ministradas por mim, a partir do ano de 2016, eu começo a estruturar o meu trabalho pedagógico, aliado à teoria de Paulo Freire, utilizando, dentre outras coisas, a estratégia didática do Círculo de Cultura para construir o planejamento das aulas e a didática, contando com a participação das/dos estudantes, em um processo que envolve o diálogo e o protagonismo das/dos estudantes. Uma das pretensões do Círculo de Cultura é contribuir para a criticidade das/dos estudantes, por intermédio do constante diálogo organizado diariamente nas aulas com elas/es, refletindo assim sobre os diversos temas presentes na sociedade, problematizando e estimulando a conscientização por meio das aulas de Educação Física.

A partir do ano de 2018, meus conhecimentos acadêmicos começaram a ser fortalecidos com a leitura de autores do campo da sociologia e da filosofia; é o caso de Frantz Fanon, dentre outros da perspectiva decolonial. Neste momento, minha prática pedagógica toma um rumo que elenca conceitos da obra tanto de Freire quanto de Fanon para conceber o trabalho pedagógico que acontece nas aulas de Educação Física, tendo um olhar mais atento para oportunizar às/aos estudantes a possibilidade de elas/es serem as/os protagonistas na elaboração de novas práticas corporais, podendo utilizar a criatividade para elaborar suas atividades. Do mesmo modo, começo a identificar que eu, como professor, poderia trazer novas práticas a partir das minhas vivências culturais, para ensinar as/os estudantes, distanciando-me das tratativas de livros didáticos e materiais que estão distantes das possibilidades de “sulear” as práticas e contemplar diferentes culturas, que surgem no próprio ambiente escolar.

Relatando meu contexto cultural, particularmente, sou uma pessoa que cresceu na periferia de São Paulo, vivenciando poucas atividades físicas, especialmente só jogava futebol e frequentava academia de musculação, porém sempre tive interesse em aprender a nadar e dançar. Em relação à música, cresci ouvindo pagode, influenciado pelas minhas irmãs, e rap, influenciado por meu irmão. Sobre teatro e cinema, eu frequentava muito pouco e comecei a ir a esses espaços na fase de adolescente para adulto, momento em que comecei a trabalhar. Sobre culinárias, não tive contato com diferentes tipos de comida, tanto brasileira quanto mundial. A prática de campismo, também, não tive a oportunidade de conhecer nessa época.

Esse meu contexto cultural começa a ter transformações a partir do momento em que eu me torno professor de Educação Física, efetivo em duas redes públicas municipais. Esse fato possibilitou que eu tivesse bons salários, conhecesse novos amigos e, consequentemente começasse a frequentar outros ambientes, que sempre tive vontade. Nesta nova etapa, a partir de 2014, já com 24 anos, eu entrei em uma escola de natação, ingressei na escola de dança, iniciei nas atividades de campismo e passei a frequentar, experimentar e conhecer culinárias de diferentes estados brasileiros e de diversificados países do mundo. Da mesma forma, passei a marcar presença em teatros e cinemas pelo menos 5 a 10 vezes ao ano. Neste sentido, percebi que meu conhecimento cultural começou a ser ampliado e comecei a me questionar sobre o porquê, no contexto em que eu morava, as atividades de dança, natação, dentre outras, não eram gratuitas. Neste aspecto, eu me senti incomodado com a situação e, atuando como professor de escola pública, identifiquei a possibilidade de ensinar dança para as crianças nas aulas de Educação Física, inicialmente com a proposta do ritmo musical funk (SOUSA; MALDONADO; NEIRA, 2018) e, posteriormente, com o sertanejo (SOUSA *et al*. 2020).

Durante minha experiência como aluno de Educação Física na educação básica, não tive a oportunidade de participar das práticas corporais que envolvem a dança. Esse fato me fez refletir sobre a responsabilidade docente de ministrar atividades que possibilitem ampliar o repertório cultural dos alunos, para que no futuro, já na fase adulta, as/os estudantes possam ter a opção de escolher praticar atividades com as quais tiveram contato na infância e adolescência. Esse processo de transição cultural, proporcionado por meio do trabalho, faz parte do acesso ao capital cultural que é acessado de maneira global por indivíduos que possuem melhor condição financeira.

Todavia, é possível perceber que, para quem mora nas periferias, as oportunidades de acessar o capital cultural são diferentes daquelas pessoas que vivem em localizações mais centralizadas e supostamente possuem melhor poder aquisitivo. É por isso que Bourdieu (2007), com muita maestria, orienta-nos que a família e a escola são espaços que partilham funções sociais distintas, permitindo que o capital cultural seja acessado de diferentes modos a partir das diferenças de classe, assim como experiências proporcionadas em cada ambiente, seja o familiar ou o escolar. Convergindo com essa ideia, Charlot (1996, p. 57), relatando sobre a contribuição familiar e a relação com o saber, orienta:

> E quanto ao “capital cultural” transmitido pelos pais a seus filhos? Essa noção perde sua pertinência quando se analisam os processos do sucesso e do fracasso? Os inventários de saber e as entrevistas mostram que a

> impregnação cultural, a atenção dada à linguagem, o projeto explícito de uma transmissão de conhecimento e de valores "cultivados" não deixam de ter efeito na relação dos jovens com o saber e com a escola. Entretanto, esses efeitos são mais complexos do que geralmente se crê.

Explicando sobre a reprodução que acontece no âmbito escolar e se estende para a sociedade, Bourdieu e Passeron (2009) nos possibilitam refletir que o contexto cultural vivenciado por cada pessoa nos espaços de convivência familiar, escolar e social, diferencia cada sujeito a partir de suas vivências culturais e sociais; isto é, o ambiente escolar deve proporcionar às/aos estudantes oportunidades que favoreçam a reflexão sobre a sociedade e a realidade social e cultural, assim como possa permitir que as/os estudantes tenham o desejo de "Ser Mais". Para Bourdieu e Passeron (2009), cada família relaciona o capital cultural a seus filhos do seu modo, e esse detalhe vai influenciar supostamente o desempenho das/dos estudantes na vida escolar e, possivelmente, no processo de ascensão social.

A autora Elisabete Freire (2012), inspirada no legado de Bourdieu, recorreu ao conceito de *habitus* para explicar que os docentes acabam passando por períodos de ilusão, intrinsecamente, ao identificar o conceito de valores nas aulas de Educação Física apenas pela via moral, esquecendo que, no processo de conscientização, extrinsecamente, o docente pode oportunizar a construção de saberes a partir do diálogo com as/os estudantes. Prioriza assim a autonomia docente e o protagonismo discente no desenvolvimento da prática pedagógica, distanciando-se nesta ótica de práticas reprodutivistas que não atribuem significado de valores que aproximam as/os estudantes da leitura de mundo, tampouco promovem a coerência entre o discurso adotado e o trabalho pedagógico concebido na escola (FREIRE, 2012).

Bourdieu é um teórico que ajuda a fortalecer a discussão referente ao contexto escolar de um modo mais amplo e permite que aconteça o reconhecimento do processo que abrange a reprodução das desigualdades sociais no interior das instituições escolares. No entanto, é a partir da observação de que existe diferenças de classes que influenciam a cultura e o sistema educativo de uma maneira geral, que a escola se torna o principal ambiente de reflexão, que possibilita exercer o processo de ensino e aprendizagem, aliado à Educação popular e crítica, afastando-se do ensino tradicional e monocultural. Na contramão desta trama, que permite que as pessoas das classes menos favorecidas e as/os estudantes da escola pública fiquem à margem da ascensão social e do acesso ampliado ao capital cultural, temos o compromisso de ministrar práticas pedagógicas que permitam favorecer uma gama de possibilidades em relação a vivências culturais e isto envolve a participação, reflexão e o estudo de novas

maneiras de ler o mundo, ou seja, por meio de diversas práticas corporais, vídeos, filmes, documentários e o protagonismo das/dos estudantes na criação de atividades. Assim, os examinadores questionam:

> Ampliar as vivências? Qual a relação dessa justificativa com a ideia da Educação popular defendida no início do diário na perspectiva freiriana? Dialoga com a ideia de ampliar com a ideia de valorizar os saberes dos(as) estudantes? Quais implicações tem essa polarização? Cultura popular X cultura erudita? A perspectiva freiriana não propõe a dificuldade como foco. (EXAMINADORES, DIÁRIO DE CAMPO, 23/09/2019).

Visualizando esse cenário injusto, no qual diversas atividades culturais, esportivas e de lazer são ofertadas apenas de maneira privada, exceto alguns bairros mais bem localizados que ainda possuem atividades gratuitas como, por exemplo, a natação e a dança, esse fato se confirma quando eu transito de carro pelo bairro Tatuapé e observo Centro Esportivo, Recreativo e Educativo do Trabalhador (CERET) em plenas condições de uso no formato gratuito. De modo contrário, quando comparo os locais de lazer presente no bairro Itaim Paulista, não identifico locais públicos gratuitos para tais práticas. Assim me indago e questiono que a luta e a reflexão diante destas problemáticas do cotidiano podem ser problematizadas nas aulas de Educação Física e, deste modo, meu compromisso em apresentar diferentes culturas faz parte de uma ação social e cultural que intenciona problematizar que todas as pessoas possam acessar o capital cultural, independentemente de sua condição financeira, de maneira gratuita.

Esse contexto que envolve a cultura e a minha prática pedagógica em Educação Física me permite ir adiante no desenvolvimento do trabalho pedagógico, com o anseio de contribuir para que as/os estudantes conheçam outros tipos de vivências corporais, que se amparam em diferentes culturas e possam refletir sobre as diferenças que existem em cada bojo social. Sobre o assunto, Hall (1997, p. 16) contribui:

> Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

O trabalho pedagógico, concebido por mim nas aulas de Educação Física e a partir do contexto da autoetnografia, segue os seguintes princípios que orientam a construção da didática, aliada à prática de ensino, diante da respectiva base processual: inspiração em conceitos da teoria de Paulo Freire e Frantz Fanon para construir a prática pedagógica, dentre os quais, em Freire, citamos o "Círculo de Cultura", o "diálogo", o "Ser Mais" e a "emancipação"; já em Fanon, a "desalienação", "o negro como agente transformador da cultura" e o "decolonialismo". Neste caminho, a utilização da base epistemológica, a partir da leitura destes autores, permite que o próprio docente organize seu trabalho, concebendo a participação das/dos estudantes como protagonistas e o professor assumindo autonomia na criação de novas maneiras de organizar e construir a prática pedagógica, sem a necessidade de utilizar a visão de terceiros que constam em livros didáticos ou propostas curriculares.

Conforme nos explica Bracht *et al.* (2002), no Brasil se torna um desafio promover mudanças no que concerne à prática pedagógica em Educação Física, e por conta disso, na tentativa de descobrir os possíveis motivos que dificultam esse processo que envolve aspectos formativos e reflexivos, os autores utilizaram a pesquisa-ação como proposta que pode ajudar a compreender esse cenário. Nesta pesquisa, os pesquisadores investigaram como o método da pesquisa-ação contribui para o entendimento de possíveis mudanças na prática de ensino dos professores que atuam ministrando aulas de Educação Física, diante de uma realidade que envolve a formação continuada desta área do conhecimento, assim como suas respectivas nuances que estão especialmente atreladas a documentos normativos, que por sua vez adentram os currículos e a prática pedagógica ministrada por muitos docentes.

Refletindo sobre esse assunto, é válido ressaltar que é por meio da autoetnografia realizada na escola pública que tentei propor mudanças no modo de conceber o trabalho pedagógico em Educação Física, motivado pela dedicação de estudar, conhecer e vivenciar aspectos da Educação popular e da tentativa que envolve mudanças de paradigmas; ou seja, eu participei da formação inicial e, posteriormente, da formação continuada, tendo docentes e documentos me orientando e ensinando sobre como ministrar as aulas de Educação Física na escola. Vale frisar que os docentes atuaram com muita maestria e boa vontade no tratamento da prática de ensino; no entanto, não é por falta de humildade ou desejo de ocupar espaços de hegemonia em processos formativos, porém vislumbrei construir meu próprio modo de atuar nas aulas de Educação Física, destacando o lugar do lado "Sul" e, amparado pela perspectiva decolonial que indica luta constante, tive a ousadia de propor uma autoetnografia e colocar à

prova meu próprio trabalho, não como um sentimento de disputa acadêmica, mas sim no âmbito de entender, refletir e compreender que a práxis sempre se atualiza e possibilita que seja possível propor mudanças no percurso do trabalho que abrange a Educação Física.

> Qual a ideia que fazemos do sertanejo? Qual a construção do sertanejo temos no contexto brasileiro? Qual a relação com o jeca, o caipira, o campesino? O sertanejo recebeu alguma influência externa? (EXAMINADORES, DIÁRIO DE CAMPO, 24/09/2019).

Desse modo, uma das práticas corporais ministradas nas aulas de Educação Física por mim foi o ritmo musical sertanejo, influenciado pelo fato de que esta modalidade faz parte de minha vivência cultural por intermédio da dança. Desta maneira, propus às/aos estudantes ensinar o sertanejo visando ampliar o repertório de vivências culturais das crianças, visto que nesta fase eu não tive a oportunidade de vivenciar, conhecer e estudar nenhum tipo de ritmo musical. Todavia, entendendo que toda atividade corporal é um meio para contribuir com as experiências de capital cultural, utilizei esta oportunidade para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem que faz parte do universo de referência do próprio lado "Sul". Referente ao sertanejo, Darcy Ribeiro (2006, p. 325) diz:

> Chamado a tomar posição nessa nova polarização de forças, o sertanejo vai adquirindo, gradativamente, consciência social. Para isso contribuem também os imigrantes sertanejos que regressam à terra, trazendo do sul a imagem de regiões progressistas, onde prevalece um trato mais humano e mais justo, costumes mais livres e mais abertos, sobretudo, um padrão de vida mais alto. Todos esses ingredientes estão atuando ativamente como alargadores dos horizontes mentais dos sertanejos e como aliciadores e reorientadores das energias antes voltadas para o cangaço e o misticismo.

O sertanejo, por sua vez, é apresentado por mim como uma prática influenciada pelo decolonialismo por algumas razões. A primeira é que este ritmo musical faz parte da cultura brasileira e seu surgimento aconteceu no próprio país, possibilitando valorizar as práticas que surgem do lado de cá. No mesmo caminho, eu não me amparei em livros didáticos, tampouco na BNCC, para ministrar o trabalho pedagógico. O processo didático das aulas que envolveram o sertanejo foi elaborado a partir do meu entendimento e conhecimento sobre o que seria mais relevante para a/o estudante vivenciar na dança e compreender os gestos desta modalidade, visando proporcionar bem-estar e alegria em dançar. Essa prática em questão já foi consolidada por mim em artigo que tratou sobre o Círculo de Cultura e o sertanejo nas aulas de Educação Física, sendo fortalecido por outros autores que contribuíram nesse estudo (SOUSA *et al*., 2020). Isso demonstra autonomia docente na construção da aula, possibilitando mais acesso das/dos estudantes ao capital cultural que envolve a dança e a

música, além do processo que retrata a ampliação do repertório cultural que abrange o conhecimento da cultura brasileira. Para tanto, os examinadores indagam sobre alguns processos didáticos que aconteceram nas aulas de sertanejo:

> Por que essa formação em linha? Tem relação com o sertanejo? Ou critério de organização em filas é outro? As turmas tiveram a oportunidade de discutir a letra da música? (EXAMINADORES, DIÁRIO DE CAMPO, 24/09/2019).

É válido frisar que, no desenvolvimento da prática pedagógica que envolveu o sertanejo, não tive a intenção de discutir a letra das músicas com as/os estudantes; no entanto, percebi, posteriormente, por intermédio da orientação dos examinadores, que esse detalhamento pode ser requisitado em outra oportunidade em que eu ministrar este ritmo musical para as/os estudantes, podendo refletir sobre aspectos que envolvem a sociedade, a mulher, o homem e determinados costumes citados em variadas músicas deste ritmo musical. Neste caso, será possível questionarmos a descrição de algumas músicas, incentivando a criticidade a favor das/dos estudantes.

No processo que envolveu a prática pedagógica em Educação Física, especialmente diante do ritmo musical sertanejo, por meio da organização das aulas e dos ensaios, refleti sobre como poderia finalizar este projeto, assim como pensar em uma possível avaliação da temática. Na organização didática, as/os estudantes ficavam em fileiras pela representação da própria dança, e realizavam os gestos giro simples, chuveirinho, casinha e manivela, nomes denominados pelo próprio ritmo musical que eu aprendi na escola de dança na qual eu praticava a modalidade. Assim, idealizei uma apresentação para que toda a comunidade escolar pudesse apreciar a vivência das crianças por meio do sertanejo. Como preparação dessa apresentação, informei às/aos estudantes que poderíamos pensar na utilização de trajes específicos. É importante ressaltar que em práticas que envolvem a dança sertaneja, em espaços específicos deste ritmo, como escolas de dança e bares, é cultural que os participantes que se apresentam para dançar usem roupas de variados tipos e cores, sem um motivo específico de fazer propaganda a determinadas marcas. Neste caso, é particularidade de cada pessoa escolher sua vestimenta. Na escola, eu perguntei a preferência das/dos estudantes, que puderam fazer a escolha de cores e estilo de vestimenta.

Durante a apresentação da dança, assim como no momento de ensaios, eu tive a preocupação de considerar o respeito das/dos estudantes em relação aos meninos dançarem com as meninas, sem acontecer resistência em dançar por medo de piadas, como do tipo quem

dança junto é “namorado”, fato que ocorreu no início das atividades em uma experiência em outra unidade escolar e descrita em artigo elaborado por mim e por outros colaboradores (SOUSA *et al*., 2020). Para tanto, na minha vivência cultural do ritmo sertanejo, em algumas oportunidades, homem dança com homem e mulher dança com mulher, especificamente se acontecer a ausência de duplas do sexo masculino e feminino; ou seja, se em uma aula de sertanejo tiver presente 18 homens e 20 mulheres, uma dupla será formada por duas mulheres e desta forma uma delas terá que fazer o papel de homem na condução da música.

Na dança sertaneja, não existe proibição de homem dançar com homem ou mulher dançar com mulher; no entanto, o processo de condução necessita ter um papel de cavalheiro (homem) e dama (mulher), e neste quesito eu não expliquei às/aos estudantes tais diferenças e possibilidades dos meninos dançarem com os próprios meninos ou as meninas com elas mesmas por conta da pouca experiência em ensinar sertanejo para crianças, fato que não possibilitou que eu percebesse essa possibilidade. Importante nesse processo é a reflexão sobre a prática (FREIRE, 1996), que permite que o trabalho pedagógico seja fortalecido cada vez mais, principalmente por conta da identificação de novas maneiras de praticar, conhecer e estudar o ritmo musical sertanejo.

A organização desta prática que envolveu o sertanejo nas aulas de Educação Física e minha relação cultural fazem parte do desejo de construir minha própria prática pedagógica a partir do conhecimento que adquiri durante os anos de trabalho docente na escola pública. Nesta produção em prol de contribuir com a práxis educativa, as leituras de Paulo Freire me ajudaram a pensar no processo de ensino e aprendizagem das crianças, tendo como lema o respeito aos saberes das/dos educandas/os e a identificação que indica que a/o docente quando ensina aprende e a/o discente quando aprende ensina (FREIRE, 1996). Pensando de acordo com esse princípio que envolve a contribuição da/do educadora/or e da/do educanda/o durante o processo de ensino e aprendizagem, entendo que a professora e o professor poderão apresentar temas e conteúdos a partir de suas vivências culturais, possibilitando que, em outros momentos, as/os estudantes também possam trazer suas atividades para serem vivenciadas na escola e assim todas/os terão a possibilidade de serem as/os protagonistas nas aulas, vivenciando neste âmbito o “Ser Mais”.

Nesse quesito, Sanches Neto (2014) realizou pesquisa de doutoramento para investigar como os professores de Educação Física, que atuam na educação básica, estão elaborando sua prática pedagógica. Tal pesquisa me possibilitou refletir que é possível e necessário que os

docentes sejam pesquisadores atuantes no desenvolvimento da construção de seu próprio trabalho pedagógico, demonstrando caminhos e experiências diversificadas, que acontecem em diferentes esferas sociais da escola pública, mesmo que de maneira complexa e diversa, permitindo que cada professor pesquisador, a partir de suas particularidades e vivências culturais, possa demonstrar o percurso que envolve a didática e a contribuição para a formação emancipadora e crítica dos alunos. Sanches Neto (2014), sobre a relação dos saberes atribuídos pelos professores de Educação Física na escola, destaca que se trata de um longo percurso diante da práxis.

> Entendemos que a "abertura" à reorientação constante indica que o processo de elaboração de saberes pelos participantes não está associado à imanência de um único referencial teórico. Os participantes, à medida que discutem as suas perspectivas de ensino e pesquisa, parecem colocar à prova constantemente os seus saberes tanto nas vivências quanto nas discussões suscitadas a partir das vivências. (SANCHES NETO, 2014, p. 83-84).

Na mesma linha de raciocínio, Venâncio (2014), em sua tese de doutoramento, questionou-se sobre as relações do saber que as/os estudantes e as/os docentes atribuem nas aulas de Educação Física. A autora realizou um relevante entrelaçamento entre os autores Paulo Freire e Bernard Charlot para compreender o processo dinâmico que é atribuído durante a prática pedagógica deste componente curricular e possibilita com que os docentes possam refletir sobre seu próprio trabalho pedagógico, a fim de tentar relacionar e envolver as/os estudantes no trabalho e identificar saberes, significados e sentidos que as aulas de Educação Física podem proporcionar. Contudo, trazer à tona o que é tratado em Freire sobre os saberes necessários ao ensino da prática educativa e o desenvolvimento da compreensão referente à relação do saber que acontece na prática pedagógica tratada por Charlot, permite que seja identificada a relação dos saberes que são requisitados na escola e sua possível contribuição na convivência em sociedade, fato que contribui sobremaneira com o processo de reflexão do professor pesquisador.

> Qual conceito de Freire dialoga com essa ideia de futuro na educação popular? Será mesmo? Aprender o sertanejo pressupõe se libertar e tomar consciência do quê? Qual o ritmo que se contrapõe ao sertanejo que se colocava como obstáculo para promover a revolução cultural? (EXAMINADORES, DIÁRIO DE CAMPO, 23/09/2019).

Vale mencionar que, ao elaborar minha prática pedagógica a partir dos conhecimentos com os quais tive contato desde a formação inicial até a formação continuada, e por intermédio de estudos individuais e particulares, reconheço que o processo de autonomia e protagonismo docente, em efetivar o trabalho sem a influência de livros didáticos ou

propostas curriculares, torna-se uma ação cultural, por entender que a cultura vivenciada pelo professor permite que sejam construídas novas maneiras de conceber a prática pedagógica em Educação Física e a construção didática, possibilitando que as/os estudantes tomem consciência da existência de diferentes ritmos musicais, favorecendo assim a leitura de mundo por intermédio das práticas corporais. Confirmando esse cenário, Maldonado *et al*. (2020) descrevem que, mesmo em passos lentos, esse reconhecimento que torna o professor intelectual, autor e pesquisador de seu próprio trabalho, irá se tornar realidade a partir do momento em que cada docente começar a ter contato com as perspectivas críticas, possibilitando que possam refletir sobre sua importância enquanto docente que pesquisa e tenta efetivar seu trabalho na escola a partir da realidade cultural, econômica e social em que as/os estudantes estão inseridos, podendo criar, recriar, inventar e reinventar propostas de trabalho pedagógico, sendo possível também utilizar o legado freiriano no processo pedagógico. A esse respeito, Freire (1981, p. 14) orienta:

> Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto.

Portanto, ministrar aulas de Educação Física a partir do reconhecimento de que a cultura docente influencia a didática e a prática de ensino no âmbito escolar, todas as atividades ministradas por mim, desde o sertanejo até as brincadeiras dos alunos, bem como o skate, tiveram inspiração no legado de Paulo Freire e Frantz Fanon, e está explícito em outro tema desta análise. É conveniente frisar que todas essas atividades foram conduzidas pela Educação popular e pela perspectiva decolonial. Nossa esperança em entrelaçar essas teorias é promover um ambiente no qual professora/or e alunas/os tenham a oportunidade de dizer a sua palavra, em prol do "Ser Mais", permitindo que o protagonismo não fique só no discurso, mas que efetivamente possa ser requisitado durante a prática pedagógica em Educação Física escolar.

9.2 Eu, Paulo Freire e a Educação popular: análise do tema "criação dos alunos" e "skate"

Seguindo para a definição dos temas a partir das práticas corporais que foram ministradas nas aulas de Educação Física para as/os estudantes, discorro sobre a "criação dos alunos", atividades nas quais as/os estudantes foram os protagonistas em escolher suas vivências e práticas. Neste momento, destaco a primeira atividade denominada "ginabol".

Primeiramente, é importante explicar que a Educação popular me possibilitou refletir que é possível considerar o saber da cultura popular no interior da escola pública, em sintonia com o componente curricular Educação Física. Tomei conhecimento dessa possibilidade a partir da leitura dos escritos de Paulo Freire e, como professor de escola pública, identifiquei a necessidade de elaborar minha prática pedagógica utilizando os saberes a partir dos meus conhecimentos profissionais e pessoais, em conjunto com a criatividade e o protagonismo das/dos estudantes sobre o que concerne as aulas ministradas na escola. Particularmente, eu sempre me indaguei sobre o porquê de realizar o trabalho pedagógico sem a autonomia docente e discente no âmbito de sentidos e significados que fazem parte de seu cotidiano cultural e social. Segundo os examinadores,

> A explicação ou uso do termo educação popular utilizada aqui está genérica. Sinto falta do uso da valorização dos saberes dos(as) estudantes e questionamentos. (EXAMINADORES, DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2020).

Outro aspecto que me fez vislumbrar com a possibilidade de utilizar a Educação popular no ensino é a oportunidade de expor os conhecimentos que adquiri durante esses anos de reflexão e estudo diante do componente curricular Educação Física e como uma pessoa de cor preta, em diálogo com os conhecimentos da cultura popular, visto que observei ser um momento oportuno demonstrar aquilo que tenho estudado e vivenciado *in loco* na práxis escolar, como maneira de tentar contribuir com as aulas de Educação Física e supostamente com a formação de professoras/es que estão participando da formação inicial e continuada. Sobre esse assunto, também inspirado em Frantz Fanon e seus escritos, entendo que a negritude deve ocupar os espaços e demonstrar as próprias contribuições, seja intelectualmente, culturalmente ou politicamente, tentando superar as neuroses, os preconceitos e os diversos tipos de violência, ocasionados a seu modo por meio do colonialismo, racismo e pela escravidão. A partir deste entendimento, para que a negritude e os condenados da terra (FANON, 2005) possam alcançar a emancipação e a libertação das opressões, para mudar o cenário sombrio que pretende determinar nossa zona do não ser no bojo social, é necessário tentarmos ser “duas vezes melhor na sociedade”, para que possamos finalmente ter um pouco de representatividade em espaços sociais mais amplos.

Todavia, meu encontro com a práxis freiriana, no que se refere à utilização da Educação popular como caminho de poder expressar a construção de uma prática pedagógica em Educação Física que possibilita considerar os anseios, as vontades e as necessidades

das/dos educandas/os, juntamente com a autonomia docente em elaborar a construção didática das aulas por intermédio de seus próprios conhecimentos culturais e profissionais, torna-se um ato de reconhecer que o respeito ao saber da/do educanda/o (FREIRE, 1996) e da/do educadora/or favorece uma troca simultânea de conhecimentos que pode possibilitar uma dinamicidade nas aulas de Educação Física, deixando o ambiente mais democrático, alegre e participativo.

> Percebo que há um equívoco no uso da relação do discência defendida por Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia. Os/As estudantes não assumem o papel do professor. A relação é de reconhecimento dialógico de saberes. (EXAMINADORES, DIÁRIO DE CAMPO, 30/10/2020).

O momento que me aproxima da Educação popular e me motivou a tentar incorporar seus princípios nas aulas de Educação Física teve início no ano de 2016, momento em que eu conheci a estratégia didática do Círculo de Cultura proposta por Paulo Freire para alfabetizar adultos. Diferentemente disso, propondo reinventar o legado do autor (SAUL, 2016), neste mesmo ano eu começo a elaborar meu trabalho pedagógico orientado pelo Círculo de Cultura, utilizando principalmente o momento de sentar em círculo no momento inicial e final das aulas, dialogando com as/os estudantes sobre os acontecimentos sociais disseminados na mídia, as discussões que envolvem a reflexão sobre os locais culturais, esportivos e de lazer do bairro em que as/os estudantes moram e as relações críticas com as políticas públicas, assim como a importância do respeito às diferenças raciais, sociais e de gênero de um modo amplo. Dialogamos também sobre as preferências temáticas das crianças, favorecendo assim a escuta ativa no processo de ensino e aprendizagem. A partir do ano de 2017, eu começo a publicar artigos em formato de relato de experiência, em conjunto com outros pesquisadores, utilizando o Círculo de Cultura como proposta de organização das aulas.

Prosseguindo com essa orientação na construção das aulas, inspirado cada vez mais no legado de Paulo Freire, a partir do ano de 2019, além da utilização do Círculo de Cultura, começo a utilizar a construção das aulas com o pensamento que indica ser a/o professora/or e as/os estudantes as/os principais agentes responsáveis na construção do planejamento das aulas e, a partir desse momento, começo a envolver meus conhecimentos culturais que envolveram a dança sertaneja para demonstrar e tentar ensinar vivências desta modalidade para as crianças, assim como pressupõe que as/os estudantes podem ter a oportunidade de criar e recriar atividades para serem apresentadas por eles nas aulas de Educação Física. É o

caso das brincadeiras das/dos estudantes, que citaremos adiante, tentando demonstrar nossa tentativa de entrelaçamento com a Educação popular.

Sobre o que tange à Educação popular na escola pública, Ana Maria do Vale (2001) já havia indicado que essa possibilidade de ensino, que é ministrada para as camadas populares, distancia-se das premissas reprodutivistas e tradicionais, as quais, por sua vez, no que se refere às aulas de Educação Física, desconsideram os saberes das/dos estudantes e o diálogo. Para Vale (2001, p. 16), é relevante compreender que "A teoria reprodutivista atribui ao aparelho escolar a função de reprodução das relações de dominação implantada por vários mecanismos, na tentativa de impedir o acesso ao saber".

Destarte, identificada esta trama, minha intencionalidade de me unir aos requisitos apresentados na Educação popular para conceber a participação efetiva das/dos estudantes no desenvolvimento da construção didático-pedagógica das aulas de Educação Física, pretende ir ao encontro da formação conscientizadora, favorecendo assim a leitura de mundo das/dos estudantes. Na atual conjuntura social e política que o Brasil e o mundo perpassam, o legado, tanto de Paulo Freire quanto de Frantz Fanon, foi o caminho possível que encontrei para seguir na luta esperançosa de que as crianças, jovens e adultos terão melhores oportunidades educacionais, de vida, lazer e saúde, conscientizando-se da importância da solidariedade em detrimento do individualismo e do radicalismo.

Mafra (2020), ressignificando o conceito do menino conectivo em Paulo Freire, sobre o que se trata da educação na infância, explica que a conectividade é uma categoria mestra na obra do autor, possibilitando aos docentes que atuam na educação básica, em qualquer nível de ensino ou componente curricular, utilizar a criatividade e a práxis que se encontra presente no legado freiriano, visando exercer o ensino que se pauta pela democracia e pelo respeito aos saberes que partem das/dos alunas/os e das/dos próprias/os professoras/es para conceber o trabalho pedagógico que abrange a Educação popular.

Refletindo sobre essa possibilidade de se conectar com as crianças nas aulas de Educação Física e na escola, por intermédio da Educação popular, tenho a possibilidade de olhar diferente para as questões que envolvem não só o ensino das práticas corporais, mas aqueles aspectos sociais mais amplos, ou seja, as condições de saúde, moradia e alimentação das/dos estudantes. Em meu caso particular, pelas dificuldades que vivenciei na infância, a convivência com as/os estudantes na escola pública me permitiu relembrar que foi a educação que me possibilitou "Ser Mais", não só por me tornar professor e ter alcançado os níveis mais

elevados do ensino e da pesquisa, mas principalmente por me comprometer a praticar a educação como prática da liberdade (FREIRE, 2006), distanciando-me da alienação propagada por teorias tradicionais, reprodutivistas e por diversos tipos de violência racial, social e cultural que não abrangem a reflexão e dificultam a emancipação e a justiça social (FANON, 2020).

Inspirado em contribuir com a construção de uma escola pública democrática, plural e popular, orientado pela perspectiva emancipadora que Paulo Freire iniciou enquanto foi secretário de educação do município de São Paulo (1989-1991) na gestão da prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT), a qual exerceu a função de 1989-1992 (SAUL, 2012), posiciono-me juntamente com o autor por compreender que a escola é um espaço de interação social, alegria, diálogo, respeito mútuo e aprendizagem, favorecendo neste âmbito a democracia e a justiça social (FRANCO, 2014).

> [...] Paulo Freire levou para a administração pública os pressupostos da educação popular. A opção política por uma educação crítica, comprometida com princípios de solidariedade e justiça social, a luta pela qualidade social da educação, a abertura da escola à comunidade, a construção do currículo, de forma participativa, autônoma e coletiva, o estímulo à gestão democrática da educação, o respeito ao saber do educando, e a indispensável e necessária formação dos educadores, foram marcos fundamentais. (SAUL, 2012, p. 4).

Parto desta trilha, que caminha ao encontro dos pressupostos freirianos que contribuíram efetivamente com a educação e o currículo da cidade de São Paulo, promovendo características da Educação popular, para conceber espaços em que o diálogo e os diversos saberes que são promovidos na coletividade por professoras/es e alunas/os possam favorecer a igualdade de oportunidade no que tange ao acesso aos conhecimentos culturais, artísticos e estéticos que se expressam por meio das práticas corporais do componente curricular Educação Física. Freire, com sua maestria de fazer da escola um ambiente fraterno, alegre e amoroso, permite que as orientações que se fazem presente em seu legado possibilitem que diversas redes de ensino que abrangem estados e municípios do Brasil, amparem-se na Educação popular, com vistas a exercer o ensino que se pauta na educação crítica, popular e democrática, de um modo que contemple a leitura de mundo das/dos estudantes e da equipe escolar.

Apoiando-me em Freire e Fanon, em especial no que abrange as possibilidades de ser a Educação popular e o decolonialismo propostas que privilegiam as camadas populares e promovem o protagonismo tanto docente como discente, almejo estimular práticas inclusivas surgidas em solo brasileiro, particularmente em escolas públicas. Visualizando esse cenário,

no qual é possível reinventar, inventar e ressignificar práticas, utilizar os saberes das/dos estudantes e das/dos docentes na construção do planejamento, assim como entrelaçar a cultura popular e o cotidiano social para desenvolver o trabalho pedagógico, com vistas a fomentar a formação para a cidadania que seja solidária e crítica, uno-me ao legado freiriano e fanoniano para fortalecer o lado "Sul".

Sendo assim, amparado pelo legado de Freire e Fanon e com a motivação de construir a prática pedagógica em Educação Física popular decolonial, contemplando os saberes discentes, idealizei a temática "criação dos alunos", visando promover a participação das crianças efetivamente diante da construção do planejamento das aulas de Educação Física. Neste aspecto, na pesquisa autoetnográfica desta tese de doutoramento, as/os estudantes inventaram atividades com variados nomes e modos diferentes em relação às vivências, para apresentar aos demais colegas durante as aulas de Educação Física.

9.2.1 "Criação dos alunos": 1ª prática corporal – "ginabol"

A primeira criação apresentada pelas/os estudantes foi denominada com o nome "ginabol" e foi explicada pela aluna Leonora, fazendo alusão às práticas corporais ginástica e futebol. Proporcionar essa oportunidade às/aos estudantes, no que tange a inventar suas atividades e dialogar com as demais crianças nas aulas sobre suas maneiras de participação é um modo de exercitar a Educação popular no contexto da escola pública, favorecendo assim o respeito ao saber das/dos estudantes. O momento no qual as crianças explicam e dialogam com as/os colegas sobre suas criações acontece no momento de Círculo de Cultura, na parte inicial da aula; neste exemplo, meninas e meninos se olham nos olhos, com o propósito de aprender juntos, vivenciando, desde a infância, o "Ser Mais".

É importante frisar que cada criança possui seu caderno específico para as aulas de Educação Física e o registro da criação de suas atividades acontece individualmente, de acordo com a criatividade e vivências culturais de cada uma. No dia determinado para sua participação, realiza a leitura que está contida no caderno durante a explicação da atividade. O gesto de entrosar as/os estudantes como protagonistas da elaboração das práticas corporais demonstra o respeito à autonomia do "ser educando", que por sua vez podem se sentir mais acolhidos e valorizados na convivência escolar, conforme recomenda Freire (1996, p. 25):

> Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre.

Como professor de Educação Física progressista, incentivar práticas de cunho dialógico e atribuir às/aos estudantes participações democráticas faz parte da aproximação ao pensamento de Paulo Freire, requisitando a cultura, o cotidiano social e o universo infantil para que possa ser contemplado no processo de ensino e aprendizagem a conscientização e o favorecimento do princípio da inclusão e diversidade. Partindo desse pressuposto, na efetivação da prática pedagógica, as crianças participaram da atividade "ginabol", que tinha o objetivo de jogar futebol e, ao realizar 20 passos andando ou correndo na quadra, deveriam realizar gestos da ginástica que conheciam. A atividade possibilitou a reflexão das/dos estudantes em relação à participação efetiva, e os conflitos serviram para que meninas e meninos pudessem se reconhecer como integrantes importantes da atividade.

De acordo com Galvão (2004), o conflito é necessário para a convivência em coletividade, sendo um atributo importante para a vida em sociedade. Neste quesito, a escola é um espaço de oportunidades para convivência harmoniosa e principalmente para que aconteçam diversas ocorrências de conflito. Assim, por meio do diálogo e da reflexão sobre a prática, todas as situações complexas que acontecem no interior da instituição escolar e nas práticas corporais poderão ser utilizadas como experiência de aprendizagem. Na atividade "ginabol", algumas meninas me informaram que os meninos estavam participando da atividade de maneira mais participativa do que elas. Essa frase me possibilitou refletir além da prática, pois os veículos de mídia destacam o futebol masculino com prioridade em relação ao feminino e isso é uma maneira de influenciar o pensamento da sociedade, tornando o esporte futebol como uma prática patriarcal e machista, influenciado sobremaneira pela televisão.

Segundo Bourdieu (1997), o campo da mídia que contempla a televisão e outros meios de comunicação está orientado sob forte influência das questões econômicas. Nesse âmbito, os meios de manipulação em massa poderão atingir o público em geral, a partir do tipo de informação desejada que se intenciona transmitir para a população, independentemente se este público tem formação acadêmica ou não. Fato é que a televisão é um campo onde se atua com fortes investimentos financeiros para se alcançar determinados objetivos, seja no esporte,

política, cultura ou economia, que é preparado para atrair seu público para o determinismo que aliena as mentes e coloniza culturas, diante de argumentos dominantes que manipulam a população para o caminho dos propósitos midiáticos, e o futebol é um grande aliado nesta trama televisiva.

No entendimento de Betti (2002), o esporte que a mídia transmite potencializa os interesses econômicos sobre o entretenimento e o lazer. Este fato de priorizar um esporte em detrimento do outro, contribui para aumentar a audiência televisiva elitizando algumas atividades. É o caso de não observarmos transmissão de algumas atividades esportivas: tênis, natação e ginástica, por exemplo. Neste exemplo, podemos observar que o principal esporte que é priorizado pela mídia é o futebol masculino, fato que está enraizado na mentalidade de grande parte dos brasileiros, criando assim um círculo vicioso em torno desta modalidade.

Sobre a prática corporal "ginabol", foi possível identificar a influência da Educação popular, principalmente na utilização dos saberes das/dos estudantes na construção do planejamento, incentivado pelo protagonismo e criatividade que as crianças possuem, a partir de seu repertório de vivências sociais, culturais e de lazer, com vistas a tornar as aulas de Educação Física um espaço democrático, crítico e que respeita a pessoa humana em suas complexidades, vontades, anseios e diversidade. Pensar a partir do legado de Paulo Freire pressupõe que novas práticas possam surgir no cotidiano escolar, abrindo espaço para que o "Sul" e a África também ocupem lugares de produção de conhecimento, sendo capaz de estimular a conscientização das diferenças humanas, para uma convivência solidária e harmoniosa (FREIRE; GUIMARÃES, 2011).

9.2.2 "Criação dos alunos": 2ª prática corporal – "orbols"

Na sequência das atividades, foi apresentada a segunda prática, na qual o estudante Andrey apresentou sua atividade durante o Círculo de Cultura, denominada "orbols". Na explicação da criança, para participar da atividade seria necessário ter cinco times, cinco bolas e cinco bambolês, sendo uma prática parecida com a atividade pique-bandeira. Nesta atividade, o objetivo de cada time era defender a bola que estava dentro do bambolê, sem deixar a outra equipe tocar em seu corpo; caso o participante fosse pego, deveria ficar congelado e aguardar outra pessoa do seu time para salvá-la.

Na minha percepção diante desta prática corporal que tem bastante relação com o jogo[19] pique-bandeira, as/os estudantes demonstraram muita motivação durante os momentos de vivência, principalmente por ser um ato que proporcionou participação ativa, pois a participação é voluntária na relação de sentidos e significados que cada participante atribui a sua prática no momento de tentar obter o sucesso ao resgatar o objeto para seu time. De acordo com Huizinga (2000, p. 5), "No jogo existe alguma coisa 'em jogo' que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa". É exatamente este o ponto de partida que permite favorecer, para as/os estudantes que convivem no ambiente escolar da escola pública, experiências de brincar, jogar e exercitar a cidadania de um modo democrático, no qual são eles que conduzem o tratamento de explicar e protagonizar práticas corporais nas aulas de Educação Física.

Com relação a isso, temos a proposta dos examinadores:

> Sugiro situar o uso do conceito de "reinvenção" que tem sido utilizado como algo como um dever individualista em contexto de políticas neoliberais. Penso que ressignificar o trabalho tendo os(as) estudantes como sujeitos de saberes, que engajados(as) colaboram nos processos de ensinar e aprender. (EXAMINADORES, DIÁRIO DE CAMPO, 11/03/2020).

Contemplar a participação das/dos estudantes na construção de práticas corporais durante as aulas de Educação Física não se confunde em substituir o papel da professora ou professor nas aulas; neste caso, a relação é recíproca e o docente se torna o mediador no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo que os saberes se estabelecem na relação dialógica entre a coletividade. Concordando com Freire (1989), conforme acontece a leitura da palavra, do mesmo modo é possível ler a realidade e na ressignificação destes dois atos, na perspectiva de ação e reflexão, as/os estudantes poderão ler o mundo a seu modo, podendo reconhecer que as diferentes maneiras de participação nas práticas corporais e a diversidade que abrange o contexto escolar e social possibilitarão uma convivência mais fraterna em todos os ambientes, mesmo que não seja o escolar.

Venâncio (2014), indagando-se sobre a Educação Física em relação aos saberes das/dos estudantes, diante deste componente curricular, explica que, possivelmente, se indagarmos à população brasileira sobre o que pensam a respeito do aprendizado das/dos estudantes nas aulas de Educação Física, ou seja, quais são as práticas corporais vivenciadas na escola, o senso comum pode indicar o exercício físico, o futebol, a ginástica, a brincadeira,

19 Optei aqui por seguir a orientação de Huizinga (2000, p. 3), o qual com muita maestria define o termo "jogo" como toda e qualquer atividade humana.

dentre outras, por identificar e atribuir sentido a suas próprias vivências na escola. Todavia, a maneira didática que proporciona às/aos estudantes criarem suas práticas na escola se diferencia dos propósitos mais tradicionais e se aproxima da Educação popular, com vistas a atribuir sentido na participação efetiva das aulas de Educação Física, para que, posteriormente, em outros momentos e fases da vida, eles possam escolher suas práticas como lazer ou estilo de vida com que mais se identificam. A esse propósito, Venâncio (2014, p. 57) nos orienta que

> O aluno, de uma forma positiva ou negativa, recebeu toda a influência e exerceu influência nesse contexto de constituição da Educação Física como componente do currículo escolar. Há conhecimentos e saberes da Educação Física que precisam ser valorizados durante as diferentes etapas da escolarização básica que possam ter alguma repercussão na vida de cada aluno. O aluno durante o processo de escolarização precisa ter condições de apropriar-se de determinados conhecimentos, e essa escolha precisa ser autônoma e crítica. Portanto, suas escolhas precisam ser vinculadas com sua vida e com processos desencadeados na escola, durante a Educação Física.

Durante a participação das/dos estudantes nas aulas, diante do tema “orbols”, utilizei o Círculo de Cultura como espaço dinâmico para dialogar sobre os acontecimentos das aulas, com a possibilidade de refletir sobre as diversas possibilidades que as aulas de Educação Física proporcionam, explicando também sobre a importância e contribuição de meninos e meninas na construção das práticas corporais, sendo que em cada aula cada criança teve o momento de ser protagonista na explicação da atividade, valorizando assim o saber individual, e foi possível motivar cada um diante da participação nas aulas e sua importância enquanto ser que pensa, sente e agi no desenvolvimento das ações coletivas.

9.2.3 “Criação dos alunos”: 3ª prática corporal – “esconde-esconde pique-bandeira”

Prosseguindo com a análise que relaciona a Educação popular e a minha aproximação com o legado de Paulo Freire para desenvolver a prática pedagógica, ressalto que a terceira “criação dos alunos” tem o nome “esconde-esconde pique-bandeira”. As protagonistas dessa atividade foram as alunas Rayssa e Bruna, que explicaram que o objetivo da brincadeira seria esconder objetos na área verde da escola (floresta) enquanto um grupo de crianças ficava na parede com as mãos ao rosto, para não saber onde o outro grupo iria esconder os objetos.

É interessante ressaltar que no processo de “criação dos alunos”, ou seja, no momento de criar suas atividades, as crianças tiveram a oportunidade de integrar outras práticas já

conhecidas por elas, seja por meio das aulas de Educação Física ou experiências de convivência em outros espaços, como ruas, praças, parques, dentre outros, e ressignificar de um modo diferente a maneira de conhecer e vivenciar tal atividade. Foi possível perceber, durante a convivência com as/os estudantes nestas atividades, que oportunizar aos outros o momento de diálogo e escuta ativa possibilita demonstrar respeito aos diversos saberes, fato que motivou as crianças a experimentarem as vivências advindas de sua própria experiência cultural. Neste quesito, todas/os as/os estudantes tiveram seu momento de protagonismo, independentemente de cor, religião ou classe social, demonstrando que as aulas de Educação Física reconhecem e valorizam as diferenças.

Esse aparato de organizar as aulas de Educação Física contando com a efetiva participação das/dos estudantes é um exercício de reinventar o legado de Paulo Freire, requisitando, desta maneira, a Educação popular que é praticada na América do Sul, especificamente, neste caso, em uma escola pública. Segundo Mafra (2008b, p. 15), em algumas oportunidades, nas palavras de Freire, "[...] sua proposta educacional não deveria ser estreitada ao processo de alfabetização, mas entendida como um esforço filosófico e prático de pensar a educação em todas as suas dimensões e instâncias da vida".

Percebendo esta trama que retrata a possibilidade da utilização do legado de Paulo Freire em qualquer componente curricular, podendo retratar diferentes modos de conceber a prática pedagógica, idealizei, nesta autoetnografia, o trabalho de investigação da minha própria prática, visando requisitar os principais aspectos necessários para se obter vivências que extrapolam a orientação por meio de livros didáticos ou propostas curriculares. Diferentemente disso, a prática que utiliza o Círculo de Cultura, Educação popular e a emancipação, pretende conviver em espaços educacionais em que todos possam "Ser Mais" na vida, de um modo geral.

Kunz (2013) é um teórico da área de Educação Física que apresenta a perspectiva crítico-emancipatória, que por sua vez demonstra aproximação com o legado de Paulo Freire em seus aspectos didáticos. Na obra denominada *Didática da Educação Física*, o pesquisador demonstra diversas possibilidades no tratamento do processo de ensino e aprendizagem, por meio de relatos de experiência, que foram descritos na prática pedagógica de professores do componente curricular Educação Física. Observando os aspectos didáticos que envolvem diversos temas da Educação Física presentes no livro de Kunz, no qual cada docente elaborou seu trabalho a partir de estratégias de ensino particular, pude compreender que o trabalho

pedagógico nas aulas de Educação Física possibilita caminhos alternativos no que concerne à construção didática das aulas, e com esse entendimento também propus uma maneira didática que envolve as/os estudantes como produtoras/es do saber.

Pensando como Freire, no propósito que indica ser a Educação popular uma proposta que vai ao encontro do compromisso docente que pensa na mudança como premissa de transformação da sociedade, nos seus diversos meios de transição, o principal intuito é promover a solidariedade e esperançar o futuro. Sobre este requisito, ouvir as crianças na apresentação de suas atividades, reconhecer a junção de diversas possibilidades de vivenciar as aulas de Educação Física, aprender sobre as diferentes maneiras de conhecer, praticar e reconhecer que é possível entrelaçar duas atividades conhecidas como a brincadeira de esconde-esconde e o jogo pique-bandeira, reinventando seus propósitos nas aulas de Educação Física, valorizando assim os saberes das/dos estudantes, propõem novos rumos para a didática ministrada no processo de ensino. Diante dessa reflexão, sobre o compromisso docente com a educação e a mudança, Freire (1979, p. 8) destaca:

> Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de "distanciar-se" dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.

Quando se fala em propositura de mudança, podemos pensar em vários aspectos no que tange à vida social, profissional ou ainda nas particularidades de cada ser humano. Todavia, explicitamos aqui possíveis mudanças sobre os rumos da didática do ensino de Educação Física, em especial orientado e inspirado pela Educação popular. Penso que a perspectiva de mudança e compromisso social e profissional com a sociedade e com as/os estudantes abrange mudanças no percurso relacional com a práxis para que a possibilidade de efetivação e construção de um trabalho que se pauta pela orientação do "sulear" seja possível de ser efetivado em escolas públicas brasileiras.

Para Santos e Meneses (2010), as epistemologias do "Sul" são compreendidas como possibilidades de confrontar a hegemonia presente mundialmente na produção colonialista e capitalista que permeia aspectos de estratificação social, propondo teorias e *modus operandi* que indicam ter apenas um caminho como propósito de desenvolvimentismo e progresso de países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Para tanto, os autores nos ajudam a entender que o "Sul" é entendido como um campo acadêmico que perpassa por diversos desafios epistêmicos

em sua materialidade, diante da luta em efetivar em solo brasileiro, especificamente na escola pública, propostas que surgem a partir do diálogo e das experiências construídas aqui na América Latina, para que se possa apresentar novas vivências e percursos, que tornam a prática pedagógica da Educação Física um ato de valorizar saberes, pensando na formação que foca na coletividade rumo à conscientização e convivência em uma sociedade que respeita as ações sociais e libertárias para um mundo menos injusto.

9.2.4 Diálogo sobre consciência negra

Este é um momento relevante, para explicar o motivo de incluir o diálogo sobre a consciência negra na autoetnografia decolonial, que realizei nas aulas de Educação Física. É significativo pelo fato de eu estar envolvido, desde o ano de 2017, em um grupo de estudo relacionado às questões étnico-raciais (Ylê-Educare), na Universidade Nove de Julho. A partir do ingresso nos debates proferidos no grupo e com a publicação de capítulos de livro sobre a negritude, minha reflexão sobre a prática começou a me fazer refletir e me indagar sobre diversos aspectos sociais e educacionais. Por este motivo, durante as aulas de Educação Física ministradas na rede municipal de Santo André, antes de chegar a data destinada à consciência negra, eu iniciei o diálogo voltado a esse assunto, envolvendo as/os estudantes nas discussões que foram pautadas em assuntos sobre o racismo, a escravidão e as contribuições das pessoas negras na sociedade mundial. É interessante ressaltar que, antes de ser um professor que estava envolvido no grupo de estudo destinado a este tema, eu não realizava discussões desse porte, tampouco ministrava o trabalho político-pedagógico envolvendo as questões étnico-raciais. Consigo identificar e compreender que, até o ano de 2017, minha formação acadêmica e pessoal estava permeada pelo processo de branqueamento e possivelmente eu vestia máscaras brancas no quesito social mais amplo (FANON, 2008).

Meu processo formativo, desde a formação inicial em Educação Física até o processo que envolve a formação continuada, não me permitiu conhecer teorias que tratam sobre a educação étnico-racial, tampouco o referencial de Frantz Fanon, um revolucionário negro que ajuda a negritude a compreender as neuroses e os diversos tipos de violência que acontecem com essa população pelas diversas vertentes do racismo, preconceito e redução de oportunidades (FAUSTINO, 2018). Tomei conhecimento da leitura de Frantz Fanon por meio de um diálogo com um amigo negro, que me falou sobre as obras *Pele negra máscaras*

brancas e *Os condenados da terra*. A partir desse momento, minha visão de mundo sobre as questões raciais começou a tomar outros rumos. Foi no ano de 2019 que iniciei a leitura dos escritos de Frantz Fanon aliados à teoria de Paulo Freire (SOUSA, 2019). Neste caminho, aprofundando a leitura destes dois autores, minha prática pedagógica em Educação Física, inspirada pelo Círculo de Cultura, começa a indicar o diálogo em prol do "Ser Mais", ou seja, promover o sentimento de pertencimento social independentemente do contexto cultural ou racial em que as/os estudantes convivem. Nesse sentido, os examinadores questionam:

> Cláudio, tive a impressão que a ideia que circulou foi que a África é um único local. Um país. Não percebi nas discussões uma mobilização dos estudantes como nas demais aulas. Tenho a impressão que a discussão foi na lógica da moral e confundiu-se com dever, obrigação e não entendimento de um processo histórico que precisa ser revisitado constantemente. (EXAMINADORES, DIÁRIO DE CAMPO, 13/11/2019).

Na atualidade, refletindo sobre aquele momento em que dialoguei com as/os estudantes sobre a data comemorativa da consciência negra, pude pensar na importância de abranger este tema para possibilitar que crianças negras possam se reconhecer em sua identidade. Digo isto porque meu reconhecimento na negritude acontece só na fase adulta, principalmente com a mudança de perfil estético. Eu sempre tive cabelo raspado ou com alisantes. No entanto, as leituras de Frantz Fanon e a participação em grupos de estudos que tratam sobre as questões raciais me proporcionaram modificar até meu corte de cabelo. Deixei o mesmo crescer, assumindo assim outra condição de reconhecimento da identidade negra.

Assim identifico quão importante e relevante é para o processo de ensino e aprendizagem de qualquer componente curricular, assim como no processo formativo que envolve a formação inicial e continuada de Educação Física, conhecer os estudos que tratam sobre as relações étnico-raciais e a valorização das culturas. Neste caminho é possível se indagar: Por que Fanon? Por que agora? Essas perguntas, que foram realizadas em 1995 pelo sociólogo Jamaicano Stuart Hall, são necessariamente relevantes neste ano de 2021 (FAUSTINO, 2015). Faustino nos ajuda a compreender as razões que aprisionam pessoas negras e negros em sua própria imagem, fazendo com que muitos tentem se parecer com a branquitude, como se o branco fosse o ser humano e o negro apenas um negro.

> O problema para o negro é que essas representações reciprocamente racializadas estão ligadas a uma hierarquia que confere ao branco a posição

> de privilégio e comando. Mais do que isso, já que o branco é tido como expressão universal do humano, a brancura se torna o único caminho para o Ser. Devido a isso, o negro se vê diante de um duplo problema: de um lado, como resposta à pressão externa, busca organizar o seu esquema corporal, linguístico e simbólico sob os parâmetros da brancura. Fanon alerta para a inviabilidade dessa primeira alternativa, já que os privilégios que lhe deram origem necessitam manter a diferenciação racializada entre Eu e o Outro, de forma que as máscaras brancas utilizadas pelo outro sirvam para atestar o seu status de macaco, mas jamais para igualá-lo entre aqueles que estão no poder. (FAUSTINO, 2015, p. 71).

Durante o momento de diálogo sobre a temática da consciência negra, que aconteceu na sala de informática da escola, um dos fatos mais polêmicos foi o detalhamento da aluna Isabel, que citou um exemplo de possível violência policial que estava evidente na cidade de Santo André e ocupava espaço de audiência na mídia televisiva. Tratou-se de um caso em que um adolescente chamado Lucas foi assassinado a tiros e as crianças, por sua vez, argumentaram que viram no Facebook as informações de que foi a polícia a principal responsável pelo assassinato do adolescente, que, por sinal, era negro. Neste dia, o debate em torno deste tema estava bastante interessante, principalmente porque as/os estudantes estavam demonstrando criticidade para exprimir suas opiniões, fazendo assim a devida reflexão sobre o cotidiano brasileiro.

Nesse dia, eu passei às/aos estudantes dois vídeos, um tratava sobre a consciência negra e o outro era uma música da cantora Bia Ferreira, denominada *Cota não é esmola*. Diante desse contexto que envolveu a tratativa didática de apresentar os recursos presentes nos vídeos, observamos que as crianças estavam por dentro de informações que possivelmente eram comuns ao cotidiano difícil de sobrevivência da vida de cada uma delas. No primeiro caso, quando se trata de tráfico de entorpecentes, muitos já sabem do que se trata, principalmente porque convivem em um contexto cultural propício para tal prática. No segundo caso, estamos falando sobre a polícia, instituição que vem exercendo forte repressão nas comunidades espalhadas pelo Brasil e muitas vezes os principais alvos são as pessoas negras e pardas. Segundo Fanon (2008), diante de um regime opressor e colonial, o principal representante do colono é a polícia, que por sua vez exerce total obediência em prol de um projeto preconceituoso e despreparado, que por sua vez tem promovido violência e perseguição contra a negritude, segurança e proteção muitas vezes a políticos corruptos em detrimento da população que necessita dos serviços da polícia como meio de proteção à vida e à saúde.

O sofrimento e as perseguições que a população negra sofre no cotidiano da vida e da sociedade, não é algo novo. Isso nos remete aos tempos de escravidão. O sociólogo Jamaicano

Orlando Patterson (2008), que pauta seu trabalho a respeito das questões de raça, juntamente como a sociologia do desenvolvimento, faz um comparativo entre sociedades e pessoas escravizadas, assim como suas relações de poder, que são envolvidas por um tratamento que vai tornar os negros como trabalhadores subservientes que exercem papel fielmente aos serviços braçais em detrimento do intelectual e político. No entanto, por intermédio da pedagogia engajada e da educação libertadora, será possível ensinar a transgredir e superar esse cenário caótico (hooks, 2013).

No contexto escolar e formativo, torna-se necessário reconhecer e respeitar a diversidade racial e cultural, para que através do ensino emancipador e libertador, por intermédio da conscientização, as pessoas tenham o intuito de "Ser Mais". Fanon (2005) ressaltou magnificamente ser primordial realizar o resgate cultural do negro na sociedade. Para tanto, a luta pela emancipação e libertação das injustiças sociais e do colonialismo permeia muitos passos de luta e enfrentamento das mazelas que assolam violentamente a população negra e os menos favorecidos, para que, diferentemente, seja possível anunciar a transformação social.

Dialogar com as crianças sobre a consciência negra só foi possível a partir do entendimento que eu me reconheci como negro e percebi a necessidade de conscientizar as/os estudantes sobre as injustiças raciais e sociais, para que, na condição de inacabamento, eles possam se reconhecer a partir de suas identidades, com vistas a alcançar a emancipação. Tratar sobre esse assunto não é uma questão de esperar chegar a data comemorativa para abordar o assunto. Hoje, tenho esse entendimento e pretendo disseminar, para outras professoras e professores de Educação Física que queiram desenvolver seu trabalho político-pedagógico a partir de uma vertente antirracista, popular e decolonial, a condição de possibilitar a reflexão sobre temas emergenciais da sociedade, como o racismo, preconceito, violência contra a mulher, dentre os diversos assuntos que estão no bojo social. E a Educação Física tem muito a contribuir nesse quesito.

9.2.5 "Criação dos alunos": 4ª prática corporal – "amarelinha africana"

Na 4ª prática corporal da temática "criação dos alunos", a aluna Natalia apresentou a brincadeira "amarelinha africana", informando que a professora que atuava na sala de aula havia apresentado para elas. No entanto, segundo a criança, a diferença seria a maneira de

realizar os gestos e as músicas que seriam escolhidas. Todavia, oportunizando essas atividades nas quais as/os próprias/os estudantes são as/os protagonistas do planejamento de ensino, estamos caminhando para conceber uma prática permeada pelo respeito aos saberes das/dos estudantes, viabilizando que sejam formalizados preceitos pedagógicos que vão ao encontro da Educação popular.

No momento em que estávamos dialogando em Círculo de Cultura com as crianças sobre a África e o que eles sabiam deste continente, na leitura que realizei para compor esta análise, percebi que esse momento poderia ter sido melhor explorado, no que tange ao entendimento das crianças diante deste tema. Para tanto, por conta de pouca experiência na época para aprofundar a questão, abordei a temática mais com um contexto de reconhecimento da importância dos países que compõem o continente africano, sem a intencionalidade de explicar sobre o período da escravidão e das lutas em prol da igualdade racial. Nas próximas oportunidades irei abranger este debate de um modo mais conciso, apresentando vídeos e filmes, visando facilitar a compreensão e a reflexão.

Sobre a África, Freire (1978) teve a oportunidade de conhecer diversos países, como, por exemplo, Angola, São Thomé e Príncipe, Tanzânia e Guiné Bissau, demonstrando que, em sua experiência, esses países fortalecem todo o humanismo necessário a ser apresentado ao mundo. Diante do contexto africano, "[...] o quanto me foi importante pisar o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava" (FREIRE, 1978, p. 9). As premissas de colonização mundial determinaram e isolaram a África, mostrando ao mundo que estes países são inferiores em cultura e riqueza. Um exemplo disso é quando eu estou atuando no contexto escolar e os projetos que são escolhidos pelas equipes docentes, para serem desenvolvidos com as/os estudantes, muitas vezes são do continente europeu. Parece que a colonização está colonizando as mentes e possui história única. O senso comum, por sua vez, pode entender que os países africanos são associados à pobreza extrema e a doenças, visão deturpada que pode influenciar o pensamento das crianças. Freire (1978, p. 135) nos ajuda a compreender esse tema, ao fazer a seguinte análise:

> Só os colonizadores "têm" história, pois que a dos colonizados "começa" com a chegada ou com a presença "civilizatória" daqueles. Só os colonizadores "têm" cultura, arte, língua e são civilizados cidadãos nacionais do mundo "salvador". Aos colonizados lhes falta história, antes do esforço "benemérito" dos colonizadores. São incultos e bárbaros "nativos". Sem o direito de autodefinição, são "perfilados" pelos colonizadores. Não podem, por isso mesmo, "nomear-se" nem "nomear" ao mundo que lhes é roubado.

Freire e Guimarães (2011), com toda inconclusão e inacabamento, percebendo a trama do colonialismo que favorece o contexto de desigualdades em prol do capitalismo parasitário e dificulta a dialética que aproxima as pessoas do "Ser Mais" e da libertação, orientam-nos que a África tem muito a nos ensinar e propõe que o diálogo e a convivência com as pessoas de diferentes culturas e lugares poderá fortalecer a compreensão da dimensão humanista e solidária de que o mundo necessita. E a escola também é um ambiente propício para aprender com a África, e supostamente pode despertar o interesse nas pessoas em conhecer sua cultura e a regionalidade.

Para Gomes (2002), sobre o que se refere a cultura escolar, é relevante considerar que o processo de ensino e aprendizagem possui grande importância diante da construção das identidades sociais das pessoas, principalmente porque partilhamos e convivemos com diferentes pessoas, estudamos, aprendemos e vivenciamos na instituição escolar diferentes temas e conteúdos. Sendo assim, por meio da diversidade cultural e racial, devemos respeitar os valores e as crenças, evitando desta maneira os preconceitos raciais, de gênero, de classe e da cultura, e estes pontos devem ter atenção no ambiente escolar, pois é o lugar que forma cidadãos conscientes, críticos e reflexivos e permite que o corpo negro também tenha lugar de reconhecimento. "Lamentavelmente, nem sempre damos a essas dimensões simbólicas a devida atenção dentro do ambiente escolar" (GOMES, 2002, p. 40).

Munanga (2009) é um autor que também nos ajuda a compreender o debate em torno da negritude e sua presença na sociedade. Perpassa por aspectos que permitem fazer com que algumas pessoas negras internamente se olhem no espelho e se percebam inferior, por conta de todo sofrimento causado pela escravidão, e que ainda nos dias atuais continua aprisionando e alienando a população negra, que por sua vez, psicologicamente, começa a sentir o impacto das diferenças no seu próprio corpo, ou seja, o corpo negro. Neste processo, "[...] a alienação do negro tem se realizado pela interiorização de seu corpo antes de atingir a mente, o espírito, a história e a cultura" (MUNANGA, 2009, p. 17). Todo esse ensejo repercute primeiramente no corpo; na sequência, na mente, até se transformar em atitudes do cotidiano que permitem identificar pessoas negras cabisbaixas, com pouca autoestima e confiança, visto que o corpo e a mente fornecem subsídios, por intermédio de experiências pessoais, em ambientes escolares e sociais, constituindo assim os aspectos da identidade negra, para que esse público tenha a intencionalidade de ocupar os diferentes locais e espaços nas diferentes vertentes, propondo um novo percurso de combater o racismo que ocorre na sociedade brasileira (MUNANGA,

2009). Para Fanon (2020, p. 17), o objetivo de algumas instituições sociais e profissionais é manter a hegemonia e a supremacia branca no acesso às melhores profissões e cargos, aproximando-se da alienação e distanciando-se da emancipação, conforme segue:

> Segundo a perspectiva sociogênica, o racismo integra um complexo sócio-histórico que está na base da formação da subjetividade, no núcleo da cisão colonial que determina quem está fora e quem está dentro. A colonização divide o mundo em duas partes: em uma, vive o colonizador, a régua, o cânone, a imagem da humanidade, o branco; em outra, o inverso, o negativo. Se Fanon nos fala da revolução e ficou bastante conhecido por esse discurso, ele ressalva que nenhuma revolução pode acontecer sem a descolonização do pensamento. Ele seria, pois, um precursor daquilo que hoje chamamos de desintoxicação das subjetividades colonizadas.

Procurando evitar o complexo psicológico negativo que aflige crianças, jovens e adultos negras e negros na sociedade brasileira, que supostamente, desde a convivência nos seus primeiros anos de vida, reconheceram-se como inferiores na subjetividade, a média demonstra e aponta a todo momento o aumento nos casos de racismo e violência contra a população negra no Brasil e no mundo. A partir desses dados, é possível se perguntar: Como uma criança negra poderá alcançar a emancipação e sua libertação das injustiças sociais? Como cidadão negro e tendo conhecido e vivenciado toda perversidade que faz com que a negritude seja o alvo de políticas públicas e governamentais despreparadas a reconhecer as diferenças raciais e possibilitar oportunidade em cargos de hierarquia e avanço no que tange ao acesso aos níveis mais elevados do ensino e da pesquisa, percebo que não existe outro caminho senão almejar ser “duas vezes melhor”, recorrentemente, em todas as oportunidades que a vida apresenta.

Assim, tratar sobre as brincadeiras e jogos africanos nas aulas de Educação Física, como no exemplo da brincadeira “amarelinha africana” na escola, de um modo geral, pode permitir que toda comunidade escolar se conscientize da importância de respeitar a diversidade racial e cultural, podendo ajudar na formação coletiva, que à sua maneira poderá refletir sobre as religiões de matriz africana e a cultura africana e indígena, a fim de contribuir com a humanização dessa população que, na maior parte do tempo, encontra-se à deriva, escondida em espaços específicos de encontro religioso, para não sofrer com possíveis ataques, tanto verbais quanto físicos, visto que o cenário em que vivemos aponta essas religiões como algo negativo. Válido frisar que, quando a escola não aborda o tema da diversidade cultural no ambiente escolar e as reflexões que abrangem o combate ao racismo e aos diversos tipos de preconceito, a sociedade pode ficar alienada no entendimento das

questões macros que fazem parte do cotidiano da vida. Por sua vez, a própria negritude pode passar a não reconhecer sua própria história enquanto sujeitos que pensam, sentem e agem em prol da justiça social, pois se deve pronunciar na escola que o próprio tema cota não pode ser entendido como esmola e sim no âmbito da reparação histórica da escravidão.

9.2.6 5ª prática corporal: “skate”

A última prática corporal vivenciada pelas/os estudantes nas aulas de Educação Física, que utilizou a autoetnografia em uma escola pública da rede municipal de Santo André, versou sobre a temática “skate” e foi indicada pelo próprio docente; ou seja, no planejamento das aulas que se inspira pelo referencial teórico freiriano e fanoniano, tanto as crianças quanto o docente têm a oportunidade de indicar temas e conteúdos para serem vivenciados no cotidiano escolar. Freire (1996) indica que, desta maneira, a/o educadora/or aprende com suas maneiras de ensinar e a/o educanda/o ensina com sua maneira de aprender, tornando o ato pedagógico ensino e aprendizagem uma troca recíproca, na qual ambos aprendem e ensinam juntos.

Para compor e efetivar a participação das/dos estudantes nas vivências sobre o tema “skate”, solicitei, juntamente com outros docentes do componente curricular Educação Física que atuam na escola, os materiais referentes ao skate e os itens de segurança para realizarmos um projeto sobre esta prática corporal. É interessante ressaltar que a equipe gestora, com uma postura muito democrática, prontamente atendeu minha solicitação e realizou a compra dos skates e equipamentos. Na escola em que realizei a pesquisa, atuo como professor de Educação Física há sete anos e, em relação a materiais de trabalho, posso relatar que somos privilegiados enquanto rede de ensino pública, pois temos uma diversidade de objetos para serem utilizados em aula com as/os estudantes.

Na primeira aula desta temática, fomos até a quadra e sentamos em Círculo de Cultura para dialogar sobre a proposta, e indaguei às crianças sobre quem já havia vivenciado andar de skate ou conhecia pessoas que praticavam a modalidade. A maioria das/dos estudantes, cerca de 14 crianças, afirmaram nunca ter andado de skate, porém tinham a curiosidade. Com a resposta das/dos estudantes, pude refletir sobre a importância da/do docente apresentar temas a partir de suas vontades, anseios e o contexto cultural para que as crianças tenham a oportunidade de conhecer e experimentar a participação em novas práticas corporais.

O skate é uma prática que vem ganhando adeptos de diferentes classes sociais e gêneros. Este fato possibilita que as aulas de Educação Física sejam influenciadas pelos aspectos que são difundidos pela mídia, principalmente quando surgem os grandes eventos, como, por exemplo, as olimpíadas que aconteceram no Japão em 2021 e a modalidade skate ter ganhado certa ascensão e visibilidade no país pelo fato de as mulheres terem alcançado importante resultado. De acordo com Armbrust e Lauro (2010, p. 802), "Nas aulas de educação física escolar, o professor pode utilizar diversas ferramentas pedagógicas e estratégias de intervenção, por meio de experimentações motrizes".

Seguindo neste caminho, particularmente, eu não tive vivências práticas da modalidade skate quando eu fui aluno de educação básica, porém já na fase adulta, enquanto estudante de graduação em Educação Física, frequentei uma disciplina denominada: esportes de aventura. Nessa ocasião, o docente solicitou que realizássemos um trabalho sobre o skate. Neste âmbito, identifiquei um atleta da modalidade que morava próximo do meu bairro e perguntei se eu poderia entrevistá-lo com perguntas referentes ao skate e, ao mesmo tempo, perguntei se ele poderia me ensinar alguns requisitos básicos para minha vivência neste tema e para tirar fotos. Para tanto, o skatista me ensinou a subir no skate e remar, gesto em que um pé dá impulso no chão e o outro possibilita o equilíbrio no skate; em seguida, foi a vez de subir no skate e descer uma rua para ter a sensação de equilíbrio em cima do equipamento.

Relembrando esses momentos em que tive a vivência na modalidade skate, e imaginando uma maneira didática para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem das/dos estudantes, solicitei para as crianças ficarem em fileiras, pelo fato de termos apenas quatro equipamentos de capacetes e quatro skates. Em seguida, visando propor meu modo de ensinar, informei que as crianças iriam participar da aula em duplas, sendo que um iria ajudar o outro segurando nas mãos no momento de vivência; ou seja, o objetivo era apenas se equilibrar e andar com o skate pelo espaço da quadra. Prosseguindo com a estratégia didática, na aula seguinte, ensinei o gesto de remar. Conforme tive a vivência, demonstrei que um pé teria que ficar ao chão para impulsionar o corpo em cima do skate para frente, enquanto o outro pé teria que ficar em cima do skate para possibilitar equilíbrio. Minha meta, diante desta proposta, era apenas proporcionar vivências, divertimento e tornar as aulas prazerosas. Com muito discernimento sobre o tema, Armbrust e Lauro (2010, p. 803) explicam,

> Dessa forma, vale reforçar que o compromisso com o educando está nos estímulos prazerosos de se movimentar, agir e sentir. É neste processo educativo que relacionamos a proposta do skate e, por meio do jogo

> corporal, entendido como mecanismo facilitador do conhecimento, o aluno pode aprender de maneira progressiva os processos de domínio corporal atrelado ao skate. Pode-se pensar em uma criança indo a um supermercado ou qualquer outra loja de produtos esportivos e visualizando um skate na prateleira, isso pode despertar um interesse pelo material ou não, mas se despertar, neste momento, o prazer da criança está no querer o skate.

A prática corporal "skate", como é de conhecimento da maioria das pessoas, perpassou e perpassa por momentos de instabilidade, principalmente no que concerne aos preconceitos diante desta modalidade. Neira (2014) realizou pesquisa sobre o skate em uma conhecida praça na cidade de São Paulo, conhecida como Roosevelt, e informou que a vizinhança do entorno daquele local estava se incomodando com a presença de skatistas no local. Essa notícia repercutiu nas mídias sociais e os praticantes de skate conseguiram um espaço para exercitar sua prática próximo ao local. O skate é considerado uma modalidade marginalizada e seus praticantes confundidos como pessoas desocupadas e vândalos, como explicitada em um exemplo ocorrido na respectiva praça Roosevelt, no episódio de um agente da polícia que reprimiu com violência um skatista, sendo um fato lamentável de preconceito e desrespeito (NEIRA, 2014).

Mesmo com todo esse movimento de luta e superação dos estereótipos em prol do reconhecimento da prática corporal "skate" na sociedade, é possível entender que praticar skate é possível em regiões nobres e periféricas e todas as pessoas têm a possibilidade de desfrutar de suas vivências, independentemente de classe social ou cor. No entanto, o que se percebe é que não é só no skate, mas em qualquer atividade que possui histórico de preconceito na história social. É o caso da capoeira, hip hop, rap, skate, dentre outras, que podem ser abordadas de diferentes maneiras, de acordo com o bairro em que essa prática ocorre, pois, sempre quando o assunto é justiça social, as pessoas que estão à margem da cidade, destacando especialmente o estado de São Paulo, recebem tratamento diferente em suas atividades em geral, desde a abordagem policial até as oportunidades de emprego e lazer, que são radicalmente mais escassas. Parafraseando os Racionais MC's, "O mundo é diferente da ponte pra cá".

Prosseguindo com a reflexão da pesquisa que aconteceu na escola, fomos até a sala de informática e dialogamos sobre dois vídeos. O primeiro vídeo com a presença de um homem que pratica a modalidade skate no lazer e como profissão. Deste modo, foram explicitadas as maneiras de vivenciar a modalidade skate e suas variações. Em seguida, apresentamos um vídeo de uma mulher skatista, motivando e mobilizando ainda mais as meninas. Este é um

aspecto não tratado por mim durante o diálogo realizado na escola, e que com certeza irei abordar em outras oportunidades, visando promover a conscientização, e assim adentrar em explicações e debates para apresentar aos estudantes por meio de alguns vídeos disponíveis no youtube, com explicações, demonstrações de manobras, movimentos e até mesmo dificuldades perpassadas por pessoas praticantes da modalidade. O principal propósito destas vivências é debater e oportunizar às/aos estudantes conhecer e vivenciar diferentes práticas corporais, com vistas a lutar por melhores condições de vida e lazer, a fim que no futuro possamos conviver realizando a leitura de mundo em detrimento da alienação, visto que algumas crianças se mobilizaram e pesquisaram na própria residência, após sugestão do docente, aspectos que envolvem a história do skate e a participação das mulheres na sociedade.

> Momento muito interessante. Esse é um exemplo de como um aluno se mobiliza para aprender quando atribui sentido ao que faz, atribui importância às pessoas que colaboram com ele na escola e fora dela, como é o caso desse seu aluno. (EXAMINADORES, DIÁRIO DE CAMPO, 11/03/2020).

Contudo, podemos dizer que a Educação popular contribuiu nesse processo de ensino e aprendizagem do skate, pautada pela vertente de reconhecimento cultural e construção didática para possibilitar as vivências das/dos estudantes. De qualquer maneira, também identifiquei que a pouca experiência com o tema estreitou ampliar a participação das/dos estudantes em relação às manobras do skate, assim como as discussões sociais. Na próxima vez em que eu ministrar esta temática será possível utilizar mais recursos e possibilitar discussões mais críticas e reflexivas.

Por meio da prática do skate pelas/os estudantes, fica evidente que, com a felicidade demonstrada em aula pelas crianças, a satisfação por parte de quem nunca havia experimentado vivenciar este tipo de prática corporal possibilita estreitarmos e reconhecermos a relação dinâmica que as aulas ministradas na escola possuem. O espaço destinado para as aulas de Educação Física é um meio em que as oportunidades de reflexão sobre a prática serão exercitadas por docentes e discentes. Deste modo, as/os estudantes estarão envolvidas/os em práticas humanistas, nas quais, por intermédio da Educação popular, do diálogo e juntamente com a convivência harmoniosa e respeitosa, novas amizades e diferentes perspectivas em relação à autonomia das/dos estudantes poderão ser exercitadas nas aulas de Educação Física e na convivência na escola. Todavia, incentivar os saberes discentes e ampliar o processo de leitura de mundo a partir de situações favoráveis, como, por exemplo,

sentar no Círculo de Cultura e exercitar conviver em um espaço onde todos são iguais e tentar utilizar a criatividade, pode ser um caminho para disseminar novas maneiras de praticar skate, seja na escola ou no convívio em sociedade.

9.3 Eu, Paulo Freire, Frantz Fanon e a construção de uma Educação Física popular decolonial

Nesta etapa da tese de doutoramento, refletindo sobre meu compromisso com a efetivação de práticas pedagógicas emancipadoras e críticas no trabalho desenvolvido com as crianças no ensino público, por intermédio dos preceitos da Educação popular e do decolonialismo, e com muita motivação em almejar sempre o "Ser Mais", chego nesta fase acadêmica fazendo a seguinte indagação: "Qual é a tua obra?" (CORTELLA, 2010). No mesmo caminho de reflexão, é possível eu me questionar: Qual é a minha obra? Pensando nesta intrigante pergunta, que possibilita reflexão e responsabilidade, dou início à descrição desta perspectiva[20] denominada de Educação Física popular decolonial.

Inicio a descrição dos pressupostos desta perspectiva, apoiando-me em Steve Biko (1990), que descreveu com muita maestria a obra *Escrevo o que eu quero*, permitindo que seja mais uma luta envolvida em um ato de consciência preta. A utilização dessa obra como marco para descrever a perspectiva que demarca o percurso desta tese intenciona não ser arrogante ou prepotente em anunciar um novo caminho para a prática pedagógica do componente curricular Educação Física, tampouco me filiar à colonialidade do poder (QUIJANO, 2002), tentando exercer hegemonia na área. A demanda de anunciar a tentativa de contribuição para esta área do conhecimento vai ao encontro de demonstrar a contribuição da negritude no que concerne à intelectualidade no desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica, visto que a maioria das pessoas negras estão à margem da sociedade, nas periferias e nas regiões menos favorecidas do Brasil, sem a oportunidade de dizer a sua palavra, cabisbaixos, muitas vezes com pouca autoestima e confiança, cercados pelo preconceito, racismo, que cala, oprime e coloniza grande parte da negritude, sobrevivendo como "não humanos", vivendo como condenados da terra (FANON, 2005).

20 A perspectiva Educação Física popular decolonial é inspirada no referencial teórico de Paulo Freire e Frantz Fanon e significa luta constante no ensino público, visando possibilitar a construção didática das aulas a partir da utilização do Círculo de Cultura, da participação das/dos estudantes na invenção e reinvenção de práticas corporais e no envolvimento cultural das docentes na indicação de temas e conteúdos.

Portanto, como cidadão negro, tenho a oportunidade de representar grande parte da população, indicando possíveis contribuições para a área de Educação Física, tendo a oportunidade de dizer a minha palavra, orientado pela Educação popular e pelo decolonialismo, indo ao encontro do "Sul" e da coletividade, em detrimento do Norte e do individualismo. No atual momento do Brasil, convivemos à mercê de políticas públicas ou empresas privadas, em pleno século XXI, sendo que muitos nem emprego possuem devido aos marcadores de desemprego e redução de renda. Por conta disso, um dos motivos de elaborar uma perspectiva para ser vivenciada pelas/os estudantes nas aulas de Educação Física pretende indicar o "Ser Mais" como maneira de transformação da realidade, tentando superar este cenário caótico e sombrio que aflige ainda mais a população negra e menos favorecida.

Percebendo esta trama, que naturaliza a presença das pessoas negras em profissões de subserviência e ao mesmo tempo com baixa escolaridade, tenho a pretensão de proporcionar aulas de Educação Física, em que a convivência com as/os estudantes e a equipe escolar seja oportunizada de um modo que as crianças possam ter o acesso ao conhecimento por meio da cultura popular, além da interação com vídeos sobre diversas temáticas e de sua própria criatividade na indicação de práticas corporais. Sendo assim, conforme ocorre nas aulas que utilizam o diálogo traçado em Círculo de Cultura, observamos que as lutas são constantes no cotidiano escolar e na vida. No entanto, como uma pessoa negra, reflito e relembro todo meu percurso histórico como estudante de escola pública, recordando toda minha trajetória de luta e vida, entendendo que o ensino deve ser ministrado com qualidade e intencionalidade de favorecer a emancipação às/aos estudantes. Do mesmo modo, envolvido pelo contexto cultural e pessoal, o docente poderá ministrar práticas corporais que são de sua familiaridade nas vivências culturais e cotidianas, incentivando assim a justiça social (SOUSA, 2019).

O intuito é demonstrar que é possível que pessoas negras, índios, imigrantes e menos favorecidos recorram ao recurso dos estudos, do talento na música, no esporte, no teatro, na dança e no próprio empreendedorismo social[21], para tornar seus sonhos possíveis, assim como tudo aquilo que almejarem enquanto seres sociais que pensam e agem, desde que a solidariedade e a leitura de mundo sejam efetivadas em prol de ajudar a irmandade no

21 O termo empreendedorismo social citado aqui não se confunde com aderência ao capitalismo parasitário e da exploração de pessoas (BAUMANN, 2010) tampouco com a racionalidade técnica de meritocracia. Estou indicando o empreendedorismo social na lógica de ser mais uma alternativa de contribuir com a pedagogia dos sonhos possíveis (FREIRE, 2001b), visto que minha concepção de Educação Física popular decolonial pretende contribuir para que as pessoas em seu processo formativo tenham suas possibilidades de transformação social e emancipação ampliada, afastando-se da alienação (FANON, 2020), aproximando-se da liberdade e da solidariedade.

cotidiano da vida. De acordo com Bastos e Ribeiro (2011), o empreendedorismo social é um tema que apresenta possibilidades de atuação para crianças, jovens e adultos e está relacionado ao pensamento criativo e ao alcance de maiores possibilidades de atuação no mercado de trabalho, tendo uma característica mais voltada a oportunidades e menos estreitada a radicalismos capitalistas. Porém ainda é um tema pouco explorado na literatura.

Quando relacionamos o empreendedorismo social nesta tese, que se opõe ao colonialismo, ao capitalismo, às opressões, assim como a todo tipo de preconceito, é relevante explicar que existe a possibilidade de atuação como empreendedor em áreas sociais, como, por exemplo, as organizações não governamentais (ONGs) que atuam em áreas de alimentação, saúde, atividade física, lazer, dentre outras. Observando esse contexto de crise sanitária que vivenciamos no ano de 2020 e 2021 no contexto mundial, observamos que a distribuição de cestas básicas, citando uma das possibilidades de empreender, contribuiu para auxiliar diversas famílias necessitadas. Neste exemplo, quando dialogamos com as crianças, no contexto escolar, sobre a vida e as profissões que elas poderão atuar, é interessante que tenham a maior disponibilidade de oportunidades; ao contrário disso, seria educar apenas para alguns tipos de possibilidades profissionais, associando-se, neste caso, à colonialidade do "Ser" (QUIJANO, 2002).

Refletindo sobre o colonialismo e suas formas de atuação no quesito educacional e social, podemos pensar que, se não for por meio da intervenção da Educação popular e do decolonialismo, as crianças, jovens e adultos estarão sempre à mercê de promessas para manter a hegemonia de poucos no quesito que se refere à ocupação dos espaços nas funções profissionais. É o caso da política, medicina, direito e nos cargos que exigem hierarquia, deixando à deriva as negras e os negros e as mulheres. Sobre esse tema, que é recorrente na sociedade, apoiamo-nos em Fanon (2005), que nos orienta que é um tipo de violência manter a população, que é considerada subalterna, em condições alienantes e reprimidas, forçando muitas vezes a aderência ao branqueamento para alcançar maiores oportunidades e sofrer menos preconceitos, reconhecendo-se como o branco, europeu e cristão, ou seja, vestindo máscaras brancas para se sentir limpo, honesto e humano, visto que o preto é considerado como sujo, desonesto, menos qualificado, muitas vezes vivendo divorciado da realidade, não humano; no máximo, pode ser considerado como um negro (FANON, 2008). Para exemplificar essa reflexão, Gordon (2019, p. 123), trazendo à tona a visão decolonial, diz:

> Quanto às pessoas que vivem num mundo social sobredeterminado, estas pessoas vivem em um mundo desprovido de pelo menos uma opção – ser a norma. Isso significa que eles não podem ser tudo o que gostariam de ser. Podemos expressar essa comparação usando a linguagem de escolhas e opções. Os seres humanos são capazes de fazer escolhas, mas suas escolhas não são sempre proporcionais às opções disponíveis. O mundo social no qual vivem pode oferecer opções limitadas a eles. Quando opções não estão mais disponíveis, o efeito é equivalente a viver em uma prisão. Eles escolhem ir além dos limites disponíveis, mas fazê-lo de fato não é uma opção.

Na explicação de Freire (2001b), para tornar os sonhos possíveis, superando todo o cenário injusto, temos a contribuição da educação como um caminho de ler o mundo e transformar a realidade. Desta forma, devemos imaginar e projetar diferentes horizontes de possibilidades, visto que sonhar e buscar seus objetivos, conscientemente, é assumir a luta de que viver é uma condição humana necessária de ser construída coletivamente para se alcançar a felicidade, assim como melhorias nas áreas sociais. Sendo assim, por intermédio da constante luta e reflexão do cotidiano da vida, que por sua vez possibilita para as pessoas escolherem seus caminhos para alcançar seus sonhos e com a perspectiva apresentada neste trabalho, pretendemos fornecer indícios de que a Educação popular e o decolonialismo ampliam as vertentes educacionais, permitindo que os sujeitos subalternizados possam superar suas neuroses diante das dificuldades e do aprisionamento social, para alcançar a liberdade e uma vida mais digna. Em outro âmbito, tal perspectiva também permite que pessoas brancas de classes sociais mais elevadas e até mesmo opressores se reconheçam a partir de realidades sociais e culturais abastadas, visando ter uma visão solidária e humanista na sociedade, compreendendo a necessidade da emancipação e transformação da realidade social das pessoas que convivem nas camadas populares da sociedade.

Neste quesito, diante do objetivo de contribuir com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem que engloba os saberes das/dos estudantes e as práticas corporais das aulas de Educação Física de um modo amplo, a literatura educacional indica indícios de diversos trabalhos que utilizaram o referencial teórico de Paulo Freire com vistas a atender demandas sociais, culturais, raciais e de gênero a partir dos ensinamentos presentes na teoria do autor. De acordo com Maldonado (2020), diversas professoras e professores de Educação Física progressistas se conectaram e uniram forças para combater um cenário sombrio que começava a se desenhar no Brasil, a partir de uma conjuntura política conservadora e reprodutivista, na qual o próprio referencial teórico de Paulo Freire sofreu ataques, ameaçando lamentavelmente até mesmo seu legado de patrono da educação brasileira.

Neste sentido, Nogueira *et al*. (2018) realizaram estudo de revisão sistemática e destacaram que Paulo Freire e seu legado ainda estava sendo pouco utilizado no que tange ao trabalho pedagógico do componente curricular Educação Física. No entanto, sua pedagogia crítica contribuiu sobremaneira em estudos que trataram sobre a efetivação de propostas que envolvem a criticidade, a democracia e o desenvolvimento político-pedagógico de trabalhos que consideram a participação das/dos estudantes como pessoas que podem se conscientizar do compromisso social e da cidadania para uma convivência social menos desigual. Neste aspecto, torna-se primordial a efetivação de aulas de Educação Física que se pautam no referencial teórico do autor.

Corroborando a ideia de utilização do legado de Paulo Freire diante da prática pedagógica em Educação Física, Sousa, Maldonado e Neira (2018) se inspiraram no Círculo de Cultura para construir uma prática pedagógica pautada no diálogo, na conscientização e no ensino democrático, entendendo que os anseios e as vontades das/dos estudantes em relação à participação nas práticas corporais perpassam por aulas que considerem e respeitem as/os estudantes nas suas necessidades de aprendizagem. Sendo assim, por intermédio do Círculo de Cultura, as/os estudantes indicaram ter interesse em conhecer, estudar e vivenciar atividades relacionadas ao funk. Nesse momento, os pesquisadores realizaram algumas perguntas orientadoras para as crianças, como, por exemplo: Em que país surgiu o funk? Quais MCs vocês conhecem? Qual o nível de estudo deles? Quais músicas vocês conhecem? A partir disso, considerando o desejo das/dos estudantes, os autores informam que foram até a sala de informática e pesquisaram sobre as perguntas relacionadas a este ritmo musical. Em seguida, aconteceu o diálogo sobre este ritmo musical e, em outro dia de aula, as/os estudantes realizaram ensaios e coreografias elaborados por eles e apresentaram para a turma como finalização do projeto.

A partir do ano de 2019, a literatura da área de Educação Física apresentou algumas obras que utilizaram o referencial teórico de Paulo Freire, informando novos rumos e percursos didático-pedagógicos, indicando a contribuição do autor para a construção de uma prática pedagógica mais humana, democrática e crítica para a Educação Física. Nesse caminho, intrigados em proporcionar mais esperança para o trabalho pedagógico de professoras e professores de Educação Física, Sousa, Nogueira e Maldonado (2019) organizaram a obra denominada *Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo*.

Este livro tem inspiração temática em outra importante obra, denominada *A ditadura espelhada: conservadorismo e crítica na memória didática dos anos de chumbo* (MAFRA, 2014). Ambas as propostas questionam e denunciam o período da ditadura militar, assim como os livros didáticos e documentos normativos, em que, travestidos de receitas, advogam por um determinado tipo de cidadão e sociedade, que seja mais alienado e menos crítico. Ao contrário desta trama, a indicação de Sousa, Nogueira e Maldonado (2019) demarca um espaço de possibilidades no qual diversas autoras e autores comunicam e expressam uma arquitetura de saberes que problematiza, conscientiza e permite que seja reinventado o legado do autor no âmbito da práxis.

Outra importante obra que demonstra as possibilidades de utilização do legado freiriano no trabalho docente que acontece na escola foi escrita por Monteiro e Piccolo (2020), com o tema *Diálogos com Paulo Freire no cotidiano da Educação Física escolar*. Neste livro, as autoras indicam que existem indícios da presença e ausência da utilização do legado de Freire no âmbito do desenvolvimento da prática pedagógica das professoras e dos professores de Educação Física. Para as autoras, "[...] a práxis freiriana é sempre político-pedagógica, busca a transformação do mundo por meio da ação e reflexão humanas e apresenta a dialogicidade como alicerce de suas ações" (MONTEIRO; PICCOLO, 2020, p. 107). Sendo assim, é relevante que os docentes atuantes no ensino público estejam comprometidos com uma educação de qualidade que seja problematizadora e popular, afastando-se assim da velha dicotomia teoria-prática.

Os autores Silva e Martins (2020) também contribuíram com a chegada de outra obra que teve inspiração no legado de Paulo Freire. Trata-se do livro *Pressupostos freireanos na Educação Física escolar, ação e movimentos para a transformação*. Nesta obra, os autores partem do princípio de que injustamente as contribuições de Paulo Freire foram atacadas por forças conservadoras que não se pautam na ciência para justificar fatos e opiniões. Ao contrário disso, disseminam o ódio e a desunião da população por intermédio da barbárie; ou seja, ao invés de avanço houve retrocesso de âmbito social, educacional e político. Dito isto, o livro apresenta relevantes contribuições para o trabalho que acontece na escola, filiando-se a características democráticas e críticas. Neste ensejo, os autores informam que o livro aponta indícios de contribuição para a área de Educação Física no âmbito dos conceitos de tematização, valores humanos e construção da consciência crítica.

No ano de 2021, marcado por ser o centenário de Paulo Freire, diversos eventos educacionais espalhados pelo Brasil anunciaram suas homenagens ao autor, em formato de *lives*, encontros e congressos, todos com o mesmo ideário comum: demonstrar as contribuições de Paulo Freire no contexto educacional mundial, além de combater as críticas e as injustiças que tentaram impor responsabilidade ao nome do autor pelo fracasso em alguns índices que envolvem os resultados da alfabetização na educação básica. Dentre esses encontros, no campo da Educação Física, citamos o evento *Freireando há 100 anos: o encontro com a Educação Física Escolar*, organizado pela Efeconectiva, um grupo de professoras e professores que atuam no *youtube* e *instagram*, proporcionando debates e palestras no âmbito da reflexão e prática de ensino em Educação Física.

Outro importante evento *on-line*, que marcou história no centenário de Paulo Freire (2021), ocorreu no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (XXII CONBRACE; IX CONICE), denominado *Educação Física e ciências do esporte no tempo presente. Defender vidas afirmar ciências*. Nessa ocasião, aconteceram diversas palestras que abordaram diferentes temas. No entanto, o principal intuito foi fortalecer a luta destacada nas obras de Freire nos aspectos que advogam pela justiça social, defesa das oprimidas e oprimidos, respeito às diferenças raciais, de gênero, classe social e cultural, e ainda permitiu à comunidade acadêmica ter acesso a documentos históricos disponibilizados pelo Instituto Paulo Freire, como é o caso de livros, cartas e experiências de docentes que conviveram com Paulo Freire, narrando a humildade, simplicidade e inacabamento do autor. É o caso do diálogo proferido pelo professor Carlos Brandão na abertura do evento *Freireando há 100 anos*.

Não podemos deixar de citar a importante contribuição, no centenário Paulo Freire, da Revista Brasileira de Educação Física escolar (REBESCOLAR), que no ano de 2021 publicou seu número especial, por meio de diversos artigos que retrataram os conceitos presentes na obra de Paulo Freire, anunciando uma proporção magnífica de diferentes caminhos que os conceitos freirianos possibilitaram, para construir a arquitetura que se encontra presente na Educação Física popular, progressista, problematizadora, libertadora, emancipadora e crítica. Todas as autoras e autores que escreveram seus artigos nesta edição especial, de um modo muito diferente e emocionante, apresentaram seus trabalhos conectados com a visão de

mundo freiriana, destacando que o legado do autor se encontra atual e permite que o esperançar esteja presente no cotidiano escolar.

Em defesa de uma Educação Física popular, Sousa e Freire (2021) utilizaram o referencial teórico de Paulo Freire e Frantz Fanon, justificando que a construção das aulas de Educação Física, a partir de conceitos presentes nas obras destes autores, oportuniza a disseminação dos conceitos da Educação popular e do decolonialismo para conceber uma prática pedagógica que surge no "Sul", com a utilização dos saberes das/dos estudantes e da cultura popular, favorecendo, neste sentido, a justiça social. A partir do dimensionamento dos aspectos que concebem o respeito aos saberes das/dos estudantes e a formação cidadã, a Educação Física popular poderá indicar caminhos, para que, na sua formação de estudantes, eles tenham a consciência de respeitar a diversidade racial, social e de gênero, em função de uma convivência mais harmoniosa na sociedade.

Farias e Rodrigues (2021) tentam aproximar e dialogar com o conceito de problematização presente nos escritos de Paulo Freire, com vistas a contribuir com a prática pedagógica e com a reflexão sobre a prática na Educação Física escolar, nas aulas que são ministradas para crianças, jovens e adultos, com a demanda de reconhecimento das pessoas que constroem as relações dinâmicas na escola. Assim, os docentes têm a possibilidade de perceber o entorno do contexto escolar e as características sociais, para resistir, combater e lutar por uma educação crítica e de qualidade no cotidiano da Educação Física escolar.

Kunz (2021) escreveu um artigo no qual informa que não é comum na literatura apresentar um artigo na forma de um relato de experiência. Neste trabalho, o autor retrata brilhantemente sua experiência na Alemanha, na qual poucos conheciam a contribuição que Paulo Freire teve para que o autor pudesse dar sequência no seu curso de doutoramento. Na ocasião, o autor foi requisitado por seu orientador a indicar um livro brasileiro que estivesse presente na biblioteca da Alemanha. Para surpresa de Kunz, ele encontrou algumas obras de Freire e levou até seu orientador que prontamente o aceitou na continuidade de sua orientação. Kunz (2021) ainda explica que Freire foi importante na contribuição de sua formação, possibilitando que fosse construída uma perspectiva crítico-emancipatória para o ensino de Educação Física.

Maldonado (2021) também se inspirou no referencial teórico freiriano e explica que o pensamento político-pedagógico do autor influenciou positivamente o campo da práxis do

componente curricular Educação Física, contribuindo sobremaneira no reposicionamento da função social da área. Para Maldonado (2021), Paulo Freire angariou espaço na construção didática das aulas de professoras e professores de Educação Física que utilizam conceitos que estão presentes em suas obras para estabelecer entrelaçamento com a ecologia de saberes, visando conceber propostas de trabalho democráticas, críticas e transformadoras, indo em favor das oprimidas e dos oprimidos.

Marques, Jabois e Correia (2021), inspirados em cartas pedagógicas, deixam explícito que muitas vezes esquecemos de enfatizar as coisas simples da vida. Segundo os autores, já faz muito tempo que não se observa na sociedade o ato de escrever cartas a entes queridos ou pessoas que estão distantes. Sendo assim, é válido reconhecer que as professoras e professores que exercem a pedagogia crítica freiriana no ambiente escolar, procurem utilizar as cartas pedagógicas na escola, mesmo que não seja fácil sua efetivação no processo de ensino e aprendizagem das aulas de Educação Física. Sobretudo, as reflexões proporcionadas pelas cartas pedagógicas, juntamente com a utilização do diálogo, poderão ajudar no reconhecimento das identidades e das diferenças no interior da escola.

Destarte, a perspectiva de Educação Física popular decolonial se une a todas aquelas pessoas que se dedicaram e dedicam tempo e predisposição para atuar no cotidiano das escolas e das universidades em prol do ensino democrático, crítico, popular e libertador, no processo didático que abrange as aulas de Educação Física. Assim, essa nossa proposta, em particular, pretende envolver as/os estudantes em práticas corporais, nas quais eles são os protagonistas na invenção e reinvenção das atividades; oportunizar aos docentes envolver seu contexto cultural e também ter a autonomia para apresentar práticas corporais às/aos estudantes; e realizar discussões em Círculo de Cultura que permitam ir ao encontro do “Ser Mais” e da emancipação. A intencionalidade desta perspectiva é contribuir para a formação de sujeitos ecléticos e solidários que, na convivência social, consigam respeitar as diferenças raciais, sociais, de gênero e culturais, visando ao bem comum e à ajuda ao próximo.

Com o objetivo de fornecer indícios de maior entendimento desta perspectiva de inspiração freiriana e fanoniana, descrevo os princípios políticos e pedagógicos da nossa proposta.

Quadro 4 – Princípios políticos e pedagógicos da Educação Física popular decolonial

1. As/Os professoras/es possuem inspiração político-pedagógica no referencial teórico de Paulo Freire e Frantz Fanon.
2. As/Os professoras/es utilizam a Educação popular e o decolonialismo como base epistemológica.
3. As/Os professoras/es se inspiram no Círculo de Cultura como prática democrática e dialógica na construção didática das aulas de Educação Física.
4. As/Os professoras/es instigam o protagonismo das/dos estudantes na tematização, invenção e reinvenção de práticas corporais para serem vivenciadas nas aulas de Educação Física, valorizando a cultura popular e o lado "Sul".
5. As/Os professoras/es apresentam práticas corporais às/aos estudantes a partir de seu contexto cultural e social.
6. As/Os professoras/es utilizam recursos de vídeos, filmes e documentários para dialogar, conscientizar e problematizar assuntos emergenciais, como preconceitos raciais, sociais, culturais e de gênero, envolvendo as práticas corporais.
7. As/Os professoras/es lutam constantemente no cotidiano escolar em prol da qualidade da educação, dialogando sobre todos os assuntos que envolvem a escola (estruturais, físicos e financeiros).
8. As/Os professoras/es envolvem o projeto político-pedagógico na elaboração do planejamento das aulas do componente curricular Educação Física.
9. As/Os professoras/es utilizam o Círculo de Cultura e os registros em caderno, por meio de desenho e escrita sobre o que gostaram e aquilo que pode melhorar no que concerne à avaliação sobre as práticas corporais.
10. As/Os professoras/es dialogam e estimulam a conscientização das/dos estudantes sobre as diversas oportunidades profissionais e de estudo, com vistas a promover a emancipação e o "Ser Mais", diante dos esfarrapados do mundo e condenados da terra.

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2021).

9.4 Autoscopia: um caminho para refletir e analisar a minha própria prática pedagógica

A partir desses princípios que lograram a perspectiva de Educação Física popular decolonial, explicito o processo de análise que permitiu olhar para mim mesmo enquanto

pesquisador e sujeito da própria prática no cotidiano escolar. Para conceber e efetivar a construção dessa perspectiva, principalmente por explicitar os acontecimentos das aulas que foram filmadas e descritas em diário de campo, foi utilizada a técnica de pesquisa denominada autoscopia, especialmente seguindo a recomendação de experiências brasileiras (SADALLA; LAROCCA, 2004).

A autoscopia permitiu identificar o detalhamento dos acontecimentos das aulas de um modo mais dinâmico e reflexivo, possibilitando que minha prática pedagógica possa ser aprimorada no sentido de acrescentar subsídios que foram indicados na avaliação realizada pelos examinadores em diário de campo, os quais, com um olhar clínico e democrático, identificaram aspectos que podem ser estabelecidos numa prática político-pedagógica freiriana e fanoniana. Neste caminho, Sadalla e Larocca (2004, p. 421) demonstram que a autoscopia é tratada

> Como técnica de pesquisa e de formação que se vale de videogravação de ações de um ou mais sujeitos, numa dada situação, visando a posterior auto-análise delas. Em sua especificidade, a autoscopia supõe dois momentos essenciais: a videogravação propriamente dita da situação a ser analisada e as sessões de análise e reflexão. Pela videogravação busca-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem a situação. As sessões de análise ocorrem a posteriori da ação e destinam-se a suscitar e apreender o processo reflexivo do ator (ou atores) por meio de suas verbalizações durante a análise das cenas vídeo gravadas.

Para Franco (2010, p. 8), “Autoscopia é um procedimento que se vale do recurso da videogravação de situação prática, visando posterior análise dessa situação pelo próprio agente (ou agentes) da ação”. No entendimento da autora, o movimento de reflexão sobre a ação permeia práticas com características participativas, dialógicas, críticas e transformadoras. Todavia, reconhecer e analisar minha própria práxis enquanto docente que perpassou pelo processo de formação inicial e continuada, até chegar ao processo dos níveis mais elevados do ensino e da pesquisa, permite um relevante encontro com minha própria imagem, que por sua vez, revista no espelho pelos examinadores, possibilitou fortalecer a imagem do meu próprio eu profissional.

Neste sentido, assisti, por diversas vezes, os vídeos antes de enviar aos pesquisadores e após receber a devolutiva deles, referentes às aulas de Educação Física ministradas por mim no âmbito da escola pública, aliadas ao diálogo estabelecido com os examinadores em diário de campo. Houve diferença em assistir os vídeos antes de submeter para os examinadores e após receber o parecer deles, principalmente porque quando eu assisti meu próprio trabalho

não pude perceber detalhes nos aspectos didáticos no que tange à ampliação do debate diante da criticidade que envolveu as práticas corporais. Após assistir as aulas com a devolutiva descritiva dos examinadores, foi possível elaborar princípios político-pedagógicos que se amparam na perspectiva popular decolonial.

Sendo assim, intenciono trazer o diálogo para a reflexão sobre a prática, unindo-nos aos autores que compuseram o referencial teórico desta tese de doutoramento, haja vista que os sonhos de uma vida mais digna e o pensamento solidário só serão possíveis com práticas que promovam a efetiva participação das/dos estudantes, respeitando seus saberes, o envolvimento cultural docente e o processo democrático nas propostas de ensino, acendendo desta forma a esperança de proporcionar a formação emancipadora, almejando o "Ser Mais" e o alcance da justiça social.

Com este pensamento, procurei entrelaçar a prática pedagógica, unindo a Educação popular e a perspectiva decolonial, como base teórica para permitir efetivar o trabalho pedagógico ministrado na escola pública, que advogasse pelas esfarrapadas e esfarrapados do mundo e pelas condenadas e condenados da terra (FREIRE, 2003; FANON, 2005). Reconhecendo-me nessa ótica e visualizando o importante papel que teve a educação no processo pessoal e acadêmico, identifiquei nesses dois campos teóricos uma alternativa conscientizadora, que valoriza as pessoas no quesito identidade e diferença. Essa valorização inicia desde os primeiros anos das crianças na convivência social da educação básica, efetivando a participação em espaços democráticos que proporcionam a escuta ativa e o desenvolvimento do diálogo na construção do conhecimento que abrange o respeito aos saberes das/dos estudantes e a reflexão sobre o cotidiano da vida.

Percebendo a trama dos últimos anos, em que documentos normativos adentraram o sistema público de ensino, requisitando tempo e encontros formativos em prol de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), além de propostas curriculares que burocraticamente não se preocuparam em conectar o respeito aos saberes das/dos estudantes, tampouco envolver a história de vida e o contexto cultural docente para conceber práticas pedagógicas que permitem a transformação social, tomo como base de análise a Educação popular e o decolonialismo para inverter esse cenário. Nesta jornada, intenciono proporcionar novos caminhos para a construção político-pedagógica do componente curricular Educação Física, que, demasiadamente inspirado no lado "Sul", reposiciona o planejamento de ensino e

propõe uma perspectiva popular e decolonial como uma prática que está a favor da qualidade do ensino público, indo em defesa da ecologia dos saberes.

9.4.1 Autoscopia da prática corporal “sertanejo”

A autoscopia permitiu olhar para minha própria prática de ensino com muita responsabilidade, com vistas a descrever a ocorrência das aulas, suas aproximações e seus distanciamentos diante da Educação popular e da perspectiva decolonial. Sobre as aulas que fizeram parte desta pesquisa autoetnográfica, analiso o contexto da práxis, apoiado especificamente no legado de Paulo Freire e Frantz Fanon. Destarte, o primeiro tema proferido nas aulas de Educação Física versou sobre o sertanejo e foi escolhido a partir das vivências culturais do próprio docente, embasado na perspectiva freiriana, que cita que a/o professora/or quando ensina aprende e a/o estudante aprendendo ensina (FREIRE, 1996). Sendo assim, eu refleti sobre essa passagem e me motivei sobre as possibilidades de trazer meu contexto cultural para o campo da práxis e apresentar um ritmo musical que, enquanto estudante de Educação Básica, nunca tive a oportunidade de aprender. Diferentemente, só na fase adulta e podendo pagar uma escola de dança tive essas vivências. Nesse propósito, eu tive a percepção de envolver uma atividade do meu contexto com base na teoria freiriana; do mesmo modo, não identifiquei nos documentos normativos a indicação do sertanejo, tampouco atividades que são oriundas da cultura docente, fortalecendo-me a batalhar pelos princípios decoloniais de afastamento da Europa e aproximação do “Sul”, com esse exemplo de ritmo musical que surgiu em nosso solo.

Com este exemplo, os examinadores, analisando minhas aulas em relação a este ritmo musical, identificaram, na prática do sertanejo, os princípios freirianos, em especial o que tange à pedagogia da pergunta, o qual permite que eu possa dialogar um pouco mais com as crianças em relação às escolhas musicais, tipos de letra, além de propor coreografias entre meninos e meninos, meninas e meninas, dançando e experimentando a dança juntos. Eles analisaram que minha prática se afastou da perspectiva freiriana e do decolonialismo, por não problematizar as questões de gênero, tão urgente na sociedade. Percebi, nesse sentido, que talvez faltou mais experiência no assunto para discutir e avançar no debate. No entanto, a utilização do Círculo de Cultura, o diálogo e o envolvimento do professor em relação à afetividade e respeito pelas/os educandas/os e a exposição de uma prática do “Sul”

aproximaram a minha proposta do legado de Freire e da perspectiva decolonial, principalmente porque fui eu mesmo que busquei os recursos didáticos para conceber a prática.

Na ótica de propor uma prática pedagógica elaborada com o protagonismo docente, em colaboração com os discentes, tentei me afastar da colonialidade do poder (QUIJANO, 2002; MALDONADO-TORRES, 2019), presente nas perspectivas curriculares que foram consolidadas na área de Educação Física (SOUSA, 2017), assim como os documentos normativos e as propostas curriculares. Tais documentos foram indicados, com a intenção de contribuir com o legado desta área do conhecimento; no entanto, seus idealizadores, cada um a seu modo, de maneira particular ou em grupo, tentaram lograr suas teorias para que as professoras e professores de Educação Física pudessem ter a base de ministrar suas atividades na escola, a partir do pensamento de algum teórico que pensou tal perspectiva, elegendo suas maneiras particulares de conceber a prática pedagógica como uma forma de detenção do poder. É o caso do currículo cultural da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2016).

Sem desmerecer tal iniciativa, que, por sua vez, contribui para o debate e reflexão sobre as práticas corporais, pelo contrário, enaltecendo a tentativa dos autores que utilizaram a teorização pós-crítica presente no currículo cultural e, em diálogo com o legado de Paulo Freire, foram disseminadas alternativas utilizando a tematização, problematização e os saberes necessários à prática educativa (FRANÇOSO; NEIRA, 2014, SANTOS; NEIRA, 2019, BONETTO, 2019). Deste modo, minimiza-se um pouco as tratativas de relação de poder imbricadas pelos idealizadores do currículo cultural em utilizar apenas seu pensamento que se pauta pela teorização pós-crítica, redimindo-se dessa supremacia hierárquica e demonstrando assim que a teorização crítica tem seu lugar demarcado em todas as práticas que pensam na identidade e diferença, fato possibilitado a partir do legado de Paulo Freire.

Outro fator que demonstra a colonialidade do poder e do ser nas aulas de Educação Física é observado durante a historicidade deste componente curricular que, desde a formação inicial até a continuada, debate em muitas oportunidades os requisitos de perspectivas curriculares. Por sua vez, cada uma destas perspectivas foi idealizada por um pesquisador ou grupo de pesquisadores que disseminaram propostas didáticas com a intenção de contribuir com o trabalho pedagógico da área. Para tanto, tais documentos possuem um centralizador que, mesmo sem essa intencionalidade, torna-se o colono, por destacar sua maneira de pensar o trabalho político-pedagógico para que outras pessoas possam seguir seu pensamento

visando disseminação nas escolas, fato confirmado no debate e disputas entre essas perspectivas pedagógicas, no qual seus idealizadores muitas vezes se debruçaram em ataques uns aos outros a partir dessas propostas para lograr lugar em propostas curriculares de Estados e Municípios, no que tange ao componente curricular Educação Física. De maneira contrária, pensando na possibilidade de ter autonomia no trabalho pedagógico das aulas de Educação Física, elaboramos a perspectiva da Educação Física popular decolonial.

Diferentemente de exercer relações com a colonialidade do poder e do ser, a perspectiva de Educação Física popular decolonial não tem a pretensão de exercer hegemonia na área, muito menos confrontar outras perspectivas. Nosso intuito aqui é contribuir para a reflexão e prática de ensino de professoras e professores de Educação Física que queiram ser os protagonistas de seu próprio trabalho, juntamente com as/os estudantes. Essa pretensão surge quando um sujeito que está envolvido na lógica imperial do mundo colonial presenciou o apagamento da intelectualidade de sua população, aqui denominada de negritude, com pouca oportunidade e participação na vida intelectual, política e cultural, e assim resistiu ao cenário imposto pelo colonizador e justifica sua perspectiva, em favor dos sujeitos subalternos, afastando-se da alienação e do aprisionamento, assim como propõe Fanon (2005, p. 245):

> O negro, que nunca foi tão negro como depois que foi dominado pelo branco, quando decide provar a sua cultura, fazer obra de cultura percebe que a história lhe impõe um terreno preciso, que a história lhe indica uma via precisa e que deve manifestar uma cultura negra. E é bem verdade que os grandes responsáveis por essa racialização do pensamento, ou pelo menos dos processos de pensamento, são e continuam sendo os europeus que não cessaram de opor a cultura branca às outras inculturas. O colonialismo achou que não devia perder tempo negando, umas após as outras, as culturas das diferentes nações.

Pensando como Fanon, que foi um revolucionário e cidadão negro, e como Freire, que foi um andarilho da utopia e cidadão do mundo, propus a intencionalidade de ministrar aulas de sertanejo para crianças, promovendo o sentimento de superação da dicotomia e tradição de que os negros em seu processo cultural e na expressão de seus corpos só frequentam samba, funk, rap ou hip hop (MUNANGA, 1986; GOMES, 2006). Sem negar essas origens, também ministrei a prática corporal tematizando o funk na escola (SOUSA; MALDONADO; NEIRA, 2018), compreendendo que a cultura popular e a cultura erudita podem ser requisitadas utilizando o legado freiriano e fanoniano, ampliando os saberes das crianças, favorecendo a ação cultural e social (FREIRE, 1981). Uma das faces mais obscuras do colonialismo é

indicar e impor culturas de acordo com os grupos culturais e sociais que estão inseridos na sociedade (MIGNOLO, 2017). Indo na contramão deste pensamento, propus as vivências do sertanejo independentemente de cor, cultura, classe social ou gênero, sendo uma vocação de exercer a luta constante no cotidiano escolar, conforme prevê o decolonialismo, assim como valorizar e reconhecer a diversidade cultural proposta pela Educação popular.

Com a contribuição da autoscopia, foi possível olhar para minha prática que envolveu o sertanejo e perceber que minha história de vida e o meu contexto cultural me possibilitou identificar que existem saberes oriundos das vivências docentes e que são plausíveis de serem disseminados na prática pedagógica, assim como existem saberes das/dos estudantes que, de maneira recíproca, devem ser apresentados nas aulas. Essa percepção diante do contexto escolar foi possibilitada por intermédio da leitura das obras de Paulo Freire e Frantz Fanon, principalmente porque a condição que o sistema de ensino impõe ao currículo e aos docentes contribui para certa alienação, ou seja, utilizar os livros didáticos e os documentos normativos para conceber o trabalho ministrado pelas professoras e professores, dificultando deste modo a emancipação e retomando princípios bancários no ensino (FANON, 2020; FREIRE, 2003).

Na contramão desta trama, compreendi que a prática pedagógica ministrada na escola é complexa e necessita de uma dinamicidade que compreende a participação efetiva dos agentes que estão envolvidos no campo da prática, fato que torna as/os professoras/es como intelectuais pesquisadoras/es de sua própria prática. Portanto, identificar e entender a história das/dos estudantes e dialogar em Círculo de Cultura olhando nos olhos de cada um fazem parte do respeito aos saberes das crianças, na esperança de oportunizar reflexões que possibilitem a contribuição ao “Ser Mais” como protagonistas de suas historicidades, almejando alcançar os seus sonhos, tornando-os possíveis de serem concretizados. Assim, conforme os princípios explicitados na perspectiva de Educação Física popular decolonial, juntamente com a inspiração em Paulo Freire e Frantz Fanon, reconhecendo que na condição discente e docente também estou entre os esfarrapados do mundo e condenados da terra, e demasiadamente inquieto com a tentativa de silenciamento das práticas discentes e docentes, encaminho nesta pesquisa a “criação dos alunos” e a prática do “skate”, destacando a autonomia discente no protagonismo da construção de novas práticas corporais.

Portanto, diante desta prática corporal foi possível reconhecer que a humanização de Freire e Fanon me possibilitou e contribuiu para minha formação como ser humano que pensa na melhoria da qualidade de vida das/dos estudantes, favorecendo que elas/es sejam

cidadãs/ãos alegres, questionadoras/es, críticas/os e solidárias/os, repreendendo todo tipo de preconceito. Os legados de Freire e Fanon influenciaram minhas vivências culturais no contexto da escola e na sociedade e meu posicionamento enquanto pessoa que politicamente deve conviver e respeitar todos os posicionamentos, tentando demonstrar dialogicamente e respeitosamente que existem caminhos que possibilitam a convivência em uma sociedade menos desigual, onde todas as pessoas terão oportunidades e direitos de viver o melhor da vida, independentemente de sua condição social ou racial.

9.4.2 Autoscopia das práticas corporais “criação dos alunos” e “skate”

A autoscopia utilizada nesta análise faz parte de um processo que, além de analítico, é formativo e permite que, na sua formação, o docente, enquanto professor e pesquisador de sua própria prática, reconheça-se como artista do processo de ensino e aprendizagem, indicando caminhos e alternativas que são desencadeados conforme a criatividade, autonomia e protagonismo das/dos alunas/os e professoras/es no desenvolvimento da prática pedagógica. Analisando o contexto acadêmico que abrange o componente curricular Educação Física, a partir de seus documentos orientadores, os de âmbito normativo, como, por exemplo, a BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais, juntamente com os livros didáticos e as perspectivas pedagógicas (SOUSA, 2017), não identifiquei um caminho no que tange à práxis que contemplasse a participação das/dos estudantes na invenção, reinvenção e atividades de cunho popular e decolonial que, por sua vez, fizesse a utilização do Círculo de Cultura como construção didática e reflexiva.

Já na literatura da área, identificamos propostas em formato de teses de doutoramento que fizeram a utilização do legado freiriano, com vistas a propor um novo caminho político-pedagógico por meio da Educação Física. Em sua tese, Nogueira (2021) se inspirou no legado de Paulo Freire e reuniu diferentes docentes, que atuam em realidades escolares totalmente peculiares e distintas, procurando evidenciar suas características históricas e profissionais, proporcionadas pelo cotidiano escolar. Sendo assim, a autora delimitou como objetivo deste estudo colaborar com a construção de princípios político-pedagógicos, estéticos e epistemológicos de práticas pedagógicas na Educação Física escolar à luz da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

Nesta trilha, com a demanda de construir inéditos viáveis a partir da prática pedagógica estabelecida e concretizada em sua maior parte na escola pública, a autora utilizou a estratégia didática do Círculo de Cultura, no âmbito de realizar diálogos interculturais, o que permitiu que cada participante se conhecesse melhor enquanto parceiros do grupo de estudo Diálogo da Universidade São Judas Tadeu e, principalmente, como freirianas e freirianos, considerando que cada um a seu modo exerce com bravura o trabalho pedagógico na Educação Física escolar.

A pesquisa de Nogueira (2021) efetivou uma proposta coletiva construída em grupo, indicando o encontro com a pedagogia libertadora, e por sua vez trouxe à tona a elaboração de uma proposta pedagógica que possui a voz de professoras e professores de Educação Física progressistas (MALDONADO, 2020), as quais, intrigadas e combatentes em promover aulas com qualidade e criticidade, indicam que existem diferentes inéditos viáveis sendo construídos no trabalho que ocorre na escola, ensinando estudantes a transgredirem e se insurgirem enquanto sujeitos que outrora, na lógica reprodutivista e bancária, portavam-se como submissos, cabisbaixos e sem perspectiva de "Ser Mais"; diferentemente disso, com a proposta de trabalho freiriana dos inéditos viáveis, a esperança de alcançar a emancipação e a justiça social se torna um dos princípios da função social da Educação Física. Conforme recomenda Freire (1987, p. 53),

> No momento em que estes as percebem não mais como uma "fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser", se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação.

Nesta propositura, também com o intuito de apresentar o inédito viável para o componente curricular Educação Física, com inspiração na Educação popular e no decolonialismo, com a lente da autoscopia para identificar o suporte na descrição das aulas, surge o contexto da práxis denominada Educação Física popular decolonial, perspectiva construída utilizando-se a efetiva participação das crianças, assim como a cultura docente. Especialmente nesta autoetnografia, foram tematizadas as práticas corporais "sertanejo", "criação dos alunos" e "skate". Assim, discorro nesse tópico sobre os dois últimos, possibilitando relatar as ocorrências das aulas. O tema "criação dos alunos" surgiu pela percepção do docente em duas situações: na primeira, em utilizar a Educação popular e os saberes das/dos estudantes para construir o trabalho pedagógico; na segunda situação, em se afastar da colonialidade do ser (QUIJANO, 2002), na qual, nas aulas de Educação Física, os

docentes ministram sua prática pedagógica a partir da indicação de livros didáticos ou pela BNCC, desconsiderando a autonomia docente, o protagonismo das/dos estudantes e o surgimento de práticas corporais a partir do "Sul", indo ao encontro do decolonialismo.

As práticas tematizadas em aula tiveram os nomes criados pelas próprias crianças. São elas: "ginabol", "orbols", "esconde-esconde pique-bandeira", "diálogo sobre consciência negra", "amarelinha africana" e o "skate" (que se trata de prática já existente e consolidada, que foi apresentada pelo próprio docente). Possibilitar que as crianças expressem seus sentimentos organizando suas próprias atividades faz parte de um desejo que não me foi proporcionado enquanto aluno de educação básica, assim como não tive a oportunidade de vivenciar algum tipo de dança nas aulas de Educação Física.

Mafra (2016) nos explica que a conectividade é um conceito-chave no legado freiriano e permite que professoras/es e alunas/os entrelacem seus pensamentos no exercício do diálogo, favorecendo assim a dinâmica de vivenciar práticas democráticas, reflexivas e participativas no interior da escola. No caso das experiências promovidas nas aulas de Educação Física, o momento em que eu me conecto com o pensamento das/dos estudantes é durante a participação em Círculo de Cultura, quando, olhando nos olhos uns dos outros, sentado em posição de igualdade, observo as crianças felizes na coletividade, declarando posicionamento de fraternidade uns com os outros, e o que é muito relevante citar, como docente de escola pública, na qual muitas crianças negras estão matriculadas nas diversas turmas. Não me esqueço da reflexão que realizei ao identificar essas crianças negras olhando para minha face, como se fosse um espelho, e nesse aspecto de reconhecimento identitário se sentiram representadas naquele ambiente. Como diria Fanon (2008, p. 109), "[...] era o professor negro, o médico negro; eu, que começava a fraquejar, tremia ao menor alarme".

> O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro comporta-se diferentemente com o branco e com outro negro. Não há dúvida de que esta cissiparidade é uma consequência direta da aventura colonial... E ninguém pensa em contestar que ela alimenta sua veia principal no coração das diversas teorias que fizeram do negro o meio do caminho no desenvolvimento do macaco até o homem. São evidências objetivas que dão conta da realidade. (FANON, 2008, p. 33).

O sentimento de um professor negro, que lembra do período da escravidão e dos preconceitos que são recorrentes na sociedade, permitiu se filiar à causa da justiça social, entendendo que todas as pessoas merecem alcançar sua emancipação, a partir de seus sonhos e das possibilidades que o cotidiano proporciona. As leituras de Freire e Fanon me fizeram ter o reconhecimento na identidade negra, deixando a condição de coadjuvante, às vezes

cabisbaixo, neurótico, em alguns momentos com pensamento de inferioridade. Após os contestantes períodos de estudos, reflexões e entendimento da verdadeira função e contribuição das pessoas negras e com a ascensão social que tive com a formação docente e o prosseguimento dos estudos nos níveis mais elevados do ensino e da pesquisa, o sentimento de valorização da minha identidade possibilitou melhora na autoestima e confiança, proporcionando-me compreender efetivamente a consciência crítica. Por isso se torna de extrema relevância que a escola fortaleça o ensino que trata das questões étnico-raciais, orientado pela Educação popular e o decolonialismo, para que as negras e os negros, assim como os menos favorecidos economicamente possam se reconhecer e lutar constantemente, visando alcançar seus objetivos de vida, não esquecendo dos princípios solidários e éticos para que, efetivamente, por intermédio da justiça cognitiva possam alcançar a justiça social. De todo modo, as reflexões em torno das relações étnico-raciais envolvem todas as pessoas, independentemente de questões sociais, raciais ou culturais, pois o respeito à diversidade deve acontecer em todas as esferas da vida em prol da melhor convivência entre os seres humanos.

Na análise realizada pelos examinadores sobre a prática “criação dos alunos” e “skate”, foi verificada a existência do diálogo organizado pelo Círculo de Cultura e o respeito aos saberes das/dos educandas/os, aproximando o trabalho do legado de Paulo Freire. Sobre a Educação popular, os examinadores informaram que poderia ser mais aprofundada no sentido de requisitar a criticidade das crianças. A respeito do decolonialismo, os examinadores não explicitaram apontamentos de aproximações e distanciamentos explicitamente; no entanto, indicaram a possibilidade de ampliar as discussões que tratam das questões étnico-raciais. Referente à prática do skate foram apontadas sugestões de cunho didático-pedagógico, a partir da problematização.

A prática político-pedagógica elaborada diante da estratégia didática do Círculo de Cultura e do legado de Paulo Freire vem sendo desenvolvida por mim desde o ano de 2016, culminando na elaboração de diversos artigos originais e sobre relato de experiência. Mais recentemente, alinhando os estudos freirianos e fanonianos com a prática exercida no componente curricular Educação Física, Sousa, Costa e Ehrenberg (2021) se inspiraram na visão decolonial de Paulo Freire, demonstrando que o Círculo de Cultura amplia as possibilidades da construção do conhecimento que acontece na escola, respeitando os saberes das/dos estudantes, valorizando assim a cultura popular com vistas a se afastar de práticas

reprodutivistas e monoculturais, visando contribuir com a descolonização das mentes e do currículo, em prol da transformação social dos grupos minoritários.

> Nessa perspectiva, a educação popular vem realizando um balanço de sua atuação em toda a sociedade para gerar transformações, enquanto é uma proposta para ela desde os interesses dos grupos excluídos, segregados, oprimidos. A educação popular foi obrigada a refletir sobre como o pedagógico se torna específico de acordo com o contexto de mediação, já que é aí e em coerência com seu projeto onde se definem os dispositivos do saber metodológico que se utilizam para garantir sua efetividade político-pedagógica em coerência com sua proposta de diálogo, confrontação de saberes e negociação cultural. Nesse sentido, esses âmbitos formariam parte das geopedagogias, com as quais se busca construir as propostas educativas, em coerência com os espaços de aprendizagem nos quais se realiza a atividade educativa. (MEJIA, 2018, p. 289).

Com o mesmo posicionamento, Sousa, Costa e Ehrenberg (2021) inauguraram a visão de uma Educação Física decolonial, utilizando o pensamento de Paulo Freire e Frantz Fanon, tornando-se por si só neste entrelaçamento um ato revolucionário que abrange a defesa em prol da justiça social, advogando a causa dos sujeitos subalternos que se encontram à margem na sociedade. Para tanto, os autores utilizaram um ensaio teórico e descreveram que a Educação Física decolonial não utiliza embasamento em perspectivas pedagógicas já existentes, sendo uma maneira de requisitar o protagonismo das/dos estudantes nas aulas, assim como possibilitar autonomia docente na construção e planejamento de ensino, utilizando seus próprios saberes que são envolvidos pelo seu contexto cultural.

Com a ajuda da autoscopia, em conjunto com a análise realizada pelos examinadores da pesquisa, pude refletir que toda práxis é plausível de reflexão e transformação no que tange aos pressupostos político-pedagógicos que são disseminados nas aulas de Educação Física. Olhar para minha própria prática só se tornou mais dinâmico e reflexivo por conta de outros pesquisadores terem realizado um exame crítico e construtivo do meu trabalho pedagógico, a partir de suas experiências profissionais e acadêmicas, procurando propor alternativas para que eu pudesse realizar reflexões que permitissem construir a prática pedagógica, entendendo que estamos em constante evolução e transformação. Utilizar o referencial teórico de Paulo Freire e Frantz Fanon me proporcionou ter mais segurança e confiança para criar novos caminhos para conceber a prática pedagógica da Educação Física popular decolonial.

Com a utilização da análise temática, autoetnografia e da autoscopia, juntamente com a contribuição dos examinadores externos, foi possível descobrir e refletir que as aulas de Educação Física, que foram ministradas por mim no ensino público, são permeadas de sentimentos de democracia, emancipação, leitura de mundo e transformação da realidade

social, manifestados em diálogo efetivado no momento de Círculo de Cultura. Por ter tido uma infância difícil no que tange às questões sociais, pelo fato de não ter tido a oportunidade de vivenciar aulas de dança e propostas que eu pudesse inventar e reinventar práticas já existentes, meu relacionamento cultural nas aulas de Educação Física me fizeram ter a intencionalidade de construir uma perspectiva na qual as/os estudantes pudessem ser valorizados e respeitados em seus saberes, assim como a autonomia do docente em trazer à tona suas vivências culturais para serem apresentadas nas aulas.

Todavia, a prática pedagógica apresentada na pesquisa demonstrou aproximação com a Educação popular e com o decolonialismo, principalmente porque utiliza o Círculo de Cultura como reinvenção do legado de Freire e valorização do diálogo, a escuta ativa em prol do respeito às vontades, anseios e saberes das/dos estudantes, fato marcante na perspectiva de Educação Física popular decolonial. Os examinadores contribuíram na percepção docente, a qual indica que conceber o trabalho pedagógico, colocando o mesmo à prova, através do exame crítico de outras pesquisadoras e pesquisadores, permite que sejam aprofundadas as possibilidades de exercer a problematização e a tematização nas aulas, visando à contribuição para o pensamento crítico.

Do mesmo modo, aproximo a prática pedagógica dos ensinamentos e do pensamento decolonial de Frantz Fanon pelo fato de se reconhecer na negritude e tentar contribuir com a elaboração intelectual e a práxis do componente curricular Educação Física, indicando luta constante sobre as mazelas e os preconceitos que estão presentes na sociedade. Também me aproximo do decolonialismo quando aponto o afastamento, na construção das aulas, dos livros didáticos e propostas normativas. Na contramão disso, explicito o trabalho que utiliza o lado "Sul" para angariar espaço nas aulas de Educação Física.

A minha relação cultural de âmbito escolar e local permitiu compreender que, pelo fato de a escola estar inserida em um bairro localizado na periferia de Santo André, corroborando as minhas vivências enquanto morador da periferia de São Paulo, trouxe relações que me aproximaram ainda mais do legado de Paulo Freire e Frantz Fanon, assim como o que se refere à Educação popular e ao decolonialismo. Foi possível identificar essa aproximação pelo fato de eu possibilitar às/aos estudantes criarem suas práticas corporais, pelo estabelecimento do diálogo realizado em Círculo de Cultura, respeitando efetivamente os saberes das crianças, assim como aproximar as relações afetivas e respeitosas pelo processo de escuta ativa.

Entender os outros em seus sentimentos, anseios e vontades só é possível quando você se coloca na mesma posição e, culturalmente, eu, como estudante de escola pública, não tive a oportunidade de me reconhecer na identidade negra, criar minhas atividades com os amigos e, principalmente, dialogar sobre o mundo e a vida. De todo modo, conviver na escola pública, reconhecendo que eu pude transformar minha realidade, motiva-me diariamente em fortalecer a qualidade de ensino para que todas as crianças possam igualmente alcançar o processo de transformação ao seu modo.

10 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A realização de uma autoetnografia, requisitada por meio desta tese de doutoramento, a qual foi realizada em uma escola pública da rede municipal de Santo André (SP), utilizando a experiência do próprio pesquisador em seus aspectos culturais e pedagógicos, demonstrou que é possível construir o trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física escolar a partir do reconhecimento dos saberes das/dos estudantes, da cultura docente e da valorização de práticas que surgem no "Sul" e, muitas vezes, são silenciadas por pretensões que extrapolam o ensino e valorizam as políticas neoliberais, travestidas de uma Base Nacional Comum Curricular e de livros didáticos.

Na inversão desta trama, esta pesquisa propôs uma maneira de intervenção para o campo da práxis, o que possibilitou a descoberta de alguns caminhos, por meio da autoetnografia, que poderão contribuir com a prática pedagógica das/dos docentes que atuam na Educação Física escolar de estados e municípios brasileiros, orientadas/os pelos princípios da Educação Física popular decolonial.

Esta pesquisa identificou que:

a) o Círculo de Cultura é uma estratégia didática que valorizou o diálogo e a reflexão sobre a prática, a criticidade, os saberes das/dos estudantes e o protagonismo discente, em prol da leitura de mundo;
b) a Educação popular e a perspectiva decolonial permitiu ao professor dialogar e refletir com as/os estudantes, sobre a diversidade cultural, social e racial, com vistas a contribuir com a prática pedagógica democrática e reflexiva que acontece na escola, afastando-se de documentos normativos e livros didáticos, construindo uma nova perspectiva;
c) as/os estudantes foram protagonistas na invenção e reinvenção de práticas corporais. O docente teve autonomia para indicar atividades a partir do seu contexto cultural;
d) o "Ser Mais" e a emancipação foram estimulados por intermédio do diálogo, dos recursos de vídeo e das vivências corporais;
e) o referencial teórico de Paulo Freire e Frantz Fanon possibilitaram ao docente assumir e se reconhecer na identidade negra, refletindo sobre o compromisso de atuar na educação a favor das/dos esfarrapadas/os e das/dos condenadas/os da

terra, reconhecendo a cultura popular como premissa de liberdade e conscientização;

f) a prática pedagógica desenvolvida nesta tese se afastou da colonialidade do poder e do ser, por se conectar prioritariamente com as crianças, com a cultura e o lado "Sul", disseminadas por meio do Círculo de Cultura, distanciando-se de documentos que indicam o Norte e a Europa como princípios hegemônicos.

Encaminho que esta tese de doutoramento possibilitou observar que a cultura docente influenciou a prática pedagógica em Educação Física, por meio da explicitação do "sertanejo" e da prática "criação dos alunos", ampliando os conhecimentos culturais das/dos estudantes, sendo também influenciada pela cultura escolar, principalmente pelo aspecto do ambiente escolar estar envolvido pela cultura popular.

A análise dos examinadores permitiu reconhecer que o trabalho docente se aproximou e distanciou da Educação popular e do decolonialismo, fornecendo indícios de que nenhuma prática é totalmente unânime com suas pretensões e pautadas só em coerências. Os legados de Paulo Freire e Frantz Fanon permitiram ao docente exercer sua autonomia para construir o trabalho pedagógico por meio da Educação Física popular decolonial, sem a intervenção de livros didáticos ou documentos normativos, causando positivamente elevação da autoestima e confiança de um docente negro que dificilmente tem posição demarcada em elaborar propostas intelectuais com a tentativa de apresentar alguma contribuição para a educação e a sociedade de uma maneira geral.

Com a requisição e demonstração das aulas de Educação Física que foram ministradas na escola pública, destaco que, diante da perspectiva Educação Física popular decolonial, intenciono formar cidadãos críticos e solidários, que valorizam as culturas e a diversidade de gênero e etnia, cidadãos que se reconheçam em sua identidade, cidadãos que almejam alcançar a emancipação e o "Ser Mais", cidadãos democráticos e reflexivos, cidadãos que saibam realizar a leitura de mundo em prol da humanização, em detrimento do fatalismo, cidadãos que valorizem a vida e as pessoas, com a pretensão de alcançar seus objetivos.

Espero que essa pesquisa não seja uma maneira de proporcionar práticas a partir de nossa indicação, como se fosse uma receita. Nosso intuito é fornecer indícios político-pedagógicos para que as professoras e os professores sejam os protagonistas e tenham autonomia para construir o planejamento e a efetivação das práticas corporais juntamente com as/os estudantes, envolvendo também sua cultura. Com a nossa indicação dos princípios da

Educação Física popular decolonial, alio-me aos docentes que queiram efetivar práticas democráticas, emancipadoras, populares e decoloniais, com vistas a pensar na formação cidadã em sua totalidade; ou seja, almejo que a prática pedagógica reconheça as diferenças culturais, raciais, de gênero e social, para que as/os estudantes, na condição de inacabamento, possam transformar sua realidade social, em prol do “Ser Mais”, como pessoas solidárias e conscientes de que a justiça social é alcançada por intermédio da justiça cognitiva, decorrente de muita luta e esperança nos sonhos possíveis.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Telmo. Sulear. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 385-386.

ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur; ELLIS, Carolyn. Autoethnography: an overview. **Historical Social Research**, v. 36, n. 4, p. 273-290, 2011.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, n. 47, p. 378-391, set. 2012.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Paulo Freire e a condição da mulher. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 609-628, set./dez. 2016.

ANJOS, Suellen Gonçalves. **Hip Hop e as práticas educativas:** um estudo a partir das experiências do coletivo família Hip Hop, Santa Maria – DF. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental e do Campo) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

APPLE, Michael. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 49-68.

ARMBRUST, Igor; LAURO, Flávio Antônio Ascânio. O Skate e suas possibilidades educacionais. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.799-807, jul./set. 2010.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BASTOS, Maria Flávia; RIBEIRO, Ricardo Ferreira. Educação e empreendedorismo social: um encontro que (trans)forma cidadãos. **Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 11, n. 33, p. 573-594, maio/ago. 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 44, e104010, p. 1-19, 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramon (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Coleção Cultura Negra e Identidades).

BETTI, Mauro. Esporte na mídia ou Esporte da mídia? **Motrivivência**, Florianópolis, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5929. Acesso em: 16 set. 2021.

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Ática, 1990.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara Knopp**. Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. Paulo Freire e o currículo de Educação Física: aproximações a partir da obra Pedagogia da Autonomia. *In*: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.). **Educação Física escolar e Paulo Freire:** ações e reflexões em tempos de chumbo. v. 38. Curitiba: CRV, 2019. p. 205-223.

BORGES, Clayton Cesar de Oliveira. Políticas de currículo da Educação Física e a Constituição dos sujeitos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 841-854, jul./set. 2017.

BOSSLE, Fabiano. Nosso inédito viável: professor de Educação Física intelectual transformador. *In*: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uira Siqueira (org.). **Os professores como intelectuais**: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-34.

BOSSLE, Fabiano. **O "eu do nós":** o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2008. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão.** Tradução de Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproduction**: Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, França: Les Editions de Minuit, 1975.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, Marcilio. **Educação Física Escolar**: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRACHT, Valter *et al*. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa ação. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 69-70.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção primeiros vôos).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Em volta do fogo aceso, em volta de um círculo. *In*: SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (org.). **Círculos de cultura:** teorias, práticas e práxis. Curitiba: CRV, 2016. p. 13-18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: 3ª versão. Brasília, DF, 2018.

BRAUN, Virginia; CLARK, Victória. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

CARVALHO, Marco Antônio Batista. Paulo Freire e o exílio no Chile: Uma contribuição recíproca para uma visão de mundo. **Educere et Educare Revista de Educação**, Cascavel, v. 4, n. 7, p. 191-201, jan./jun. 2009.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 2. ed. Palhoça: Letras Contemporâneas, 2010.

CHANG, Heewon. **Autoetnografia como método**. Califórnia: Left Coast Press, 2008.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cad. Pesq,** São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

COELHO, Márcio Cardoso. O círculo de cultura na Educação Física escolar: uma prática educativa libertadora no contexto da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. *In*: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.). **Educação Física escolar e Paulo Freire:** ações e reflexões em tempos de chumbo. v. 38. Curitiba: CRV, 2019. p. 181-192.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina**: o direito e o pensamento decolonial. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

CORREIA, Mesaque Silva; MARQUES, Bruna Gabriela; MIRANDA, Maria de Jesus. Educação Física escolar ancorada na gênese ideológica da educação popular: um caminho para conscientização dos esfarrapados e esfarrapadas do mundo. *In*: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.). **Educação**

Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo. v. 38. Curitiba: CRV, 2019. p. 33-47.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COSTA, Bruno Botelho. Paulo Freire e os Círculos de Cultura: uma pedagogia da humanização. *In*: SPIGOLON, Nima Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (org.). **Círculos de cultura**: teorias, práticas e práxis. Curitiba: CRV, 2016. p. 45-76.

COSTA, Thiago Batista. **Jogo consciente**: a percepção de professores de Educação Física acerca do corpo da criança negra e o processo de construção identitária. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

COSTA, Thiago Batista; SOUSA, Cláudio Aparecido. Educação popular e identidade negra: opressões, reflexões e a libertação de sujeitos livres. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-20, set./dez. 2020.

COTA não é esmola. Intérprete: Bia Ferreira. Curitiba: Sofar, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM. Acesso em: 6 jul. 2020.

CRUZ, Lucas Lopes. **As bonitezas da EJA:** Dos compassos e descompassos que (RE)formam a cultura escolar da EJA em uma escola de Canoas/RS: notas autoetnográficas. 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DAÓLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento,** Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 24-28, jun. 1995.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas, v. 21).

DUSSEL, Enrique. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

FANON, Frantz. **Alienação e Liberdade**. Escritos Psiquiátricos. São Paulo: UBU Editora, 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. (Coleção Cultura, v. 2).

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**: tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIAS, Uirá Siqueira; RODRIGUES, Graciele Massoli. Por uma Educação Física escolar problematizadora. **Rev. Bras. de Educ. Fís. Escolar**, São Paulo, edição especial, p. 78-88, set. 2021.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Frantz Fanon**: um revolucionário, particularmente negro. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2018.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Por que Fanon, por que agora**? Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. 2015. 260 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da secretaria municipal de educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3(75), p. 103-121, set./dez. 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação: a Produção Partilhada de Conhecimento. **Unopar Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 5-14, jun. 2010.

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 531-546, abr./jun. 2014.

FREIRE, Elisabete dos Santos. **A construção de valores nas aulas de Educação Física:** habitus e illusio no cotidiano de três professoras. 2012. 186 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994a.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau.** Registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992a.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo: Olho D' Água, 1997.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano Salmar. **Que fazer**: Teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Altiere Dias de. Notas sobre o contexto de trabalho do grupo Modernidade/colonialidade: Universidade, horizontes utópicos e desafios teóricos. **REALIS**, Recife, v. 8, n. 2, p. 145-171, jul./dez. 2018.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais em educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. *In*: TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta:** da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas: Papirus, 1997. p. 7-10.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GALVÃO, Isabel. **Cenas do cotidiano escolar:** conflitos sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

GALVÃO, Zenaide. Educação Física escolar: transformação pelo movimento. **Motriz,** Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 102-106, dez. 1995.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GOMES, Nilma Limo. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006.

GORDON, Lewis Ricardo. Antropologia filosófica, raça e a economia política da privatização de direito. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramon (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 107-132. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. 6 v. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, n. 22, v. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam no máximo o ensino fundamental completo. **Agência IBGE Notícias**, 29 abr. 2016. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-no-maximo-o-ensino-fundamental-completo. Acesso em: 6 jul. 2020.

JONES, Stacy Holman; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn (ed.). Handbook of autoethnography. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013. (Coleção Queer). Resenha de: MOTTA, Pedro Mourão Roxo da; BARROS, Nelson Felipe de. Etnografia. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 6, p. 1337-1340, jun. 2015.

KOCK, Friederike; GODOI, Christiane Kleinübing; LENZI, Fernando César. Discussão e prática da autoetnografia: um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. **Revista Gestão Organizacional**, Chapecó, v. 5, n. 1, p. 93-106, jan./jun. 2012.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação Reflexão. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 23-24.

KUNZ, Elenor. **Didática da educação física** I. 5. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

KUNZ, Elenor. Esclarecimento e emancipação: pressupostos de uma teoria educacional crítica para a Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 5, n. 10, p. 35-39, 1999.

KUNZ, Elenor. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. I-XIII, 2000/1.

KUNZ, Elenor. Pedagogia crítico-emancipatória e Paulo Freire. **Rev. Bras. de Educ. Fís. Escolar**, São Paulo, Edição Especial, p. 20-29, set. 2021.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LOPES, Alice Casemiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, Rodrigo Alberto. Semear-se (em) um campo de dilemas: uma autoetnografia de um professor de Educação Física principiante na zona rural de Ivoti/RS. 2012. 311 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico; FRANCO, Jussara Botelho. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 17, n. 1, p. 11-27, 2012.

MAFRA, Jason Ferreira. A Conectividade do Presente com a História em Freire e Foucault. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 2, p. 36-46, jul./dez. 2008a.

MAFRA, Jason Ferreira. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. 2007. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MAFRA, Jason Ferreira. **A ditadura espelhada:** conservadorismo e crítica na memória didática dos anos de chumbo. São Paulo: BT Acadêmica; Brasília, DF: Liber Livro, 2014.

MAFRA, Jason Ferreira. Apresentação – utopia e projeto possível. *In*: TORRES, Carlos Alberto *et al*. **Reinventando Paulo Freire no século XX.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008b. p. 9-40 (Série Unifreire).

MAFRA, Jason Ferreira. O menino conectivo: a infância como ontologia do ser social em Paulo Freire. *In*: SILVA, Marta Regina Paulo; MAFRA, Jason Ferreira (org.). **Paulo Freire e a educação das crianças.** São Paulo: BT Acadêmica, 2020. *E-book*.

MAFRA, Jason Ferreira. **Paulo Freire, um menino conectivo**: conhecimento, valores e práxis do educador. São Paulo: BT Acadêmica; Brasília, DF: Líber Livro, 2016.

MAFRA, Jason Ferreira; QUERUBIM, Viviane Rosa. Paulo Freire e a Academia. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 26, p. 19-36, jul./dez. 2011.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Experiências político-pedagógicas progressistas na Educação Física escolar. **Rev. Bras. de Educ. Fís. Escolar**, São Paulo, Edição Especial, p. 30-50, set. 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Professores e professoras de educação física progressistas do mundo, uni-vos!** Curitiba: CRV, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira *et al*. Percepções de um professor pesquisador e de seus alunos e alunas sobre a Educação Física: uma pesquisa colaborativa. **Rev Bras Ciênc Esporte**, Brasília, DF, n. 42, e2031, p. 1-9, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida pereira dos Santos. Fundamentação teórica da Educação Física em propostas curriculares da escola pública de São Paulo: Uma análise das abordagens pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e203577, p. 1-20, 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramon (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico.** 2. ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Paulo Freire e a conscientização**. 2015. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

MARQUES, Bruna Gabriela; JABOIS, Diego Pinto; CORREIA, Mesaque da Silva. O espaço de escuta inspirado em cartas pedagógicas: o exercício do diálogo escrito nas aulas de Educação Física. **Rev. Bras. de Educ. Fís. Escolar**, São Paulo, Edição Especial, p. 106-116, set. 2021.

MAZIERO, José Carlos. Paulo Freire: um homem do seu tempo. **Comunicação e Sociedade**, São Bernardo do Campo, n. 25, p. 95-113, 1996.

MCLAREN, Peter. Fúria e Esperança: A Pedagogia Revolucionária de Peter McLaren. Entrevista com Peter McLaren. **Currículo sem Fronteiras**, [*s.l.*], v. 1, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2001.

MEJÍA, Marco Raul. **Educação e pedagogias críticas a partir do Sul**: cartografias da educação popular. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, e329402, p. 1-18, 2017.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Práticas Pedagógicas em Educação Física**: diálogos com Paulo Freire. 2018. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2018.

MONTEIRO, Alessandra; PICCOLO, Vilma Lení Nista. **Diálogos com Paulo Freire no cotidiano da Educação Física escola**r. Curitiba: CRV, 2020.

MONTEIRO, Estela Maria Leite Meirelles; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. Educação em saúde a partir de círculos de cultura. **Rev Bras Enferm**, Brasília, DF, v. 63, n. 3, p. 397-403, maio/jun. 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. **Currículo sem Fronteiras**, [*s.l.*], v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. *In:* STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 145-146.

MOTA NETO, João Colares. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MOTA NETO, João Colares; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Contribuições da educação popular à pedagogia social: por uma educação emancipatória na Amazônia. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 23-35, set./dez. 2017.

MOTA NETO, João Colares; STRECK, Danilo. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude:** usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Brasília, DF, Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

MURARO, Darcísio Natal. Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 813-829, jul./set. 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. Etnografando a prática do skate: elementos para o currículo da Educação Física. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 299-316, jul./dez. 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luís Ferrari. **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016.

NEVES, Marcos Ribeiro. **O currículo cultural da Educação Física em ação:** Efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes.

2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NOGUEIRA, Valdilene Aline. **Nossos inéditos viáveis**: em busca de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da educação física escolar libertadora. 2021. 292 f. Tese (Doutorado em educação física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021.

NOGUEIRA, Valdilene Aline *et al*. Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1265-1280, out./dez. 2018.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. **A formação do formador de professores**: uma pesquisa autoetnográfica na área de Língua Inglesa. 2017. 156 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores. **Veredas Online**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 51-62, 2018.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2015.

PATTERSON, Orlando. **Escravidão e Morte social**: um estudo comparativo. São Paulo: Edusp, 2008.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. **Revista COCAR**, Belém, edição especial n. 4, p. 93-117, jul./dez. 2017.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 40, p. 72-89, dez. 2010.

PONCE, Branca Jurema. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, Marília, v. 17, n. 37, p. 1-28, 2002.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: Masp Afterall, 2019.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. A formação e o sentido no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RODRIGUES, Lisiane Sales; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Autoetnografia na pesquisa em educação histórica um desafio autonarrado. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 342-361, jul./dez. 2015.

RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. As culturas da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, set. 2010.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LAROCCA, Priscila. Autoscopia. Um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SANCHES NETO, Luiz. **O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa**. 2014. 325 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Gabriel Nascimento. **Do limão faço uma limonada**: estratégias de resistência de professores negros de língua inglesa. 2020. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SANTOS, Ivan Luís; NEIRA, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160168, p. 1-19, 2019.

SANTOS, Silvio Mateus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural**: Revista do Programa de Pós -Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 24.1, p. 214-241, 2017.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. *In*: ENDIPE NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais** [...]. Campinas: Unicamp, 2012.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: Legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 9-34, jan./mar. 2016.

SAUL, Ana Maria; SAUL Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. O Pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democracia da escola. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-24, dez. 2011.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. ed. João Pessoa: Ed. Universitária, UFPB, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6, p. 81-92, 2005.

SENHOR Presidente. Intérprete: Projota. São Paulo: Universal Music, 2018. Disponível em: https://www.kboing.com.br/projota/sr-presidente/. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, Cátia Cândido; BORGES, Fabrícia Teixeira. Análise temática dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 23, n. 51, p. 245-267, jun./set. 2017.

SILVA, Maria Eleni Henrique; MARTINS, Raphael Moreira (org.). **Pressupostos freireanos na educação física escolar**: ação e movimentos para a transformação. Curitiba: CRV, 2020.

SILVA, Peterson Amaro; NOFFS, Neide de Aquino. **Planejamento participativo nas aulas de Educação Física escolar:** significados existentes nesta proposta. Curitiba: Brasil Publishing, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, Carmen Lucia *et al*. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Cláudio Aparecido *et al.* A tematização do sertanejo nas aulas de Educação Física: o círculo de cultura como inspiração para a prática pedagógica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 1-17, abr./jun. 2020.

SOUSA, Cláudio Aparecido. Círculo de cultura e Educação Física escolar: inspirações decoloniais em Paulo Freire. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 277-293, set. 2021.

SOUSA, Cláudio Aparecido. Educação Física escolar e justiça social: um diálogo com Paulo Freire e Frantz Fanon. *In*: SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (org.). **Educação Física escolar e Paulo Freire:** ações e reflexões em tempos de chumbo. v. 38. Curitiba: CRV, 2019. p. 137-151.

SOUSA, Cláudio Aparecido. **O currículo de Educação Física da rede pública municipal de Santo André (SP):** concepções e práticas pedagógicas. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

SOUSA, Cláudio Aparecido; COSTA, Thiago Batista; EHRENBERG, Monica Caldas. Educação Física decolonial: Análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-27, 2021.

SOUSA, Cláudio Aparecido; FREIRE, Elisabete dos Santos. Em defesa de uma Educação Física popular: Uma reflexão inspirada em Paulo Freire e Frantz Fanon. **Rev. Bras. de Educ. Fís. Escolar**, São Paulo, Edição Especial, p. 66-77, set. 2021.

SOUSA, Cláudio Aparecido; MAFRA, Jason Ferreira. Formação de professores e o currículo cultural da educação física: uma etnografia sobre a prática pedagógica. **Dialogia**, São Paulo, n. 24, p. 179-192, jul./dez. 2016.

SOUSA, Cláudio Aparecido; MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. Círculo de cultura e Educação Física: a tematização do funk na escola. **Revista Kinesis,** Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 116-129, jan./abr. 2018.

SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Educação Física escolar e Paulo Freire:** ações e reflexões em tempos de chumbo. v. 38. Curitiba: CRV, 2019.

SOUSA, Cláudio Aparecido; SANTOS, Gilca Ribeiro. "Dossiê mulheres negras": um olhar sobre as desigualdades enfrentadas pelas mulheres na educação superior. *In*: SILVA, Neide Cristina da; LIMA, Francisca Mônica R. de; SILVA, Maria Lúcia da (org.). **Educação e o empoderamento da mulher negra da mulher negra**. São Paulo: Editora Casa Flutuante, 2017. p. 73-89.

SOUSA, Cláudio Aparecido; SILVA, Peterson Amaro; MALDONADO, Daniel Teixeira. Círculo de cultura e Educação Física: reflexões de um docente sobre a sua prática pedagógica. **Cadernos de Formação RBCE**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 9-19, set. 2017.

SOUZA, Luciana Karine. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio *et al*. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-411, abr./jun. 2011.

SPIGOLON, Nilma Imaculada; CAMPOS, Camila Brasil Gonçalves (org.). **Círculos de cultura:** teorias, práticas e práxis. Curitiba: CRV, 2016.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TONIN, Josiane Prescendo. **Ideias decoloniais de minha práxis:** autoetnografia de uma professora de inglês. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta:** da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas: Papirus, 1997.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 8).

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos?** Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar. 2014. 294 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.

VENÂNCIO, Luciana. Planejamento participativo em educação física escolar: um contexto situado de relações com os saberes e corresponsabilidades. *In*: VENÂNCIO, Luciana *et al*. (org.). **Educação física no ensino fundamental II**: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as). Curitiba: CRV, 2017. p. 65-95.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES-NETO, Luiz. A relação com o saber e a corporeidade em movimento: aproximações com o comportamento inteligente na educação física escolar. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo: Revista da Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 125-136, jan./abr. 2019.

VERSIANI, Daniela Becaccia. Escritas de si: a alternativa dramática. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 11., Tessituras, Interações, Convergências, 13 a 17 de julho de 2008. USP – São Paulo, Brasil. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: http://www.abralic.org.br/. Acesso em: 12 set. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-38, jan./jul. 2019.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

WITTIZORECKI, Elissandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47-70, jan./abr. 2005.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 117-118.