

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**

SAMUEL NASCIMENTO DE ARAÚJO

**“ESTA TERRA TEM DONO”/ “CO YVY OGUERECO YARA”:
uma autoetnografia crítica da produção da resistência política de
um professor de Educação Física de Guarani das Missões/RS**

Porto Alegre

2021

SAMUEL NASCIMENTO DE ARAÚJO

**“ESTA TERRA TEM DONO”/ “CO YVY OGUERECO YARA”:
uma autoetnografia crítica da produção da resistência política de
um professor de Educação Física de Guarani das Missões/RS**

Relatório de Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para conclusão no Programa.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Araújo , Samuel Nascimento de
"ESTA TERRA TEM DONO" / "CO YVY OGUERECO YARA": uma
autoetnografia crítica da produção de resistência
política de um professor de Educação Física de Guarani
das Missões/RS" / Samuel Nascimento de Araújo . --
2021.
199 f.
Orientador: Fabiano Bossle.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de
Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto
Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação Física Escolar. 2. Autoetnografia
Crítica. 3. Paulo Freire. 4. Resistência. I. Bossle,
Fabiano, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Samuel Nascimento de Araújo

“Esta Terra Tem dono”/ “Co Yvy Oguereco Yara”: uma autoetnografia crítica da produção de resistência política de um professor de Educação Física de Guarani das Missões/RS.

Conceito:

Aprovado emdede.....

BANCA EXAMINADORA

Denise Fonseca

Profa. Dra. Denise Grosso da Fonseca

Daniel Teixeira Maldonado

Prof. Dr. Daniel Teixeira Maldonado

Elaine Prodócimo

Profa. Dra. Elaine Prodócimo

Leandro Oliveira Rocha

Prof. Dr. Leandro Oliveira Rocha

Fabiano Bossle
Professor Doutor Fabiano Bossle

Orientador – Prof. Dr. Fabiano Bossle – UFRGS

Professor

De pátria e de nativismo, do altar do gauchismo da crioula tradição
Levanto meu chimarrão no meu templo enfumaçado
Qual um grito abarbarado que há de revoar nos confins
Pra se juntar aos clarins do nobre professorado
Quando um mecanismo imperra, como o Rio Grande imperrou
Porque um alguém embirrou em abandonar a terra
Como nos tempos de guerra o jeito é prender o grito
Pelo direito bendito que a todo vivente cabe
Porque o magistério sabe que não vai pelia solito
Que é o Rio Grande que levanta, integrado e solidário
Junto do mestre, operário nesta imensa guerra santa
Há um grito em cada garganta contra gelo de icebergs
Dos palácios aos albergues brota protesto e revolta
Todos reunidos em volta dos valentes do Cepergs
O meu cusco me bombeia do outro lado do fogo
Como a perguntar se o jogo vai terminar em peleia
Não sei, mas a coisa é feia, mais negra que a escuridão
E pela disposição o maestro e o mulherio
Desta vez o que se viu morre e não frocha o garrão
Aliás, é a greve mais justa da que já temos notícia
Sem exagero ou malícia, vale até mais do que custa
E essa classe não se assusta, nem veio a campo de graça
Segue um caminho que traça depois de dizer um basta
E do mesmo não se afasta com promessa ou com ameaça
É o Rio Grande farroupilha no seu sesquicentenário
Na estampa de um funcionário que sintetiza a família
Que o poder público humilha, tenta viltar e avacalha
É o que modela e trabalha a obra mais soberana
Quem lida com a alma humana não pode andar de cangalha
Então, é mais que uma greve, é no fundo uma exigência
De tomada de consciência que este governo nos deve
Que seja pronta e breve que o tempo vale ouro,
Aliás não é desaforo a causa do reboliço
Ninguém tem nada com isso se esvaziaram o tesouro
O reajuste semestral, como o decimo terceiro,
Trabalhador brasileiro tem no plano nacional
Ao funcionário faz mal, parece, porque não dão
Essa reivindicação se junta a outras prioritárias
Das classes comunitárias que sofrem na educação
Reposição de salário, obediência ao orçamento
Dentro do tanto por cento de um poder discricionário
Desceu em seu calendário, virado em mercado persa,
Nem admite conversa e quer continuar enliando
Mas vai ver que este comando é algo que ninguém dispersa
E o home que prometia no tempo da ditadura, olhar de perto a cultura, fazia e
acontecia
Falando em democracia, saúde, amparo e infância, hoje é capataz da estância

Abandona seu rebanho, diminuindo no tamanho, mas crescendo na arrogância
E nem há necessidade de explicar ao nosso povo
O desastre não é novo perante a comunidade
É própria incapacidade do grupo que nos governa
Essa lenga, lenga eterna hoje em dia já não cola
O maestro tem escola, ninguém vai passar-lhe a perna
É bom que a politicama não venha tirar partido
Desse episódio eclodido como remate de um drama
Os que ascenderam esta chama podem levá-la até o fim
E vitoriosos assim, hão de chegar à vitória
Sem a farsa atentatória do choro e do boletim
É claro, no interior num clima inquisitorial
Não falta um irracional ameaçando professor
Mas isso perde o valor são fatos irrelevantes,
Embora aqui militantes de um passado despotismo
Cometam o barbarismo de espancar os vigilantes
Mas é a república nova, que falava em eleições, que falava em punições
Quando é que vai dar a prova, e a direta já foi pra cova, e a constituinte, o ladrão
Parece que a solução pra melhorar o cardápio
É engaiolar o larapio e dar um tiro no leão.
Depois não venham com choro, como afilhado em velório
Já no cabe no casório as conversas do namoro
O velho Rio Grande toro está aí posto de lado,
Mas quem rever o passado vai saber que é perigoso
Porque este pago glorioso sabe dormir acordado
E um conselho de vaqueano a esta falange grevista,
Resista indiada, resista, nem que arrebente o tutano
Porque é do gênero humano até onde alcança a memória
Revisem a trajetória do vivente sofredor, é a versão do vencedor, vencidos não tem história.

Jayme Caetano Braun

AGRADECIMENTOS

A construção de uma tese de doutorado é uma construção longa, exaustiva e repleta de decisões e prioridades. Por vezes se deixa de viver momentos com a família para se dedicar aos estudos, e mesmo deixando de viver estes momentos, tive o apoio da família ao longo de toda a caminhada de estudos, pois para eles, todos eles, 'estudar' não era prioridade, outras necessidades básicas não lhes permitiram ter acesso à escola, e mesmo assim, todos foram grandes incentivadores, desde a conclusão do ensino médio, antigo magistério, todos se sentiam felizes em ter um professor na família. Esta tese também é de vocês.

Agradeço minha esposa Carol pela parceria, companheirismo e incentivo ao longo desta caminhada. Obrigado pelo carinho, compreensão e por tudo que estamos vivendo juntos.

Me emociono quando penso em agradecer meus pais, Nilton e Carmelina, que mesmo não tendo acessado a escola, pelas condições de vida que viviam, onde a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento era prioridade, tiveram que abrir mão de seus sonhos, não tiveram a oportunidade de acessar a escola, mas fizeram um grande esforço para que eu pudesse estar aqui hoje. Obrigado por acreditarem que só o estudo muda a vida das pessoas.

Agradeço as minhas meninas, Nicoli e Valentina por estarem sempre comigo e sempre me ensinando a ser um pai melhor, um homem melhor, um ser humano melhor. Agradeço por ter vocês comigo.

Agradeço a minha irmã Grazieli pela caminhada juntos, por ser uma grande amiga e apoiadora.

Agradeço aos meus tios, Dena, Calu e Fátima pelos incentivos e por fazerem parte desta caminhada, sempre vibrando comigo a cada conquista.

Agradeço aos meus sobrinhos, Jessé e Alexandre, por estarem sempre nos alegrando e fazendo parte das minhas brincadeiras.

Agradeço aos meus sogros, cunhado e aos amigos que sempre apoiam minhas escolhas e posicionamentos, e caminham comigo.

Agradeço de forma especial ao Leandro e Aline, pelo incentivo ao longo deste processo, pela ajuda em momentos de dificuldades. Os verdadeiros amigos se reconhecem quando realmente precisamos, obrigado!

Quero agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento

Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em especial aos trabalhadores da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), por oportunizarem a materialização de uma formação acadêmica para um professor do chão de escola, reiterando que é necessária a ampliação de políticas afirmativas para ampliar o acesso aos bens intelectuais, bem como a permanência de grupos historicamente excluídos, que são minorias nos programas de pós-graduação no Brasil. Estudar é realmente algo muito difícil para o trabalhador, é necessário e urgente que a universidade pública cumpra seu papel e oportunize acesso e permanência, bem como incentivos para aqueles que realmente necessitem.

Agradeço aos professores que fizeram parte da banca de qualificação, os professores Dra. Denise Grosso da Fonseca e Dr. Daniel Teixeira Maldonado, pelas provocações e tensionamentos que permitiram caminhar e construir este estudo.

Agradeço aos professores da banca de defesa, Dr. Denise Grosso da Fonseca, Dr. Daniel Teixeira Maldonado, Dra. Elaine Prodócimo e Dr. Leandro Oliveira Rocha, por aceitarem o convite para realizar a leitura e análise desta tese.

Agradeço as aprendizagens construídas, a amizade e parceria ao longo destes anos junto aos colegas do Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia de Ensino na Educação Física (DIMEEF-UFRGS).

De forma especial, agradeço ao meu orientador, professor Dr. Fabiano Bossle, que me acolheu mesmo sem me conhecer, lá no ano de 2014, me oportunizando acessar a pós-graduação em uma universidade pública, que ainda é para poucos. Obrigado Fabiano por caminhar ao meu lado neste meu processo formativo, me orientando e mostrando que é possível 'ser mais', mesmo quando a cultura aponte o contrário. Saiba que não somente na academia, mas na vida és uma referência para mim, obrigado por ter me oportunizado tudo isso que estou vivendo hoje, finalizar este processo é algo que nunca imaginava. Obrigado, obrigado.

Agradeço de forma especial os colegas professores e professoras que lutam por um mundo melhor, que lutam por justiça social desde a escola, e de maneira especial a todos os estudantes populares que lutam constantemente para viverem em um mundo melhor, que lutam diariamente para ocupar seu lugar no mundo. Obrigado!

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

TÍTULO: “ESTA TERRA TEM DONO”/ “CO YVY OGUERECO YARA”: uma autoetnografia crítica da produção de resistência política de um professor de Educação Física de Guarani das Missões/RS.

NATUREZA DO ESTUDO: Tese de Doutorado.

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DEPARTAMENTO: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: Ciências do Movimento Humano.

TEMA DE PESQUISA: Resistência de um professor de Educação Física escolar.

METODOLOGIA DE PESQUISA: Autoetnografia Crítica.

PROBLEMA DE PESQUISA:

Como a resistência político-pedagógica de um professor de Educação Física é vivida e compartilhada no contexto particular de escolas públicas de Guarani das Missões/RS?

OBJETIVO DE PESQUISA:

Compreender como a resistência político-pedagógica é vivida e compartilhada no contexto particular de escolas públicas de guarani das Missões/RS.

RESUMO

Esta tese de doutorado trata da experiência cultural compartilhada de resistência político-pedagógica de um professor de Educação Física, no contexto particular de Guarani das Missões/RS. Este estudo parte das interpretações de uma dissertação de mestrado, na qual emerge um traço identitário marcante nas relações políticas e pedagógicas da região, e dos processos culturais de escolarização que é o posicionamento dos professores em suas práticas pedagógicas. A reflexividade sobre estes aspectos culturais me conduziram a uma posição de assumir e defender politicamente, nos contextos escolares, e na comunidade um posicionamento crítico em relação à educação pública, partindo da Educação Física Escolar, local primeiro de produção de resistência frente ao modelo hegemônico de pensar e viver na educação física na escola, emergindo o seguinte problema de pesquisa: “Como a resistência político-pedagógica de um professor de Educação Física é vivida e compartilhada no contexto particular de escolas públicas de Guarani das Missões/RS?” Para sustentar minhas interpretações, realizei uma autoetnografia crítica, construída ao longo de quatro anos, com um trabalho de campo realizado no ano letivo de 2019, no espaço temporal de fevereiro a dezembro. Fundamentado à luz do pensamento da Educação Libertadora de Paulo Freire, apresento o marco teórico do estudo que aborda o colonialismo, a produção de resistência e a prática educativa Freireana, que permitiu construir minha interpretação no capítulo que defendo a produção de uma outra epistemologia da Educação Física Escolar, marcada pela construção de uma outra pedagogia, como manifestação do processo de descolonização em curso, manifesta na resistência que se materializa em uma pedagogia do oprimido, reconhecendo a experiência existencial compartilhada com os estudantes populares me levando a compreender e defender que a Educação Física construída e vivida com os estudantes também “tem dono”.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Autoetnografia Crítica; Paulo Freire; Resistência.

ABSTRACT

This doctoral thesis deals with the shared cultural experience of political-pedagogical resistance of a Physical Education teacher, in the particular context of Guarani das Missões/RS. This study starts from the interpretations of a master's thesis, in which a striking identity trait emerges in the political and pedagogical relations of the region, and from the cultural processes of schooling, which is the position of teachers in their pedagogical practices. The reflexivity on these cultural aspects led me to a position of assuming and defending politically, in school contexts, and in the community, a critical position in relation to public education, starting from School Physical Education, the first place of production of resistance against the hegemonic model of thinking and living in physical education at school, emerging the following research problem: "How is the political-pedagogical resistance of a Physical Education teacher experienced and shared in the private context of public schools in Guarani das Missões/RS?" To support my interpretations, I carried out a critical autoethnography, built over four years, with fieldwork carried out in the 2019 school year, in the timeline from February to December. Based on Paulo Freire's thought of Liberating Education, I present the theoretical framework of the study that addresses colonialism, the production of resistance and the Freirean educational practice, which allowed me to build my interpretation in the chapter that defends the production of another epistemology of Education School Physics, marked by the construction of another pedagogy, as a manifestation of the ongoing decolonization process, manifests in the resistance that materializes in a pedagogy of the oppressed, recognizing the existential experience shared with popular students, leading me to understand and defend that Education Physics built and lived with the students also "has an owner".

Key-words: School Physical Education; Critical Autoethnography; Paulo Freire; Resistance.

RESUMEN

Esta tesis doctoral trata sobre la experiencia cultural compartida de resistencia político-pedagógica de un docente de Educación Física, en el contexto particular de Guarani das Missões / RS. Este estudio parte de las interpretaciones de una tesis de maestría, en la que emerge un rasgo de identidad llamativo en las relaciones políticas y pedagógicas de la región, y de los procesos culturales de la escolarización, que es la posición de los docentes en sus prácticas pedagógicas. La reflexividad sobre estos aspectos culturales me llevó a una posición de asumir y defender políticamente, en los contextos escolares y en la comunidad, una posición crítica en relación a la educación pública, a partir de la Educación Física Escolar, primer lugar de producción de resistencia frente a la modelo hegemónico de pensar y vivir la educación física en la escuela, surgiendo el siguiente problema de investigación: "¿Cómo se vive y se comparte la resistencia político-pedagógica de un docente de Educación Física en el contexto privado de las escuelas públicas de Guarani das Missões / RS?" Para sustentar mis interpretaciones realicé una autoetnografía crítica, construida a lo largo de cuatro años, con trabajo de campo realizado en el curso escolar 2019, en el cronograma de febrero a diciembre. Partiendo del pensamiento de Paulo Freire sobre Educación liberadora, presento el marco teórico del estudio que aborda el colonialismo, la producción de resistencias y la práctica educativa freireana, lo que me permitió construir mi interpretación en el capítulo que defiende la producción de otra epistemología de la Educación. La Física Escolar, marcada por la construcción de otra pedagogía, como manifestación del proceso de descolonización en curso, se manifiesta en la resistencia que se materializa en una pedagogía de los oprimidos, reconociendo la experiencia existencial compartida con los estudiantes populares, llevándome a comprender y defender esa Educación. La física construida y vivida con los estudiantes también "tiene dueño".

Palabras clave: Educación Física Escolar; Autoetnografía crítica; Paulo Freire; Resistencia.

ABSTRAKCYJNY:

Niniejsza praca doktorska dotyczy wspólnego kulturowego doświadczenia oporu polityczno-pedagogicznego nauczyciela wychowania fizycznego, w szczególnym kontekście Guarani das Missões/RS. Niniejsze opracowanie rozpoczyna się od interpretacji pracy magisterskiej, w której uderzający rys tożsamościowy wyłania się w relacjach polityczno-pedagogicznych regionu, a także od kulturowych procesów edukacji szkolnej, jaką jest pozycja nauczycieli w ich praktykach pedagogicznych. Refleksywność w tych aspektach kulturowych doprowadziła mnie do zajęcia i obrony politycznej, w kontekście szkolnym i w społeczności, krytycznej pozycji w odniesieniu do edukacji publicznej, poczynając od szkoły wychowania fizycznego, pierwszego miejsca wytwarzania oporu przeciwko hegemoniczny model myślenia i życia w wychowaniu fizycznym w szkole, wyłaniający się następujący problem badawczy: „Jak jest doświadczany i współdzielony polityczno-pedagogiczny opór nauczyciela wychowania fizycznego w prywatnym kontekście szkół publicznych w Guarani das Missões/RS?” Aby wesprzeć moje interpretacje, przeprowadziłem krytyczną autoetnografię, budowaną przez cztery lata, z badaniami terenowymi przeprowadzonymi w roku szkolnym 2019, na osi czasu od lutego do grudnia. Opierając się na myśli Paulo Freire'a na temat Wyzwolenia Edukacji, przedstawiam teoretyczne ramy badania, które dotyczy kolonializmu, tworzenia oporu i freijskiej praktyki edukacyjnej, co pozwoliło mi zbudować moją interpretację w rozdziale, który broni tworzenia innej epistemologii edukacji Fizyka szkolna, naznaczona budową innej pedagogiki, jako przejaw trwającego procesu dekolonizacji, przejawia się w oporze, który materializuje się w pedagogice uciśnionych, uznając doświadczenie egzystencjalne dzielone z popularnymi studentami, prowadzące mnie do zrozumienia i obrony tej edukacji Fizyka budowała i mieszkała z uczniami też “ma właściciela”.

Słowa kluczowe: Szkoła Wychowania Fizycznego; autoetnografia krytyczna; Paulo Freire; Odporność.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC: Base Nacional Curricular Comum.

CPM: Círculo de Pais e Mestres.

CRE: Coordenadoria Regional de Educação.

DIMEEF: Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia de Ensino da Educação Física.

EFI: Educação Física.

EJA: Educação de Jovens e Adultos.

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

ESEFID: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança.

FICAI: Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente.

JERG's: Jogos Escolares do Rio Grande do Sul.

PEFI – Professor de Educação Física.

PPGCMH – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.

REE/RS: Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

RME/GM: Rede Municipal de Ensino de Guarani das Missões (RS).

SMEC/GM: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo de Guarani das Missões (RS).

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição da carga horária de trabalho semanal.	62
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A tv e sua influência na vida das pessoas.	155
Figura 2: A mídia é quem dá corda.	156
Figura 3: Padrão de beleza.....	156
Figura 4: O diferente nos torna únicos.....	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. MARCO TEÓRICO DO ESTUDO	21
1.1 Colonialismo: a invasão cultural como processo de invisibilização e opressão da vida do colonizado	21
1.2 Opressão: o colonialismo operando no contexto da cultura escolar	27
1.3 Resistência como pressuposto para a construção de um outro mundo sob a luz de Paulo Freire	34
1.3.1 A prática Educativa Freireana	45
2. Autoetnografia Crítica: proposta de descolonização epistemológica	53
2.1 A autoetnografia nas ciências sociais	56
2.2 O trabalho de campo da autoetnografia crítica	60
2.3 Autoetnografia Crítica: por uma descolonização epistemológica da racionalidade científica moderna	69
3. “OUTRA” EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	78
3.1 A GÊNESE DA RESISTÊNCIA: o grito de Sepé	78
3.1.1 Experiências de resistência: uma identidade em construção	84
3.1.2 Superando a sentença do colonizado: minha história de vida como outra narrativa do mundo	90
3.2 Princípios da Colonização Curricular em curso	94
3.3 Controlando a política e dominando a história oficial	111
3.4 Colocando na linha: formas pedagógicas de opressão	127
3.5 Práticas educativas transgressoras: vivendo a pedagogia do oprimido na Educação Física Escolar	145
3.6 Em defesa de uma Educação Física Escolar descolonizadora	164
Considerações Finais	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176

Anexo 1	191
Anexo 2	192
Anexo 3	193
Anexo 4	196
Anexo 5	197

INTRODUÇÃO

Este estudo foi realizado em meio a muitas lutas e resistências, não apenas abordando a resistência como conceito central do estudo, mas como uma forma de vida em um cenário de fortes discursos de crise econômica, política e social, de certo modo, vivida em um momento histórico de injustiças sociais, com forte apelo de grupos extremistas defensores de uma agenda que ainda opera na lógica colonialista.

Diante deste contexto, há a força de discursos que por um lado atacam políticas públicas que, mesmo em forma de migalhas tem atendido aos mais necessitados de nossa sociedade, e que por outro lado, defendem a manutenção de privilégios àqueles que entendem ser justo a manutenção histórica de seus direitos, direitos estes que entre outras ações desenvolvem estratégias para manter a hegemonia dos grupos que sempre tiveram poder em nossa sociedade (APPLE, 1982), sociedade esta que para Bauman (2001; 2008; 2010) é uma sociedade pautada pelo consumo e pelo poder de consumir, e neste contexto a educação e a Educação Física se inserem neste projeto e acabam se encantando com o discurso neoliberal.

O tempo em que vivemos, são para Bauman (2001) tempos fluidos, que é entendido em termos de “modernidade líquida”, onde as estruturas da modernidade sólida não têm dado conta de proporcionar segurança às pessoas, nem mesmo dar a sensação de certeza e de medo, de solidão pelo fato de não acompanhar a velocidade com que as mudanças tanto sociais quanto econômicas e políticas vem ocorrendo. Assim, as incertezas produzidas pela modernidade líquida (BAUMAN, 2001) acabam acarretando, influenciando e, de certo modo trazendo instabilidade à vida das pessoas, e ao mesmo tempo à instituição escolar, que é pautada numa perspectiva de modernidade sólida, pelas certezas de suas práticas pedagógicas que historicamente tem produzido, mantido e legitimado o conhecimento, que é uma forma de manutenção de poder, e que parece ser inquestionável.

Assim, defendendo um posicionamento de resistência frente aos avanços do modelo de mercado na educação, ou mesmo de uma ótica macro, resistindo aos avanços do neoliberalismo e da globalização na educação, e de seus impactos na manutenção da ordem vigente. Pois, estes tempos retomam com veemência propostas de educação ainda bancária, tempos marcados por perseguições de grupos que defendem uma identidade política crítica, que se materializa nestas redes de

ensino em alocações de docentes em escolas de difícil acesso, se estabelecendo em um cenário de ameaças frente a emissão de posicionamentos contrários aos grupos que possuem controle político, controle este que é capilarizado a outras esferas sociais, inclusive a escola.

Há em nosso país um movimento que identifico como “modernização conservadora” (MOORE JUNIOR, 1975) que não passa de uma modernização que busca manter o status quo, colocando a educação alinhada a uma lógica de mercado, na fala de Gandin (2008, p. 224) há um reforço de que este discurso não é imposto, pois “[...] as forças hegemônicas definem a agenda, e os movimentos progressistas devem agir dentro do campo distribuído por estas forças”, o que me leva a posicionar a educação como uma arena de disputas culturais, o que permite possibilidades de criar movimentos de resistências com os estudantes populares desde a escola, produzindo um outro currículo, que reconhece o estudantes como sujeito e não como objeto.

Assim, esta tese de doutorado parte do seguinte problema de pesquisa: **“Como a resistência político-pedagógica de um professor de Educação Física é vivida e compartilhada no contexto particular de escolas públicas de Guarani das Missões/RS?”**

Tal questão me levou a tencionar minha experiência existencial, reposicionando a minha prática educativa como um caminho para construir uma pedagogia com os estudantes, ou seja, tencionando a matriz epistemológica dominante, enraizada na racionalidade eurocêntrica. Para isso, conhecer a história e a minha relação nesta história foram fundamentais para situar o colonialismo que ainda está em curso, inclusive na Educação Física Escolar.

Deste modo, destaco que o capítulo está organizado em três seções, onde na primeira apresento o marco teórico do estudo, o colonialismo na perspectiva de Frantz Fanon, Aníbal Quijano e Boaventura de Sousa Santos, que converge com a matriz de poder que é vivido no contexto em que a pesquisa foi realizada, deste modo, compreender como o colonialismo se manifesta nas relações tecidas no cotidiano, nas relações de opressão e controle da hegemonia. A resistência pensada a luz de Paulo Freire, como um processo de humanização construída a partir de uma prática educativa gestada com os estudantes, como meio de construir uma outra pedagogia, superando a consciência ingênua por uma consciência crítica, defendendo a prática educativa Freireana como uma possibilidade de tornar o político mais pedagógico e o

pedagógico mais político.

Na segunda seção abordo o desenho teórico metodológico de realização deste estudo, uma autoetnografia crítica, primeiramente realizo uma aproximação ao que me levou a construir este estudo, após a concepção de autoetnografia nas ciências sociais, bem como o pensamento de autores consagrados na área.

Apresento o trabalho de campo da minha autoetnografia crítica, apresentando as escolas e detalhando como se deu a coleta de informações. Após defendendo uma autoetnografia crítica sustentada não pela experiência pessoal, mas pela relação que é estabelecida na cultura, na relação que os homens e mulheres estabelecem no mundo, defendendo a autoetnografia crítica como possibilidade de pensar outras formas de fazer ciência, em contraposição ao modelo de racionalidade eurocêntrica, ou seja, uma proposta de descolonização epistemológica.

A terceira seção, apresento elementos do trabalho de campo e minha interpretação que possibilitou a construção da tese a ser defendida. Tomo como ponto de partida a gênese da resistência ancorada no processo histórico de colonização da região, e já apresento elementos da minha experiência de resistência, a minha história de vida como uma possibilidade de construir outras narrativas, outras histórias. Na sequência apresento os princípios de uma colonização curricular, a escola posicionando por meio de suas práticas a Educação Física em uma posição marginal frente a outros componentes curriculares, ditos mais importantes. Os princípios de controle a manutenção da história oficial materializada nas práticas sociais das escolas, a busca desenfreada em colocar os estudantes na linha. Apresento elementos constitutivos para a construção de uma outra pedagogia, uma proposta transgressora de descolonização e apresentado a tese deste estudo, por fim, finalizo apresentando as aprendizagens deste processo.

1. MARCO TEÓRICO DO ESTUDO

Nesta seção apresento o marco teórico conceitual do estudo, com a finalidade de apresentar o problema de pesquisa e o caminho metodológico que irá nortear a pesquisa, bem como a construção de um aporte teórico que sustenta meu posicionamento de professor de Educação Física e a relação que estabeleço no e com o mundo.

A centralidade neste estudo é a Pedagogia Crítica de Paulo Freire, a qual transita não somente no decorrer desta tese, mas se materializa na minha experiência existencial (FREIRE, 1987), na assunção de uma opção política através de minha prática pedagógica, que também é política, entendendo que a realidade social é possível de transformação (FREIRE, 2011).

Assim, o tema desta pesquisa, a resistência, emerge da minha relação com a própria pesquisa, mas de forma pontual, durante o processo de pesquisa de mestrado, ao estudar os conteúdos de ensino por meio de uma etnografia, com um longo período de trabalho de campo, acompanhado de um profundo processo de reflexividade, foram centrais para a construção desta tese, bem como a construção deste aporte teórico, que de forma contundente encaminha para uma crítica à pedagogia do oprimido ainda em curso, materializada na constituição de uma matriz de poder que ainda estabelece e se capilariza nas instituições sociais, inclusive a escola.

Com isso, a ação pedagógica revolucionária consciente defendida por Freire (2016), como um ato que deve transcender os muros da escola, da universidade, a fim de alcançar quem realmente está engajado com a luta e com a vida dos sujeitos, esta conscientização deve buscar os espaços onde realmente as culturais reais, pois, para realmente uma proposta de educação ser libertadora ela deve sair apenas do debate acadêmico. O que por hora revolucionário na academia, nunca atinge quem deveria atingir, assim permanece isolada dos problemas da vida real das pessoas e também das decisões políticas, das lutas pela dignidade humana, por melhores condições de trabalhos, enfim, sair de trás dos muros e possibilitar à sociedade possibilidades de resistência à dominação.

1.1 Colonialismo: a invasão cultural como processo de invisibilização e opressão da vida do colonizado

“Todas as vezes em que um homem disser não a qualquer tentativa de opressão do seu semelhante, sinto-me solidário com seu ato”

Frantz Fanon (2008, p. 187)

A invasão cultural (FREIRE, 1987), tendo como referência o processo de colonização como um marco histórico de apropriação e controle da vida e da liberdade, primeiro dos povos originários, seguindo, posteriormente, com os povos africanos, vítimas da opressão de um sistema colonial, pautado na farsa histórica de civilizar os selvagens (MBEMBE, 2018; FANON, 1968). E, que de acordo com Prado (1956) o colonialismo ainda mantém as mesmas diretrizes da invasão, pautadas na guerra e conquista dos povos, seguindo o modelo europeu, em que o vencedor tinha direito a pessoas e aos bens do vencido, no caso do Brasil, seriam os indígenas, mais tarde os escravos africanos.

Este processo histórico que se formou, a partir da invasão europeia na América, pelas coroas ibéricas, fundamenta-se num processo de colonização não somente das terras, mas da vida e do destino dos povos que ali viviam. Reforçando uma imagem da Europa como o centro do mundo, o modelo ideal a ser seguido, e, considerando os povos americanos como inferiores, cuja cultura e história foi dizimada, inferiorizada, invisibilizada e desumanizada desde a chegada dos primeiros colonizadores, que vieram trazer a luz e a divindade religiosa a serviço da domesticação dos povos originários, para assim exercerem o seu domínio.

Tendo como pauta na escravidão das pessoas, o abuso de poder, a hierarquização dos seres humanos, em nome da salvação, mediante a imposição religiosa pautada pelo cristianismo, que nada mais era que uma forma de explorar os indígenas e suas terras, bem como a progresso econômico europeu, baseado na exploração e no trabalho escravo (GROSFOGUEL, 2007; MIGNOLO, 2008).

Que na verdade, para Fanon (1968) nada mais foi que um processo de inferiorização das raças, de modo que o indígena, considerado pelo invasor europeu de selvagem, não possuía uma cultura alinhada ao padrão europeu, por isso a necessidade de construir um novo mundo. Reforçado um pensamento e uma atitude desumanizadora, de modo que o indígena, e posteriormente o negro, pelo mesmo processo de violência da imposição dos valores eurocêtricos e brancos nas sociedades colonizadas.

O que para Césaire (1998) o processo de colonização, ao mesmo tempo que

negou e ainda nega a civilidade do colonizado, mantém uma relação de dominação e submissão, criando uma classe de subalternos, ou seja “homens que inculcam sabiamente o medo, o complexo de inferioridade” (CÉSAIRE, 1978, p. 26), pois de fato,

Entre o colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a política, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas.

Pois todo o povo colonizado, segundo Fanon (2008) é um povo nascido com um complexo de inferioridade, originário do sepultamento de sua cultura, de sua língua, mediante a linguagem do colonizador, considerando a região missioneira, com a presença marcante das coroas ibéricas no processo de dominação e instauração de poder e da racionalidade europeia, de modo que:

A primeira coisa que o indígena aprende é a ficar no seu lugar, não ultrapassar os limites. Por isso é que os sonhos do indígena são sonhos musculares, sonhos de ação, sonhos agressivos. Eu sonho que dou um salto, que nado, que corro, que subo. Sonho que estouro na gargalhada, que transponho o rio com uma pernada, que sou perseguido por bandos de veículos que não me pegam nunca. Durante a colonização, o colonizado não cessa de se libertar entre nove horas da noite e seis horas da manhã. (FANON, 1968, p.39).

Pensando no colonizado como sujeito que vive no mundo e com o mundo, e busca superar a lógica da opressão, de modo a superar a vontade de tornar-se como o colonizador, acima de tudo o colonizado sonha com a liberdade, com a possibilidade de ser ele, de viver sua cultura, sua religiosidade, sem ser colocado reduzido a objeto, ou desumanizado, colocado em lugar subalterno. Entretanto, a matriz de poder colonial, emerge em todos aspectos da vida cotidiana, há um reforço de um posicionar-se no “seu lugar”, afinal, qual é o lugar do colonizado na história? É um lugar de desprezo, o colonizador não se submete a viver como o colonizado vive, mas entende que este modo de vida ainda é muito para o colonizado. As falas de Fanon, mesmo parecendo duras, não são nada menos que viveu o colonizado, e do que ainda vivem aqueles que herdaram as relações de poder desigual originárias do colonialismo, naturalizando o que historicamente foi construído, pois o colonizador com

Sua preocupação de segurança leva-o a lembrar em alta voz [...] “o patrão aqui sou eu”. O colono alimenta a cólera do colonizado e

sufoca-a. O colonizado está preso nas malhas apertadas do colonialismo. Mas vimos que no interior o colono logra apenas uma pseudopetrificação. A tensão muscular do colonizado libera-se periodicamente em explosões sanguinárias: lutas tribais, lutas de sobas, lutas entre indivíduos. Ao nível dos indivíduos assiste-se a uma verdadeira negação do bom senso. Enquanto o colono ou o policial podem a qualquer momento espancar o colonizado, insultá-lo, fazê-lo ajoelhar-se, vê-se o colonizado sacar a faca ao menor gesto hostil ou agressivo de outro colonizado. Porque o último recurso do colonizado é defender sua personalidade diante de seu congênere. As lutas tribais apenas perpetuam velhas animosidades afundadas na memória. Lançando-se impiedosamente em suas vinganças, o colonizado busca persuadir-se de que o colonialismo não existe, que tudo se passa como antes, que a história continua. Aprendemos aí em plena evidência, ao nível das coletividades, as costumeiras condutas de abstenção, como se o mergulho neste sangue fraternal permitisse não ver o obstáculo e adiar para mais tarde a opção inevitável aquela que desemboca na luta armada contra o colonialismo. (FANON, 1968, pp.40-41).

E, entre os povos da América Latina, os descendentes euro-norte-americanos são ainda os principais beneficiários do poder instaurado pelo processo de colonização, cabendo aos colonizados os frutos da exploração, ou seja, viver das sobras e migalhas do colonizador. O colonialismo, de acordo com Quijano (1992) apresenta uma forma de dominação direta, ligada ao poder e controle nas esferas política, social e cultura. Assim as estruturas do poder colonial acabam beneficiando para a produção das discriminações sociais, presentes hoje nas relações étnicas, raciais, sociais e culturais, incluindo a emergente vertente fascista e neoliberal vinculada as diversas formas de manifestação de poder socialmente compartilhadas.

Quijano (1992) enfatiza não se tratar somente de criar um grupo de subordinados, ou de culturas subordinadas em relação a cultura eurocêntrica, mas trata de colonizar as outras culturas, partindo da colonização do imaginário dos dominados, impondo uma imagem mistificada de seus padrões de conhecimento e cultura.

O que elevou a cultura europeia a um patamar de grandeza e sedução, que se configurava no acesso ao poder, Quijano (1992) é enfático ao afirmar que a europeização se tornou uma aspiração, ou seja, uma forma de compartilhar e participar do domínio de poder colonial, do processo de desenvolvimento, pois “a cultura europeia passou a ser um modelo cultural universal” (QUIJANO, 1992, p. 439).

O poder é dito por Quijano (2009, p. 79) como uma malha ou espaço de relações sociais de conflito, exploração, dominação e opressão em disputa de controle

dos mecanismos de existência social, a qual busca manter sua existência “capacidade que um grupo consegue obter, para se impor sobre os outros e articular sob o seu controle, numa estrutura societal, as suas heterogêneas histórias”.

Todavia, o pensamento de Santos (2009) remete a pensar o colonialismo como uma dominação da racionalidade e subjetividade do colonizado, que além de divergências epistemológicas, representa uma forma de dominação pelo poder do saber, do conhecimento, mas produzido também formas de dominação econômica, social, política e cultural, as quais contribuem para manutenção das hierarquias.

Santos (2019) reitera que o colonialismo não acabou com o fim da ocupação territorial europeia, ele apenas mudou de forma e nome, mas segue exercendo suas mesmas formas de dominação, de modo que a terminologia do termo colonialismo (SANTOS, 2006; 2010; FANON, 1968) ou colonialidade (QUIJANO, 1992; 2005; 2009) não alteram a busca por descolonização.

Pois de acordo com Santos (2010) o pensamento moderno opera mediante as linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, como uma nova forma de escravatura, de modo que os conhecimentos hegemônicos/eurocêtricos negam outras formas de conhecimentos. Deste modo, o colonial é uma metáfora ligada ao oprimido, que vê suas experiências de vida correndo para o outro lado da linha, ou seja, uma forma de transgressão do oprimido ao universo do opressor, assim

“O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Como resposta a invisibilidade dos oprimidos, mediante aos processos de dominação, inclusive a epistemológica, permite, por meio da ecologia dos saberes, reconhecer a pluralidade de conhecimentos, sem comprometer a sua autonomia, de modo que a ecologia dos saberes (SANTOS, 2009) baseia-se no pressuposto de que conhecimento é interconhecimento, e que há uma diversidade epistemológica além dos conhecimentos hegemônicos.

Assim, o sul epistemológico (SANTOS, 2010) representa o conjunto de saberes dos grupos sociais que sofrem as injustiças do capitalismo, colonialismo e patriarcado. Resistindo a uma geopolítica do conhecimento baseada na ideia de superioridade de uma racionalidade do Norte epistêmico, ou seja, dos conhecimentos eurocêtricos e

norte-americanos. O que permite movimentos de resistência à colonização, que é representada por um modo de privação ontológica, de modo que é pautado no ato de recusar-se em reconhecer a humanidade do outro.

Do mesmo modo Grosfoguel (2007) enfatiza que padrão epistemológico eurocêntrico não se caracteriza apenas por privilegiar um modelo de racionalidade ocidental, mas por estudar o “outro” apenas como objeto e não como sujeito que produz conhecimento. O autor aponta ainda, que com a inserção de professores provenientes das minorias discriminadas, que se colocavam como intelectuais ativistas e que privilegiavam uma “geopolítica do conhecimento” e uma “corpo-política do conhecimento” em detrimento a uma “ego-política do conhecimento” do conhecimento eurocêntrico, rompendo assim como o modelo de ciência pautado na dicotomia sujeito-objeto da perspectiva epistemológica baseado no modelo cartesiano.

Podemos afirmar que, de certo modo, Grosfoguel (2007) encaminha para uma “insurgência epistemológica” ou uma “desobediência epistemológica” (MIGNOLO, 2008) a partir da abertura de espaço, ou rompimento do monopólio das epistemologias eurocêntricas, que confrontam e produzem conhecimento a partir dos subalternos, da cultura, o que permite questionar, tencionar a visão hegemônica frente as minorias discriminadas, pois

Se o eurocentrismo busca desqualificar essas epistemologias alternadas para inferiorizá-las, subalternizá-las e desautorizá-las e, desse modo, construir um mundo de "pensamento único" que não permite pensar "outros" mundos possíveis mais para além da mundialização "capitalista neoliberal branca masculina", o projeto que propomos aqui seria um que transcenda o monopólio epistêmico eurocêntrico do sistema-mundo moderno/colonial (GROSGOQUEL, 2007, p. 33)

Então, esta geopolítica eurocêntrica que historicamente, e mais precisamente desde 500 anos atrás, privilegia as políticas identitárias ocidentais, considerando-a como única e legítima forma de produção de conhecimento, desconsiderando os conhecimentos não ocidentais, ou tendo-os como inferiores ou não significativos. O que buscamos com esta perspectiva de descolonizar as políticas identitárias hegemônicas, por intervenções críticas provenientes de “epistemologias outras” (GROSGOQUEL, 2007), onde o “locus” está dimensionando a quem fala e a partir do corpo e espaço epistêmico de quem fala no contexto das relações de poder, no

contexto da geopolítica do conhecimento, neste caso, o conhecimento “outro” como possibilidade de romper com as fronteiras identitárias entre os grupos, de modo que possam dialogar e formar alianças.

Ao pensarmos “epistemologias outras”, é possível pensar outros mundos e modos de viver, que são possíveis além do modelo moderno/colonialista, ou seja, capitalista, neoliberal, branco, masculino, rico, entre outras, de modo a transcender ao modelo monopolista das epistemologias eurocêntricas, ou das epistemologias do norte (GROSFOGUEL, 2007; SANTOS, 2007; 2009).

Reconhecendo que há uma diversidade epistêmica, não reconhecida, por não fazer parte deste modelo eurocêntrico, então, cabe-nos pensar e lutar por possibilidades de “outras epistemologias” que reconheçam o “outro” como humano, e neste caso, seria redundante falar em humanizar as ciências humanas, mas o humano que vive e sente diariamente o peso do colonialismo em suas costas.

Tomando como exemplo a experiência das missões jesuíticas dos Guaranis, na Região Noroeste do Estado, como primeiro epistemicídio da história do Brasil, que contraria da versão dos vencedores, os jesuítas não vieram com a missão de salvar os selvagens, a missão era dominar e explorar, confirmando a expansão das coroas ibéricas, todavia, a luta pela terra travada pelos Guaranis, liderados por Sepé Tiaraju, representam o primeiro movimento de resistência ao colonialismo histórico, e um legado de luta e esperança que é possível mudar o mundo, a descolonização é o legado de Sepé.

1.2 Opressão: o colonialismo operando no contexto da cultura escolar

A opção de problematizar as manifestações de resistência às relações de opressão que são, ainda, compartilhadas no contexto de colonização ainda em curso, e que de certo modo é socializada nas culturas escolares por meio de uma cultura opressora, bem como as nuances que permitem manhas de resistência a esta cultura dominadora, com grupos alinhados a um modelo de educação S/A (BOSSLE, 2019), mantendo uma estrita relação com aspectos econômicos alinhados a uma reprodução social e cultural que legitima o colonialismo por meio de suas práticas sociais.

Giroux (1985) posiciona à escola a função de reproduzir uma ideologia dominante em suas práticas sociais, inclusive nas formas de manutenção e produção

de conhecimento, as quais socializam a necessidade de desenvolver no jovem estudante popular a docilidade e aceitabilidade da hierarquia, sem contestar, como uma preparação para o mercado de trabalho, respeitando os rituais e orientações advindas da escola, de quem possui uma cultura a transmitir aos jovens.

Tratando do conceito de hegemonia Giroux (1986) enfatiza que não cabe somente a aceitação da ideologia dominante, com suas crenças, valores e práticas sociais consideradas universais e a única forma de organizar e viver em sociedade. Ao mesmo tempo em que a ideologia dominante busca a aceitação por parte da classe dominada, ela permite, ao mesmo tempo, espaço para contradições, conflitos e tentativas de resistência em suas relações sociais, que abrem caminho para possibilidades de luta contra hegemônica. A hegemonia busca espaço para aceitação de suas práticas ideológicas, mas também espaço para uma luta contra ideológica.

A cultura é o local onde são compartilhadas as lutas tanto hegemônicas como contra hegemônicas, é o espaço político cultural onde são vividas estas relações antagônicas. Deste modo, a cultura não compreende somente aos aparatos compartilhados em determinada sociedade ou comunidade, seus códigos, normas e valores, mas sim tudo isso incorporado as relações de dominação e subordinação e determinada sociedade (LEITE; ANDRÉ, 1986).

Entendendo que a prática cultural é uma prática política, e ao ser política é carregada posicionamento e relacionada a categorização social, ou seja, a classe social, ao poder e ao conflito, permitindo rupturas e contradições no amago das relações de dominação, criando assim, construir um território de resistência. Para Pereira (2017) quem resiste constrói um território de resistência, ou seja, um campo micropolítico.

A resistência é entendida como um conjunto de práticas exercidas por grupos subordinados que expressam sob forma de oposição, numa tentativa de barrar a dominação, de não perder sua identidade e seus costumes. São comportamentos contraditórios e ambíguos e as situações conflituosas presentes na realidade social que permitem que tal resistência apareça. A resistência implica a negação, insubmissão, reelaboração, reinvenção, rejeição, podendo ser decorrente de comportamentos conscientes ou inconscientes (LEITE; ANDRÉ, 1986, p. 45)

Para os autores as relações de dominação envolvem aspectos da economia, política ideologia e as penetrações de resistência, visto que a dominação é uma relação dialética presente nas práticas sociais contraditórias, que podem se expressar

no capital e no trabalho.

Um dos efeitos perversos da dominação é fazer com que se entenda como resistência apenas as ações daqueles que parecem se opor diretamente à autoridade, que se manifestam onde a dominação falha e a resistência pode ser vista claramente. Pois, os contextos escolares representam terrenos demarcados por contradições estruturais e ideológicas, e também por movimentos de resistência que é demarcado pela coletividade de estudantes, principalmente, os estudantes populares. O que me permite posicionar a escola não somente como um espaço de reprodução, mas ao mesmo tempo, um espaço de conflitos e resistências às formas de dominação e às relações de poder de ordem assimétricas, ali compartilhadas.

As culturas subalternas, carregam as marcas da opressão e da reprodução, assim como as marcas de resistências, estas culturas são forjadas a partir da lógica capitalista e colonialista manifesta nas instituições sociais, que:

Apontam não somente ao papel que jogam os estudantes a desafiar os aspectos mais opressivos das escolas, assim como as formas com que os estudantes participam ativamente através de comportamento de oposição a uma lógica que frequentemente os coloca numa posição de subordinação de classe e derrota política (GIROUX, 1985, p. 67)

Pois, os estudantes com desvantagens econômicas possuem poucas opções de escolha, assim, “[...] a resistência, mesmo pensada de maneira mais complexa possível, só pode ser entendida como parte de um conjunto mais amplo de relações, contradições e movimentos dialéticos” (AU, APPLE; GANDIN, 2011, p. 105).

E, ao analisar os processos de oposição vividos nas instituições escolares, pode-se afirmar que os estudantes das classes economicamente desfavorecidas, são encaminhados para o insucesso e ao fracasso escolar, que de modo central, é encaminhado pela própria instituição escolar, por meio de suas normas, regras, bem como pela criação de oposição a estas normas e regras, as quais em sua grande parte não condizem com a cultura do estudante popular, é uma extensão das relações coloniais para dentro das instituições escolares. O estudante da classe operária, estuda para ser um operário instruído e sabedor das regras e condutas sociais estabelecidas pela burguesia dominante.

De um modo geral, isso pode ser visto no estudo de Willis (1991) onde os estudantes filhos de operários incorporam aspectos simbólicos da cultura operária, dos quais emergem atitudes e significados em seus modos de vida que remetem a

uma cultura de opressão e dominação, ligada a obediência e a organização da escola, assim como a organização do chão das fábricas. Segundo o autor a ideologia que é reproduzida pela instituição escolar possibilita a naturalização do status quo, pois:

A escola hegemônica oferece aos alunos em desvantagens poucas escolhas, a não ser a negociação de suas vidas em algum lugar entre o gabinete de psicologia, o programa compensatório implantado para remediar as deficiências e as ruas, onde eventualmente serão descartados e abandonados (McLAREN, 1997, p. 236-237).

O que acaba levando os jovens estudantes populares a um processo de manutenção das relações de dominação, e mesmo, que promovam oposição acirrada ao que a escola lhes submete, eles acabam assumindo uma posição subalterna desde a escola. Os estudantes populares são encaminhados ao fracasso escolar, a escola, mesmo sem conhecer a realidade que vivem os estudantes populares, entende que a submissão de testes que comprovem as suas deficiências ou possibilidades é a forma possível de – pelo ranqueamento – determinar quem terá sucesso ou não. Sem levar em consideração o capital cultural dos estudantes populares, onde as desvantagens econômicas não reconhecem o sucesso escolar como mesmo significado que o sucesso advindo do trabalho manual.

Neste caso, a escolarização é um importante espaço para a construção e reprodução de subjetividades, de modo que os estudantes populares passam a ocupar posições que lhes encaminham a uma lógica voltada ao mercado de trabalho. A escola já não é a vida sendo vivida, é uma preparação para uma outra vida, a vida laboral, pois por meio de seus testes acaba manifestando, em suas relações sociais, um forte apelo para a preparação ao mercado de trabalho, de competitividade por notas, por uma busca de superar o outro, enfim o modelo de competição enraizada na hierarquização e ranqueamento das pessoas já nasce nestas relações.

Isso passa a não ser apenas um momento negativo na vida dos sujeitos nas escolas, a qual constrói nos estudantes, principalmente nos populares, um imaginário de aceitação, a este não há espaço para crítica, tornando assim a ideologia um meio de institucionalizar as relações de opressão. O estudante popular que realiza uma crítica a qualquer aspecto de sua escolarização, está sendo no mínimo mal educado, ou na agradece aquilo que o estado está lhe dando.

Assim, o estudante popular “bom”, deve ser adestrado, não deve se posicionar, muito menos contrapor as demandas impostas pela hegemonia dominante, estes

espaços são demarcados pela busca incessante de uma ausência de conflitos, os estudantes populares devem ser estáticos, agentes passivos que reproduzem uma ideologia hegemônica sem contestação. Entretanto Giroux (1987, p. 112) afirma que “o que as escolas não fazem enquanto conjunto de órgãos coletivos é desafiar a base estrutural do capitalismo, embora haja indivíduos dentro dessas instituições que possam oferecer críticas aguçadas e modos de ensino de oposição”.

Um sistema educacional onde a meritocracia determina a forma de ascensão, por meio das habilidades e competências, da capacidade do indivíduo, produz e reproduz forças neutras para a mudança social dos sujeitos. O que revela “a reprodução de uma sociedade estratificada que determina os papéis para os quais os agentes são produzidos” (APPLE, 1982, p. 32), que se revelam como um mecanismo de controle social voltado para a manutenção de uma ordem, que segue parâmetros de uma política ideológica mais voltada para a reprodução do capital cultural e das desigualdades sociais, do que para a emancipação e libertação dos sujeitos.

Para Apple (1982) me permite refletir que as regras deste jogo, determinam os limites das ações que os sujeitos desempenham ou não, bem como a admissão ou rejeição daquilo que é posto por quem tem poder, assim, há um entendimento de que os conflitos entre grupos sociais na escola não é algo bom, e necessita ser extinto em nome do bom funcionamento da instituição. Ao mesmo tempo, Apple (1982) me conduz a pensar o conflito como uma possibilidade e necessidade, não apenas limitado às contradições presentes nas práticas sociais da escola, mas como uma mola propulsora para a mudança da sociedade.

De forma tácita, a hegemonia se manifesta e se fundamenta na base das relações estabelecidas pelos sujeitos, de forma que estas suposições são compartilhadas sem nenhum tipo de manifestação ou contestação. Ou seja, os estudantes compartilham e aprendem um corpo de normas e códigos sociais no dia-a-dia da sala de aula, de forma que estas normas passam a ser introduzidas em muitos aspectos na vida destes sujeitos pós escola. Podendo assim, afirmar que estas normas e código expressos pelas “[...] escolarização contribui para o ajustamento individual a uma ordem social, política e econômica vigente” (APPLE, 1982, p. 133)

Pode-se dizer que os estudantes populares são forçados a compartilhar um tipo de conhecimento científico desvinculado aos conhecimentos que são compartilhados em suas comunidades, ou seja, os conhecimentos transmitidos nas escolas, faz com

que os estudantes venham a compartilhar

[...] o poder e os recursos econômicos, a interiorizar uma visão que possui pouca força para questionar a legitimidade das suas suposições tácitas sobre o conflito interpessoal que dirigem suas vidas e suas próprias situações educacionais, econômicas e políticas (APPLE, 1982, p. 140)

Considerando a escola, com uma representação aparentemente neutra e isolada dos processos políticos e ideológicos, passam a apresentar um ensino oculto, de uma ética baseada na eficiência e no modelo de mercado, que leva os estudantes desde cedo a lidar com as estruturas de autoridade e de comportamentos coletivos que dizem respeito a formas de manutenção da hegemonia.

A necessidade de mudança, neste contexto social, encaminha a atividade docente a uma atividade política, ou seja, o professor e professora devem defender a educação como um ato político (APPLE, 1982; FREIRE, 1987). E, se tratando de um ato político, passa a manifestar um posicionamento crítico mediante ao poder econômico e cultural que diz respeito às relações de poder e manutenção de uma ideologia que é compartilhada silenciosamente nos bancos escolares. O que leva assumir o pensamento de Paulo Freire, e assumir o ato educativo como um ato político que posiciona o educador como um agente desta política, que para Silva; Marques; Gandin (2012) remetem a assunção de um papel de educador crítico, pautado em mediar os segmentos sociais cujas vozes não são ouvidas, estabelecendo uma relação entre a escola e a sociedade, tendo em vista as relações de dominação e opressão nelas latentes, de modo a olhar os movimentos de resistência, baseado nas lutas cotidianas dos estudantes populares. Para os autores, o papel do educador crítico é não somente realizar a análise crítica, mas atuar como a voz das pessoas que foram e ainda são silenciadas ao longo da história.

Reiterando, que Freire (2000) adverte que como educador é necessário ele o mundo a partir dos grupos populares, a partir do que é vivido por eles, considerando que é preciso, como educador progressista e crítico converter-me a qualquer tipo de saber de forma ingênua, superando o caráter autoritário e impositivo de um saber dado como universal. Por isso Freire (2000) defende que o diálogo é o caminho para pensar a história e as experiências dos sujeitos, revelando a necessidade de superar saberes que desconhecem ou se desconectam do mundo dos grupos populares, que para Brandão (2019) remete a estabelecer uma ação cultural, que coloque os sujeitos

como criadores de cultura, ou seja, o povo e suas as experiências culturais compartilhadas na vida cotidiana, onde a ação cultural por meio da educação permita reorganizar as camadas populares conscientizando-as dos elementos inerentes a sua cultura, de modo que possam fazer uma leitura de mundo com um olhar crítico e transformador.

Pois para Freire (2000, p. 90) “[...] a transformação da realidade não se reduz a uma questão de boa vontade”, mas de conscientização para a transformação do mundo, para isso a necessidade de atuação e intervenção no mundo, pois “[...] é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, decidir, romper” com esta lógica colonizadora.

E, um dos pressupostos da crítica embasada na perspectiva Freireana, é amparada na luta política, superando a adaptação e a lógica de que ao sujeito oprimido só existe uma possibilidade, e inclusive na escola, que é aceitar a vida como ela é, bem como o que o destino o reservou, todavia, entendo o pensamento de Bauman (2001, p. 219) muito próxima do pensamento de Paulo Freire (1987), por isso a luta em superar “[...] a única escolha disponível ao indivíduo é entre abraçar o veredicto do destino com as duas mãos e de boa fé, ou rebelar-se contra ele e assim tornar-se um traidor de sua vocação”, pois para Freire (1987) o ser humano tem a vocação ontológica de ser mais. Assim, há uma profunda luta e resistência às relações de opressão por meio de uma educação crítica e libertadora.

Que se configura na possibilidade de mudar o mundo, compreendendo sua dinâmica e sua capacidade de não se acomodar a ponto de achar que a mudança ocorrerá de forma espontânea, sem lutar, sem resistir. Considerando que esta política cultural não deve estar associada somente a questões de reprodução, ela deve criar possibilidades de uma gramática de transformação social. Isso significa não ver a cultura dos sujeitos como mero reflexo da cultura dominante, mas como um espaço de contestação e produção de relações sociais antagônicas, que reconhecem as culturas dos estudantes populares, e permitam por meio de práticas educativas com embasamento político pedagógico criar meios de potencializar a conscientização e libertação dos sujeitos. Por isso a emergência do pensamento de Paulo Freire como possibilidade de construir uma outra forma de viver desde a escola.

1.3 Resistência como pressuposto para a construção de um outro mundo sob a luz de Paulo Freire

“[...] seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvam uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”

Paulo Freire (1984, p. 89)

A escola, por si só se vê ligada, por meio de suas práticas cotidianas a um sistema ligado a outras instituições que exerce poder e controle, entretanto, sem exercer nenhum tipo de coerção ou utilização de força, de um modo geral esta dominação é exercida por forças ocultas e são compartilhadas sem que sejam questionadas, tencionadas, ou seja, a dimensão de aspectos simbólicos que representam um cultura hegemônica fazem parte do senso comum, e habitualmente é compartilhado pelas comunidades, sem haver nenhum tipo de conflito ou resistência, o que para Bauman e Bordoni (2016) com o controle da política, a sociedade perde todo sua capacidade de abster-se e resistir.

Neste sentido, a “política” exerce papel fundamental no que diz respeito às formas ou tentativas de conscientizar, e ao, mesmo tempo, resistir à reprodução imposta pela cultura escolar tradicional. Buscando com a educação o reconhecimento da democracia e da política no processo de libertação dos sujeitos, tornando os interesses da escola e comunidade desconectados dos interesses vinculados aos mais poderosos.

As complexas relações que são estabelecidas entre o capital econômico e o capital cultural, bem como o papel da escola em reproduzir e desafiar estas relações desiguais de poder, que são apontadas por Apple (1999a, 1999b) ao desvelar as políticas de dominação e subordinação que são reproduzidas e alteradas numa sociedade, a partir do currículo, assim, a perspectiva de resistência apontada pelo autor tem sua gênese no conhecimento que é transmitido e legitimado pelas culturas escolares, a partir das relações de dominação e subordinação, sejam ela de ordem simbólica ou material, que operam nas culturas escolares sem oferecer resistência.

A educação não é mais vista como parte de uma aliança social que combinava muitos grupos da “minoría”, de mulheres, professores/as,

ativistas comunitários, legisladores/as e dirigentes progressistas e outros grupos que atuavam juntos para propor políticas democráticas sociais (limitadas) para as escolas. (APPLE, 1994, p. 183)

Deste modo, no atual contexto, considerado um estado de crise, nos transmite, em primeiro lugar uma permanente incerteza quanto aos rumos ou decisões a tomar, ainda mais tratando-se de um cenário onde a confiança da população foi investida na “mão invisível do mercado” (BAUMAN; BORDONI, 2016), em segundo nos encaminha a uma postura que nos permita, a qualquer custo manter posição política¹ perante as situações que são vividas pelas pessoas, desde se contexto microssocial às relações que estas estabelecem com o todo.

Tendo em vista o enfraquecimento das políticas econômicas que resultam simultaneamente na perda de serviços sociais básicos, mediante a retirada da função social do Estado, que cada vez mais se rende ao processo de precarização dos serviços públicos a população para comprovar e legitimar o processo gradual de privatização. Processo este iniciado pelo rompimento dos laços entre Estado e sociedade, que passou a encaminhar os sujeitos a um processo de individualização, passando os indivíduos a depender deles próprios. Assim, a sociedade perde a coesão e passa a ser líquida (BAUMAN, 2001).

Há assim, um constante apelo pela manutenção e controle social das forças que se posicionam de forma divergentes e/ou contrária que se encontram em posição de ameaça ao poder hegemônico, assim “com o controle sobre a política, o poder global pode agora dominar avidamente a sociedade e obstar toda e qualquer resistência” (BAUMAN; BORDONI, 2016, p. 24), ameaçando qualquer possibilidade de mudar o mundo.

Neste sentido, essa impossibilidade de mudar o mundo é de acordo com Freire (2003) o discurso de quem aceitou a acomodação, a desistência da luta por mudanças, que abandonou a luta fatalmente desigual daqueles que buscam a justiça e a ética, todavia essa acomodação torna-se por um lado um movimento eficaz contra a luta por mudança, e por outro lucrativa aos olhos de quem segue oprimindo.

O que nos encaminha a realizar uma leitura de mundo que, assim como Freire (2003) faz-se crítica frente a realidade, denunciando as injustiças que vivemos e

¹ Política que representa para Bauman e Bordoni (2016) a “habilidade de decidir que coisas devem ser levadas a cabo e que coisas devem ser tratadas no âmbito global” ou seja, posicionar-se perante as situações de poder, as quais tem a capacidade de levar as coisas a cabo.

anunciando uma possibilidade a ser construída, que ainda não vivemos. Esta leitura de mundo parte de um fazer político-pedagógico “[...]da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” Freire (2003, p. 42).

Este movimento encaminha o professor à assunção de um papel de luta e resistência que permita criar possibilidade aos estudantes de usufruir de uma capacidade de pensar criticamente sua realidade social, política e histórica, nunca negando o seu papel enquanto pessoa humana, sempre capaz de “ser mais” (FREIRE, 1987). Ressaltando que uma educação crítica sempre é “[...] amorosa de liberdade, não é impor ao educando o seu gosto da liberdade, a sua recusa à ordem desumanizante; não é dizer que só existe uma forma de ler o mundo, que é a sua” (FREIRE, 2003, p. 44).

Esta condição revela o nosso lugar no mundo, nos permite dar continuidade à luta contra o poder que tem nos dominando silenciosamente, e que libertados e conscientes, reconhecemos que mesmo perdendo a luta, não estamos vencidos, mas sempre resistindo.

É, segundo Freire (2003) a prática educativa libertadora e democrática é provocadora da esperança dos sujeitos, pois os encaminha a uma reflexão do papel que temos enquanto sujeitos no mundo, de assumir a construção e o aperfeiçoamento da democracia, em busca de um mundo melhor. Homens e mulheres podem mudar o mundo para melhor, tornando-o menos injusto, mas a partir da realidade em que chegam a sua geração. A realização de sonhos implica na luta para realizar.

A negação do direito de “ser mais”, segundo Freire (2003) direito esse inscrito na natureza de todo ser humano, cuja negação não podemos eximir, mas “a adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política” (FREIRE, 2003, p. 79). Conduzindo a um viés onde a resistência encontra espaço de manifestação, mesmo diante de contextos de negação, da dimensão política do professor enquanto intelectual capaz de transformar a sua, e a realidade que o cerca, como uma forma de militância política, intervindo na realidade em que está inserido. Assumindo a militância política o professor, assim como os estudantes e a comunidade que os rodeia não pode simplesmente estar no mundo e com os outros de forma neutra, mas de forma revolucionária engajada no processo radical de mudar o mundo.

Ao tratar da temática envolvendo o processo de resistência ao qual são submetidos diariamente os grupos sociais que se encontram em posição desprivilegiada em relação aos campos de poder, podemos entender a resistência, em certas medidas, como um ato de evitar o confronto para não chocar-se com as forças maiores, a estes atos podemos chamar de uma “forma de deslocamento, desvio, curvatura e dobra, por mais sutis ou insignificantes que pareçam nas relações de poder” (PEREIRA, 2017, p. 18-19), deste modo as formas de resistências podem parecer silenciosas ou mesmo dar uma conotação de entrega, entretanto é válido lembrar que a resistência não necessita ser barulhenta ou explicitar grandes agitações, as resistências travadas no cotidiano são, muitas vezes silenciosas, entretanto tenaz (SCOTT, 2002; 2011).

Pereira (2017) trata a resistência como um campo de territorialidade, onde quem resiste constrói um campo de resistência, não se fecha a um território somente, mas aciona múltiplos territórios, principalmente em contexto de sociedades que foram colonizadas, onde resistir é um ato de descolonizar-se, a resistência onde as formas de poder se apresentam seguindo as normativas do colonialismo.

O que para Freire (2003:81) é necessário “...que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana”. Pois a mudança do mundo que defendemos implica uma relação dialética entre a denúncia das situações desumanas que vive a maioria dos sujeitos e o anúncio da superação desta condição, mesmo que esta relação seja, no fundo um sonho. Sonho este que para Freire (2003) nos conduz a uma leitura de mundo a partir do mundo real, dos contextos concretos da vida dos grupos populares, onde as relações políticas e pedagógicas com eles vividas, não pode, em hipótese alguma, desconsiderar o seu saber, as suas experiências, a sua vida enfim.

Entendemos que não é o indivíduo que vive em condição desumana que deve envergonhar-se de sua condição, mas sim, aqueles que dotados de poder para mudar tais condições não o fazem. A aceitação e assunção da culpa pela forma desumana com que vivem os indivíduos nas favelas das grandes cidades, ou nas vilas de cidades do interior, não muda a condição da opressão, muda apenas o endereço, permanecendo a sensação de culpa pelo fracasso inevitável que a condição de vida desumana lhe proporciona.

Entretanto, a educação crítica libertadora, segundo Freire (2003) permite que o

oprimido adquira consciência ética e política de sua condição no mundo, jamais aceitando que sua presença no mundo seja preestabelecida pelas relações de opressão pautadas na classe social, no gênero e na condição étnica dos sujeitos.

O permite-nos dizer que a ineficácia da luta ou da forma de resistência não determina para Freire (2003) o fim da luta, e sim de uma forma de lutar, o que possibilita ao oprimido uma reinvenção das formas de lutar, a buscar outros meios de produzir resistência e não acomodação frente a um poder que se estabelece como novo.

Nas palavras de Freire (2003, p. 91) “a própria adaptação a determinada situação ofensiva do ser se faz como expressão da resistência orgânica e ou cultural do oprimido”, neste sentido a adaptação é um processo de luta e resistência das situações que, mesmo reconhecendo-as, não é possível fazer mudança, que mesmo sendo proibido a sua intervenção no mundo, se reconhece privado de estar sendo.

Amparados no pensamento de Freire (1987, p. 23) podemos afirmar que “não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão”, esta relação é estabelecida com consentimento do oprimido, este consentimento é conferido com facilidade, pois há uma aceitação da violência ou da opressão sem contestação.

A condição de opressor é silenciosamente vivenciada e compartilhada, pois “para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos, ou nada ter dos oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 25), o opressor não tem sentimento algum pela condição do oprimido, que tem a função de reforçar ainda mais a condição de aceitação da opressão. A transformação dessa realidade de opressão é tarefa histórica do ser humano, a qual implica sua luta por libertação.

Assim, podemos afirmar que aos oprimidos cabe a tarefa de desvelar a realidade de opressão a qual são submetidos, comprometidos com uma práxis de transformação social, que ao ser transformada possibilita ao oprimido a permanente libertação, que segundo Medeiros (2013, p. 129) é:

por um movimento de liberdade que surge a partir dos oprimidos, sendo a pedagogia realizada e concretizada com o povo na luta pela sua humanidade. É uma pedagogia de homens e mulheres que lutam num processo permanente pela sua libertação, pelo que tem necessariamente de ser feita com o povo através da reflexão sobre a opressão e suas causas, que gera uma ação transformadora, denominada por práxis libertadora.

Para que realmente possamos nos libertar da opressão devemos, no diálogo buscar formas de dar voz ao oprimido. Grande parte dos oprimidos são silenciados e não tem possibilidades de expressar suas opiniões, pois estão submissas a quem detém poder em nossa sociedade. Deste modo, é no diálogo ou a partir dele que conheceremos o outro e suas carências e necessidades, é no exercício de escuta que passo a conhecer o outro, podendo afirmar que é na comunicação, na palavra que encontramos a libertação, que de acordo com Freire (1987, p. 45):

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação.

É no diálogo que o homem se encontra com o mundo. É no diálogo que o oprimido constrói sua liberdade, no diálogo do “eu” com o “outro” buscando a transformação social. Freire (1987:49) destaca a importância do contexto social e cultural dos indivíduos, ou seja, no diálogo os participantes ganham oportunidade de liberdade de expressão, pois o “nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”, pois, “[...] para que uma sociedade seja justa, é preciso que ela, como uma questão tanto de princípio quanto de ação, contribua em favorecer os menos favorecidos” (APPLE, 1982, p. 23-24) contribuindo para uma forma de justiça social.

O que no entendimento de Freire (2003, p. 101) é considerar que:

O sonho dos que hoje negam à prática educativa qualquer relação com os sonhos e utopias, como o sonho da autonomia do ser, que implica a assunção de sua responsabilidade social e política, o sonho da reinvenção constante do mundo, o sonho da libertação, portanto o sonho de uma sociedade menos feia, menos malvada, é o sonho da adaptação silenciosa dos seres humanos a uma realidade considerada intocável” (FREIRE, 2003:101)

Neste sentido, entende-se que para Freire a escola é vista como um espaço de ensino e de aprendizagem que deve possibilitar e promover debates de ideias, reflexões pautadas na experiência coletiva. Deste modo destaca-se a “boniteza da escola”, tendo como base a prática educativa libertadora que supere os obstáculos do processo descoberta do conhecimento e que trilhe o sonho de

uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da

pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo. (FREIRE, 1991, p. 24)

Ao tratar das formas de conhecimento e de seu processo seletivo que é preservado, reinterpretado e distribuído pelas instituições escolares, nos encaminha a refletir a neutralidade do professor nos resultados da escolarização, fato que contraria a perspectiva de Apple (1982, p. 22) onde o professor tem um papel que por mais que pareça simples é algo de extrema dificuldade, de se manifestar “como ser político”. Deste modo o autor entende que o simples fato de reconhecer a escola enquanto um local de reprodução cultura e econômica não represente nenhum tipo de desafio, o autor encaminha para o exame crítico onde a educação seja voltada ao oprimido.

Todavia, a mentalidade democrática está aberta “à novidade, ao diferente, à inovação, à dúvida” (FREIRE, 2003, p. 37). Segundo Freire (2003) a liberdade deve ser um exercício de gestação da autonomia, nunca uma forma de autoritária, nem muito menos licenciada, mas uma aprendizagem que leve a o pleno domínio da política e da fé a partir do exemplo espontâneo dos pais, nunca os imitando, mas refletindo suas marcas e dando sentidos e significados a sua presença no mundo.

[...] porque muda o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites” (FREIRE, 2003, p. 39).

Essa impossibilidade de mudar o mundo é de acordo com Freire (2003) o discurso de quem aceitou a acomodação, a desistência da luta por mudanças, que abandonou a luta fatalmente desigual daqueles que buscam a justiça e a ética, todavia essa acomodação torna-se por um lado um movimento eficaz contra a luta por mudança, e por outro lucrativa aos olhos de quem segue oprimindo.

Realizar uma leitura de mundo que assim como Freire (2003), como levados a fazer uma crítica frente a realidade, denunciando as injustiças que vivemos e anunciando uma possibilidade a ser construída, que ainda não vivemos. Esta leitura de mundo parte de um fazer político-pedagógico “[...] da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” Freire (2003, p. 42).

Este movimento encaminha ao professor a assunção de um papel de luta e resistência que permita criar possibilidade aos estudantes a capacidade de pensar criticamente sua realidade social, política e histórica, nunca negando o seu papel enquanto pessoa humana, sempre capaz de “ser mais” (FREIRE, 1987). Ressaltando que uma educação crítica sempre é “[...] amorosa de liberdade, não é impor ao educando o seu gosto da liberdade, a sua recusa à ordem desumanizante; não é dizer que só existe uma forma de ler o mundo, que é a sua” (FREIRE, 2003, p. 44).

Assim, assumindo o papel progressista (FREIRE, 2003) ou de intelectual transformador (GIROUX, 1997), temos que tornar possível o esforço em diminuir a distância entre o que falamos e o que fazemos, tornando assim, possível realizar as mudanças pelas quais travamos nossas lutas.

Assim, reconhecer-se como oprimido é assumir-se como marginal, mas não por sua origem ou do processo de produção material, entretanto do conflito entre a arte e a práxis política. A transformação torna-se denúncia, a qual não se esgota meramente no reconhecimento do mal, mas como promessa de libertação. A verdadeira contracultura, segundo Marcuse (2007) deve insistir na autonomia, mesmo que reflita a ausência de liberdade numa sociedade que segundo Bauman (2001) busca incessantemente a liberdade.

Diante deste pensamento, proclamar a invencibilidade da própria fraqueza, é o mesmo que permanecer submisso ainda mais ao poder que nos controla e que nos impossibilita de lutar, mesmo reconhecendo que esta forma de poder que nos domina nos coloca como perdedores, mas nunca como vencidos. Para Freire (2000) a vontade de lutar compõem um complexo tecido de resistência, dado na rebeldia, confrontação ou no embate contra quem nos oprime. A ideia de que a nossa condição social, de ser humano no mundo, mediante as injustiças sociais que nos afetam frequentemente é resultado de uma fatalidade e nada podemos fazer para muda-la é que nos move a lutar cada dia mais pela possibilidade de “ser mais”.

As palavras de Freire (2000, p. 79) revelam que nosso estar “meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito das ocorrências”, ou seja, não mero sou objeto da história, mas sujeito, e a condição de sujeito histórico tenho possibilidades de ler o mundo e nele intervir para mudá-lo. Esta possibilidade de mudar o mundo aponta que ninguém pode estar por estar no mundo de forma neutra.

[...] a carência de tudo na favela, ir tornando igualmente óbvio que a adaptação à dor, à fome, ao desconforto, à falta de higiene, que o eu de cada um, como corpo e alma, experimenta é uma forma de resistência física a que vai se juntando outra, a cultural (FREIRE, 2000, p. 80-81).

Assim, podemos considerar que “...as resistências – a orgânica e/ou cultural – são *manhas* necessárias à sobrevivência física ou cultural dos oprimidos” (FREIRE, 2000, p. 81), ou seja são mecanismos que os oprimidos utilizam para resistir, nunca aceitando o poder hegemônico historicamente a eles imposto. Pois recusar esta determinação não significa negar seus condicionantes, ou seja, a “adaptação a situações negadoras só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política” (FREIRE, 2000, p. 79), esta adaptação deve servir como uma forma de aceitação da condição de dominado, de silenciado, para que servir de alavanca para lutar bem contra a negação de mim mesmo.

Para Freire (2000) a resistência se dá na possibilidade de mudar o mundo, a partir da compreensão de sua dinâmica e da capacidade de não se acomodar a ponto de achar que a mudança irá ocorrer de forma espontânea, sem luta, sem conflito e sem resistir. Ao passo que o indivíduo se emancipa e compreende a dinâmica de mundo, passa a comprometer-se com a mudança.

Para Freire (1996) não há como assumir o compromisso com a mudança do mundo se não a fazemos assumindo-nos como sujeitos históricos e éticos, não é possível viver a eticidade estando exposto a transgressões, sem cair no moralismo hipócrita de um discurso e outra prática.

Ou seja, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou presença no mundo, com o mundo e com os outros, que reconhecendo-se a presença do outro reconhece a si próprio para poder transformar, reconhecendo que somos seres condicionados e não determinados.

Aceitar que nossa condição humana é determinada em nosso nascimento, e que nada podemos fazer para muda-la, é aceitar a condição de oprimido e negar-se a condição de ser histórico capaz de mudar o mundo, a partir do sonho de uma sociedade comprometida com a justiça social, que não negue nem retire dos sujeitos aquilo que lhes é humanizador, que a condição e a possibilidade de “ser mais”, não seja negada aos sujeitos. Pois,

É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo. O ensinamento de que os poderosos não podem tudo; de que os frágeis podem fazer, na luta por sua libertação, de sua fraqueza a força com a qual vencem a força dos fortes” (FREIRE, 2000, p. 75).

Freire (2000, p. 81) é contundente ao afirmar a necessidade de

[...] que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na *compreensão do futuro* como *problema* e na vocação para *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que destroem o ser. Não é na resignação mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos.

A rebeldia trata de um ponto de partida indispensável para a luta, mas não é o suficiente. Tal rebeldia deve ser potencializadora de denúncia, e ao mesmo tempo, de uma postura radical e crítica frente às injustiças que vivemos, pois somente a denúncia não efetivamos nossa luta, mas na assunção da luta em si e no anúncio da superação das injustiças que homens e mulheres vivem cotidianamente.

Com isso Freire (2000) adverte que como educador é necessário ler o mundo dos grupos populares a partir do que é vivido por eles, não posso desconsiderar nas minhas relações político-pedagógicas negar ou tornar invisível os saberes de suas experiências. O que permite considerar que não preciso, enquanto educador progressista e crítico converter-me a todo tipo de saber de forma ingênua, ao passo que não devo impor-lhes de forma arrogante e autoritária o meu saber como o único e verdadeiro saber. Para isso Freire (2000) encaminha para o diálogo como possibilidade de pensar histórico e socialmente as experiências dos sujeitos e revelar a necessidade de superar saberes que desconhecem ou se desconectam do mundo dos grupos populares.

Freire (2000) alerta para a necessidade de ter clareza que o discurso dominante, hegemônico partirá para o senso comum como uma referência aos dominados de que a condição que se encontram é puramente responsabilidade deles, e acabe a eles por seu próprio esforço torná-la possível de superar. Ou seja, o oprimido tende a conformar-se com a condição que se encontra e assumir a culpa pelo seu fracasso, e não reconhecer que o sistema político, social e econômico em que vivem é que lhes dá esta condição, e assim os sujeitos acabam reforçando o poder hegemônico em que são submetidos.

A insistência com que, assim como Freire (2000), tenho me posicionado

politicamente, e defendido posições que, em primeiro momento desagradam e causam desafetos, pois a educação é um ato político e sendo político não posso permitir ou silenciar mediante a discursos fatalistas ou extremistas, o que leva a além do papel de educador, ser ativista social. Pois ao mesmo passo que faço da educação um processo de denúncia da perversidade da realidade das vidas dos oprimidos, busco mecanismos e caminhos transformar tal realidade, e “a transformação da realidade não se reduz a uma questão de boa vontade” (FREIRE, 2000, p. 90), mas de conscientização para transformação do mundo, para isso a necessidade de atuação no mundo, pois “...é na *inserção* no mundo e não na *adaptação* a ele que nos tornamos seres históricos e éticos, capazes de optar, decidir, de romper”.

Um dos pressupostos desta crítica é a necessidade de “luta política” a qual deve encaminhar para uma mudança de consciência, todavia superando a conscientização política e apontar novo sistema de necessidades, entre estas a “sensibilidade, imaginação e a razão emancipadas do domínio da exploração” (MARCUSE, 2007, p. 39), que encontra na arte as qualidades subjetivas para confrontar a realidade objetiva da luta de classes.

Em certos momentos, podemos dizer que a adaptação a determinadas situações ofensivas ou opressoras, torna-se expressão pura, de resistência orgânica e cultural, levando a entender que a adaptação também é uma forma de luta, enquanto a mudança não pode ser realizada.

A resistência é um constructo pautado no posicionamento político de quem a produz, não somente na vaga mensagem de protesto a cultura dominante, mas a produção de consciência em relação aos mecanismos de dominação e formas de libertação e autonomia dos sujeitos que produzem ou vivem a resistência.

Pautado no pensamento de Giroux (1986) a resistência deve ser fundamentada em uma justificativa teórica que indique uma problemática que busque examinar determinado campo social, neste caso a escola, ao mesmo tempo identificar as experiências de grupos subordinados, podendo ser identificados como subordinados (GIROUX, 1986), ou subalterno (APPLE; BURAS, 2008), negros, mulheres, pobres e filhos da classe trabalhadora oriunda de periferias.

Pois ao tratar da educação dos oprimidos, daqueles que historicamente são tidos como a força de trabalho, a mão-de-obra qualificada, enfim, aqueles que estão fadados a permanecerem estáticos no seu andar no mundo, onde as possibilidades são limitadas e suas capacidades são vistas apenas como potencial para ser utilizado

pelo opressor, ou seja, por aqueles que estarão lhes ‘ajudando’², e que no contexto escolar volta-se a uma educação mecânica, ou melhor dizendo, bancária, fortemente engajada em silenciar, em tornar dócil o educando, capaz de respeitar as ordens e imposições que lhe são atribuídas, sem ao menos poder contestar, aceitar o que destino lhe reservou, negando assim “a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 1987, p. 58).

Vale destacar, o perigo do pensar autêntico, oposto da perspectiva bancária que não permite a conscientização dos sujeitos, mas a sua adaptação ao que é de interesse dos opressores, daí surge a negação da vocação ontológica dos homens e mulheres, de “*ser mais*” (FREIRE, 1987).

Para Freire (2000) a resistência é uma possibilidade de mudar o mundo, superando a fatalidade do destino, que busca a construção de um país melhor para todos, buscando a construção de uma política cultural de libertação dos sujeitos via conscientização das massas populares. O que encaminha para uma luta por libertação que potencializa aos homens e mulheres viver sua vocação ontológica, sendo nosso inédito viável, o “*ser mais*”.

1.3.1 A prática Educativa Freireana

Para Freire (1987; 1991; 1996) a escola é um espaço dialógico, que deve promover debates de ideias, reflexões pautadas na experiência dos sujeitos, destacando a “boniteza da escola”, embasando os princípios orientadores de uma prática educativa libertadora, que trilhe o sonho de:

[...] uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprende com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinar necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 1991, p. 24).

Pois é no diálogo que o homem se encontra com o mundo. É no diálogo que o oprimido constrói sua liberdade, no diálogo que o “eu” com o “outro” buscando a transformação social. Pois ao tratar das formas de conhecimento e de seu processo

² O termo “ajudando” eu conheço desde menino, quando ouvia meu pai e tios, trabalhadores da construção civil, pedreiros e carpinteiros, ao se remeterem às pessoas que lhes contratavam para realizar algum trabalho, eles, na sua simplicidade entendiam estar recebendo ajuda ao mesmo tempo em que eram explorados, pois a ajuda vinda do trabalho representava o sustento da família, e para garantir esse sustento aceitavam as propostas de exploração dos que tinham o poder de contratar.

seletivo, o qual é preservado, reinterpretado e distribuído pelas instituições escolares, de modo que o posicionamento do professor assume um papel de luta e resistência como possibilidade de pensar uma outra realidade social, que permita ao sujeito ser mais, pois a educação crítica é “[...] amorosa de liberdade, não é impor ao educando o seu gosto de liberdade, a sua recusa à ordem desumanizante; não é dizer que só existe uma forma de ler o mundo, que é a sua” (FREIRE, 2003, p. 44).

Pois a prática educativa libertadora e democrática é provocadora da esperança dos sujeitos, por meio da reflexão do nosso papel no mundo, assumindo a vida como uma possibilidade e não como uma fatalidade, buscando construir e aperfeiçoar a vida democrática. Pois a transformação social é, segundo Freire (2000) alavancada pela educação, por isso a defesa de uma prática educativa crítica, posicionada frente as desigualdades e injustiças sociais, uma prática educativa politizada, posicionada criticamente, pois não há como pensar em uma transformação social sem uma mediação pedagógica que reconheça a potencialidade de ser mais dos sujeitos, enquanto seres históricos, no mundo e com o mundo. O que remete a prática educativa possibilidades de construção de uma compreensão crítica da realidade social dos sujeitos, principalmente, dos descamisados do mundo, dos subalternos, dos marginalizados, dos filhos dos filhos do colonialismo, que esta prática educativa potencialize reconhecer o seu lugar no mundo, a partir de sua experiência existencial.

Pois aqueles que de forma passiva aceitam e legitimam a preservação do “*status quo*”, necessitam de um esforço crítico para que o sonho de um mundo melhor seja possível, e que se reestabeleçam novas formas de lutar contra ideologias fatalistas, e mesmo contra a educação bancária (FREIRE, 1987), ainda em curso. Por isso, “é fundamental que o educando experimente sempre situações em que termine por incorporar a seu saber constituindo-se o saber de que errar é momento do processo de conhecer” (FREIRE, 2003, p. 101), de modo que pensar possibilidade de vislumbrar um novo mundo, e desde a escola, pensar uma outra educação, em que os estudantes não seja mero receptáculo, mas seja produtor de um processo de emancipação das amarras que o prendem.

É fato que a educação bancária, ainda transita nas escolas, como um modelo reconhecido na meritocracia e no ranqueamento dos estudantes, um processo nebuloso de negação da vida dos sujeitos que vivem as mazelas do colonialismo. Ao jovem pobre, preto, da periferia, a escola acaba sendo um local não de reconhecimento de sua cultura e identidade, mas um local marcado por relações de

invisibilidade, tanto que a cultura popular, é menos frente a cultura erudita. E a para a escola, para o estudante popular ser mais, ele deve acessar e compartilhar os valores e normas de uma cultura que não é a sua, de um saber que não é o seu, de conhecimentos que negam a história e legado dos povos massacrados pelo colonialismo. A escola não transmite os conhecimentos dos grupos dizimados, aos dizimados cabe o lugar de conquistado, um lugar de representação de inferioridade, no qual ninguém quer estar.

Podemos considerar que os sonhos daqueles que vivem as injustiças sociais promovidas pelo colonialismo, são apenas sonhos, o lugar deles na história já está dado, por isso Freire (2003, p. 101) no leva a lutar para que:

O sonho dos que negam à prática educativa qualquer relação com os sonhos e utopias, com o sonho da autonomia do ser, que implica a assunção de sua responsabilidade social e política, o sonho da reinvenção constante no mundo, o sonho da libertação, portanto o sonho de uma sociedade menos feia, menos malvada, é o sonho da adaptação silenciosa dos seres humanos a uma realidade considerada intocável.

Esta realidade intocável nos é dada como uma herança a ser vivida sem ao menos poder sonhar, sonhar com um mundo melhor, não aceitando o fatalismo do discurso dominante daqueles que aceitaram a acomodação, do mesmo modo, contestar esta realidade é algo inapropriado, é algo inaceitável, pois aos descamisados do mundo, só é possível aceitar, sem nunca contestar. Todavia a prática educativa libertadora, reconhece a potencialidade de luta por um mundo melhor, uma possibilidade de transformação, pois não basta reconhecer que o sistema não inclui a todos, “é necessário precisamente, por causa deste reconhecimento, lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com o qual não há de fazer, a realidade é assim mesma” (FREIRE, 2003, p. 123). Para Freire (2003:43) a tarefa primeira da de uma prática educativa amparada em uma:

Pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de maneira fria, mecânica e mentirosamente neutra.

Pois, a elite sempre buscou e busca com a educação neutralizar a

potencialização do caráter emancipatório dos sujeitos, pois “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p. 89).

Ao negar o caráter político da educação, nega-se ao oprimido a oportunidade de pensar e de escolher de forma consciente o seu futuro e lutar por ele. Por isso é fato que a educação é um ato político, e sendo político também é pedagógico, e vive versa, o que não lhe permite, de forma alguma, ser neutro.

De tal modo que, a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde a dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico (FREIRE, 2015 b, p. 39). Freire (2000) adverte ainda, que como educador comprometido com os grupos populares, é impossível negar as experiências dos sujeitos no trato com o conhecimento, a necessidade de um posicionamento político e pedagógico, pois “no ato político há, portanto, a natureza ou a marca do pedagógico, assim como no pedagógico há uma marca do político” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1986, p. 29). Por isso a defesa de uma educação como um ato político, a assumindo um caráter político não cabe ao docente se calar diante de discursos fatalistas ou extremistas, pois:

Como educador, mas também como quem se dá ao exercício crítico e permanente de pensar a própria prática para teorizá-la, é isto o que venho fazendo ao longo da minha experiência profissional. É isto o que venho aprendendo a fazer e, quanto mais aprendo, mais prazer me dá assumir-me como tarefeiro” (FREIRE, 2003, p. 49-50)

Freire (2002, p. 27) reconhece a prática educativa como gnosiológica, assim

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato no qual o sujeito transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que o outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção.

Porque uma educação verdadeiramente libertadora é “[...] uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato educativo não termina no objeto

cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (FREIRE, 2002, p. 72). Sendo o ato pedagógico um ato gnosiológico, cabe ao docente a tarefa de problematizar com os estudantes os saberes que são mediados, superando a educação bancária, pois [...] o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e da reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura” (FREIRE, 2015, p. 14), e não na entrega passiva aos estudantes. O autor reforça que a

[...] prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível de *logos*” (FREIRE, 1987, pág. 69-70).

Assim, a prática educativa problematizadora, leva os estudantes a desenvolver uma capacidade de captação e compreensão do mundo, das suas relações, reconhecendo a experiência existencial como uma possibilidade de transformação. Esta transformação passa por reconhecer-se como inacabado e inconcluso, como ser que “está sendo”, e ao mesmo tempo compartilhando com seres que se reconhecem, inacabados e inconclusos, todavia conscientes desta inconclusão, num permanente movimento de busca de transformação do mundo, via *práxis*³, pois para *ser* é necessário *estar sendo* (FREIRE, 1987).

A palavra para Freire (1987) é carregada de comprometimento com a libertação dos sujeitos, sendo a palavra carregada de denúncia, a qual se torna comprometedor com a transformação, neste sentido, sendo a palavra transformada em ação transformadora, assim o diálogo encaminha para a ação e reflexão, promovendo a *práxis*. *Práxis* esta que se dá no diálogo verdadeiro, num diálogo que não é privilégio de poucos, ou de alguns homens, como ainda presenciamos no nosso andar no mundo, mas um diálogo de homens e mulheres na ação-reflexão. Por isso não se pode pensar um processo educativo sem diálogo, não pode ser a educação um ato de depositar informações, mas um movimento dialógico de ação e reflexão.

Reconhecendo as possibilidades de uma prática educativa crítica, a educação e a Educação Física passam a um processo de denuncia das injustiças sociais, e da perversidade da realidade de vida dos oprimidos, mas criando caminhos e

³ Para Freire (1987, pág. 38) a *práxis* “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”.

possibilidades de transformar a realidade, como um entendimento de que a atuação no mundo “[...] é na inserção no mundo e não na adaptação a ele que nos tornamos seres históricos e éticos capazes de optar, decidir, de romper” (FREIRE, 2000, p. 90).

Pois a transformação social é, para Freire (2003) alavancada pela educação, se não for por ela o projeto perde sua legitimidade, pois não há como pensar em transformação sem mediação pedagógica, e neste caso a ação torna-se assistencialismo. O que encaminha para uma prática educativa onde os estudantes tenham acesso a construção de uma compreensão crítica da sua realidade, mas principalmente da sua presença no mundo. Aqueles que, de forma passiva, aceitam e legitimam a preservação do “status quo”, necessitam de um esforço crítico para que o sonho de um mundo melhor seja possível, e que se reestabeleçam novas formas de lutar contra ideologias fatalistas, superando a ideia de que

O sonho dos que hoje negam à prática educativa qualquer relação com os sonhos e utopias, como o sonho da autonomia do ser, que implica a assunção de sua responsabilidade social e política, o sonho da reinvenção constante do mundo, o sonho da libertação, portanto o sonho de uma sociedade menos feia, menos malvada, é o sonho da adaptação silenciosa dos seres humanos a uma realidade considerada intocável” (FREIRE, 2003:101)

Realizar uma leitura de mundo que assim como Freire (2003) faz-se crítica frente a realidade, denunciando as injustiças que vivemos e anunciando uma possibilidade a ser construída, que ainda não vivemos, e apontando caminhos de possibilidades de transformação do mundo. Esta leitura de mundo parte de um fazer político-pedagógico “[...] da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” Freire (2003:42).

Para Freire (2003:43) a tarefa primeira da:

Pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. É trabalhar a genuinidade desta luta e a possibilidade de mudar, vale dizer, é trabalhar contra ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de maneira fria, mecânica e mentirosamente neutra.

Neste sentido, a pedagogia radical contribui para a formação crítica, não se deixando levar ao pragmatismo neoliberal, o qual entende que a educação, bem como a prática educativa é mero treinamento mecânico dos estudantes, caracterizando uma formação que responde as demandas de mercado (APPLE, 2006), ou seja, a

preparação de mão de obra qualificada, entendendo qualificada como aquela que seja capaz de seguir assídua e cuidadosamente a rigurosidade do trabalho, as suas normas e condutas condizentes com o que se espera de um bom trabalhador – estar sempre na hora marcada, seguir o ritmo da empresa, obedecer as ordens, seguir a hierarquia – todavia, este movimento defende a lógica de uma educação “neutra”, “sem partido⁴”.

A vontade de lutar compõem um complexo tecido de resistência, que ao mesmo tempo em que nos ameaça e nos oprime, torna-se um sacrifício viável na “rebeldia na confrontação ou na luta contra o inimigo que, às vezes, mais do que nos espreita, nos domina” (FREIRE,2003:47). Esse sacrifício torna-se instrumento de luta, que mesmo diante do discurso avassalador das elites que controlam a partir de uma ideologia incutida no senso comum dos sujeitos, que mesmo submetidos a inúmeras injustiças sociais, que são fatidicamente tem fragilizado aqueles que lutam contra uma realidade fadada a destruição dos sonhos e esperanças daqueles que, mesmo subjugados a seguir o destino que a vida lhe deu, tenham possibilidades de exercer seu direito de “ser mais” (FREIRE, 1987).

Para ao autor a prática educativa está vinculada a um discurso de transformação social, bem como de superação e luta contra todas as formas de opressão, que se manifesta na luta a favor de outras “formas de conhecimento, habilidades e relações sociais que promovam as condições para a emancipação social, e portanto, a auto-emancipação” (GIROUX, 1997, p. 146).

Conferindo à prática educativa uma gramática de possibilidades e não de fatalismo, de modo que passe a pautar o posicionamento político e pedagógico da prática educativa, mas um compromisso de tornar a reflexão e ação em um projeto de luta pela superação das injustiças sociais, que possibilitam devolver a humanidade roubada pela invasão cultural. Assim, professor e estudantes assumem uma práxis revolucionária, ancorada no diálogo e na problematização da realidade social, em busca de libertação. Tanto diálogo como problematização são centrais na proposta da prática educativa Freireana.

⁴ A referência ao termo “sem partido” é uma analogia a todo o processo que vem sendo ampla e massivamente circulado nos meios de comunicação que é conhecida como Lei da Mordaza, defendida pelo “Escola Sem Partido”. Este projeto de Lei prevê a implantação em todas as esferas de ensino, de uma possível “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”, proibindo aos professores de tratar de questões políticas, sociais, religiosas, enfim, é um projeto nefasto que enfatiza a proibição da liberdade de ensinar.

Neste contexto, na prática educativa Freireana o diálogo é central para possibilitar a reflexão da realidade dos sujeitos, encaminhando para um pensamento crítico, pode-se afirmar que:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias em um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45)

O diálogo assume uma dimensão pedagógica, ou seja, ao passo que estudantes e professores dialogam superando a relação bancária de educação, há o reconhecimento de possibilidades de conhecimentos de ambos os lados, vinculando ao processo educacional a experiência existencial de ambos, professor e estudantes, que no pensamento de Au (2011) remete uma forma de ver o mundo junto com o outro, ou seja, um ato social que leva ambos a entender o mundo por conta própria.

Nesta ênfase dialógica da perspectiva Freireana de educação, leva a prática educativa, que é ancorada na práxis, a um outro movimento áulico, ou seja, ao invés de depósitos aos estudantes, há uma ênfase na problematização do mundo social em que o estudante está inserido, considerando sua experiência existencial, pois a problematização

[...] é o processo em que estudantes e professores fazem perguntas críticas acerca do mundo em que vivem, sobre as realidades materiais que ambos experimentam cotidianamente e em que refletem sobre quais ações eles podem realizar para mudar essas condições materiais (AU, 2011, p. 251)

Para Freire (1979, p. 25-26) o educador a serviço da libertação dos homens e mulheres está imbricado com as massas oprimidas, acreditando em seu poder de libertação, criação e crítica, reconhecendo “[...] as bases de uma pedagogia onde tanto educador como educando, homens igualmente livres aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem”, e reconhecendo a potencialidade da experiência existencial dos sujeitos na construção de uma outra pedagogia, uma pedagogia do oprimido, com uma prática educativa dele, engajada na luta e reconhecimento de seu lugar no mundo. Reconhecendo a prática educativa como uma prática política.

2. Autoetnografia Crítica: proposta de descolonização epistemológica

Pensando a produção de conhecimento no campo da pesquisa social, ao realizar uma pesquisa etnográfica (ARAÚJO, 2016), estudei e analisei as práticas sociais de uma determinada cultura, de um contexto social particular, com a socialização de determinadas crenças, valores e experiências compartilhadas, de modo a tornar-se um observador participante daquela cultura, sistematizando e registrando em diário de campo os mais variados acontecimentos, estando de certo modo, envolvido nesses acontecimentos, mesmo que como observador.

Mergulhado neste contexto cultural, de uma escola pública, pude vivenciar as mais variadas situações, desde a participação de diálogos com estudantes, professores e com equipe diretiva, bem como trabalhadores de limpeza e do setor de práticas da escola, dialogando criticamente a respeito da cultura compartilhada na escola, realizei entrevistas com professores de Educação Física, estudantes, membros do conselho escolar e equipe pedagógica, supervisores de ensino e orientador educacional da escola, posso afirmar que vivi intensamente o processo de pesquisa etnográfica, participando em todos os acontecimentos sociais da escola, reuniões, eventos e jogos que eram frequentemente realizados na escola.

Destaco, que todo este esforço etnográfico, em compreender aspectos simbólicos compartilhados por professores de Educação Física (PEFIs) no processo de seleção de conteúdos de ensino, me levou a potencializar o processo de autorreflexivo que emergiu ainda durante o trabalho de campo durante a dissertação de mestrado (ARAÚJO, 2016) marcada pela indignação da invisibilidade da cultura corporal de movimento que circulava no contexto da comunidade escolar, mas que sedia espaço para a monocultura esportiva do futsal (ARAÚJO, 2016; ARAÚJO, ROCHA, BOSSLE, 2018; ARAÚJO, ROCHA, MEDEIROS, AIRES, BOSSLE, 2017), esse movimento de autorreflexão me levou a questionar a minha prática educativa nas escolas onde lecionava, a indignação causada pelo processo de reflexividade etnográfica, me fez repensar, e desde a dissertação realizar a autocrítica e a manifestação do meu posicionamento político, porque pedagógico de professor que pesquisa sua própria atividade docente, podendo afirmar que não escolhi a autoetnografia como desenho teórico metodológico para realização deste estudo, foi

a autoetnografia que se manifestou desde o movimento analítico da minha experiência de docente e pesquisador, que junto com minha história de vida e com a construção de uma identidade política de ser professor e reconhecer a história dos invisibilizados como a minha própria história, de uma curiosidades epistemológica de “um professor que se percebe e se assume, porque professor, como pesquisador” (FREIRE, 1997, p. 32, grifos do autor).

Considerando a minha condição de professor de Educação Física (PEFI), que possui uma identidade política e cultural particular, me coloquei numa posição de compartilhar as experiências que vivo a partir das minha prática educativa - em todas experiências culturais de dentro e fora das escolas - as quais partem do contexto áulico, da minha atividade docente com estudantes e os agentes educacionais dos contextos escolares em que leciono, bem como da comunidade de Guarani das Missões, onde também tenho outras atuações, o fato de ser professor de Educação Física de escolas públicas (Rede Municipal de Ensino de Guarani das Missões – RME/GM, Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul – REE/RS) e atuar em diferentes contextos sociais da comunidade onde vivo, possibilitou investigar a minha cultura, ou seja, a cultura que compartilho a partir de minhas práticas pedagógicas mediadas pela cultura compartilhada desde os contextos escolares. E mediante autorização via carta de anuência (ANEXO 1) recebo autorização para a realização deste estudo.

E, entendendo que a pesquisa autoetnográfica abre possibilidades de formação crítica do próprio pesquisador (ROCHA; ARAÚJO; BOSSLE, 2018), e este movimento já teve início ainda anterior ao meu ingresso no doutorado, quando em diversos momentos dialoguei com meu orientador e colegas do DIMEEF/UFRGS (Grupo de Pesquisa em Didática e Metodologia de Ensino da Educação Física/Universidade Federal do Rio Grande do Sul), os quais ouviam minhas angústias frente ao que estava vivendo como professor de Educação Física (PEFI) no contexto cultural onde estava inserido. Foi a partir destes momentos que começo a buscar compreender e interpretar os significados daquilo que estava vivendo, e na intensidade com que as experiências culturais eram vividas e compartilhadas no contexto cultural.

Este movimento de introspecção, de autorreflexão sobre a minha experiência cultural de PEFI, tanto no contexto das relações estabelecidas com o momento áulico, com o movimento de produção de uma Educação Física Escolar Crítica, pautada na conscientização e libertação dos sujeitos, frente ao modelo hegemônico de Educação

Física (EFI) vivido e compartilhado no contexto cultural de Guarani das Missões/RS, ao qual apresento na dissertação de mestrado (ARAÚJO, 2016) que ao buscar a compreensão do processo de seleção de conteúdos de ensino do componente curricular EFI, em uma escola pública, emergem a monocultura esportiva do futsal, a busca pela formação de atletas para representarem a escola em eventos esportivos, a aula de EFI como “fábrica de campeões”, enfim elementos que permitem e encaminham para um movimento intenso de reflexividades (MARIANTE NETO; STIGGER, 2011) e reposicionamento político pedagógico nas aulas de Educação Física Escolar numa perspectiva crítica, orientado por uma visão de justiça social e econômica (APPLE, 2006), num esforço para desvelar o mundo dos oprimidos no campo social, entretanto, numa posição de não apenas de quem observa o mundo dos oprimidos e tece considerações ou críticas, mas pela posição de quem viveu e vive sua história e a constante e permanente luta contra a opressão, assim como afirma Bossle (2018, p. 20) na lutas de “pessoas que vivem em seus cotidianos com a diversidade e a pluralidade de significados e experiências que disputam a hegemonia sobre o ensino e as aprendizagens” desde o chão das escolas públicas.

Este movimento de introspecção e autorreflexividade encaminhou minhas práticas pedagógicas um caráter político (FREIRE, 1987), que ao passo que possibilitaram mudanças não só na configuração da aula, mas no posicionamento dos estudantes no processo de diálogo e problematização a respeito da cultura corporal vivida e significada no contexto da comunidade e que alcançava com muita força os espaços escolares. De modo significativo as práticas pedagógicas que problematizamos produziam significados no contexto das aulas de EFI, no contexto escolar, e também produziam significados em outros contextos, o que me levou a considerar a olhar a prática pedagógica pelas lentes de Freire (1987), onde ela se estabelece em todo momento vivido pelos sujeitos. O que se configurou na investigação da minha própria cultura, realizando uma “autoetnografia crítica”, não apenas na escola onde leciono, mas em minhas práticas pedagógicas, potencializando a interpretação dos aspectos simbólicos compartilhados na minha experiência cultural.

Assim, a autoetnografia crítica configura a materialização de uma investigação da minha experiência cultural compartilhada na comunidade em que me insiro, e concordando com Rocha (2019, p. 104) este desenho teórico metodológico irá permitir “interpretar signos, símbolos e significados compartilhados pelo próprio pesquisador

ao longo de sua pesquisa”, que ao mesmo tempo contribui com o processo de formação do próprio pesquisador (ROCHA, ARAÚJO, BOSSLE, 2018), que ao passo que pesquisa reconhece as interpretações produzidas nas culturas que são vividas nos contextos escolares na contemporaneidade (BOSSLE, et. at., 2016, p. 02).

Nas páginas a seguir irei apresentar a autoetnografia que realizei, primeiro abordo a pesquisa autoetnográfica no campo das ciências sociais, dando ênfase ao processo de pesquisa e escrita na perspectiva de autores já consagrados na área, após irei defender a autoetnografia crítica como processo de descolonização da racionalidade hegemônica vigente nas ciências sociais, particularmente na Educação Física, e, finalizo esta seção apresentando o trabalho de campo, e finalizo defendendo a autoetnografia crítica como uma perspectiva teórico-metodológica anticolonial de produção de uma racionalidade contra hegemônica que permite ao pesquisador, ao mesmo tempo que pesquisa a sua experiência cultural compartilhada como “nosso inédito viável” na busca de “ser mais” (FREIRE, 1987; 2019).

2.1 A autoetnografia nas ciências sociais

Tomando como ponto de partida que a autoetnografia é ancorada na perspectiva qualitativa de produção de conhecimento (ELLIS, BOCHNER, 2000; ELLIS, 2004; DENZIN, 2006, DENZIN, LINCOLN, 2006; CHANG, 2008), que ao mesmo tempo configura a esta um caráter de contraposição e desafio aos modelos canônicos de ciência moderna (ELLIS, ADAMS, BOCHNER, 2010), o que me permite posicionar a autoetnografia como um desenho teórico metodológico contra hegemônico de ciência (BOSSLE, BOSSLE, ROCHA, CRUZ, 2016).

Assim, ao mesmo tempo que podemos considerar a autoetnografia como um modelo contra hegemônico de produção de conhecimento e de representação de uma política cultural contra hegemônica (SPRY, 2001), ela representa o engajamento político do pesquisador no meio científico (HOLT, 2003). Esta representação se dá devido às possibilidades de produção de conhecimentos, que permitam a reflexão das posições políticas e teóricas do pesquisador (VERSIANI, 2005), como um movimento de compreensão individual em conexão com o cultural, por meio das experiências culturais do autor/pesquisador, que é o principal instrumento de pesquisa nas autoetnografias (BERGER, ELLIS, 2002; REED-DANAHAY, 1997).

Ao que nos permite afirmar que a pesquisa etnográfica é uma abordagem de pesquisa e escrita que por meio da descrição e análise da experiência pessoal possa se entender a experiência cultural, o que permite utilizar dados do próprio contexto cultural do pesquisador em conexão entre o eu e os outros no contexto cultural, o que permite destacar as experiências do pesquisador em interlocução com os outros, ou seja, a relação de si, do outro em interlocução com a cultura vivida, de modo que o eu do pesquisador não esteja separado do que é vivido (ELLIS, BERGER, 2003; RICHARDSON, 2003, ELLIS, 2004; VERSANI, 2005; NGUNGIRI, HERNANDES, CHANG, 2010; ELLIS, ADAMS, BROCHNER, 2011).

Em aproximações com diversos autores, que produzem pesquisas autoetnográficas, podemos atribuir alguns significados, entre eles, considerando-a como uma autoetnografia de uma etnografia (SILVA, 2003), etnografia de si mesmo, autonarrativa, narrativa de si mesmo onde o autor é um leitor da própria cultura (REED-DANAHAY, 1997), é centrada na auto reflexão das experiências culturais vividas pelo pesquisador (JENSEN-HAR, WILSON, 2010), enfim, é uma narrativa de si mesmo, uma etnografia de si mesmo que representa a aproximação do sujeito com o objeto de pesquisa (REED-DANAHAY, 1997; ELLIS, 2004; CHANG, 2008) baseado nas experiências do sujeito (BOSSLE, 2008). Wolcott (1995) faz uma aproximação da autoetnografia com arte e ciência estabelecida na convergência entre o impulso autoetnográfico e o momento etnográfico, que é estabelecido nas relações entre as pessoas e a cultura (SPRY, 2001).

Todo o esforço realizado por autores notórios no meio acadêmico, e que situam a pesquisa autoetnográfica como um tipo de pesquisa que se revela na escrita da experiência cultural do pesquisador, dando ênfase aos processos que conectam o “eu” e o “outro” na construção e constituição das relações estabelecidas e dos aspectos simbólicos compartilhados em determinado contexto social. O que configura uma conexão entre o pessoal e o cultural que revela a experiência do sujeito que pesquisa, por meio da descrição, reflexão e introspecção daquilo que é vivido pelos sujeitos (REED-DANAHAY, 1997; ELLIS, ADAMS, BOCHNER, 2010; BERGER, ELLIS, 2002; BOSSLE, MOLINA NETO, 2009).

Baseado nesta perspectiva pode-se afirmar que a autoetnografia é uma abordagem onde o pesquisador, que é ao mesmo tempo o autor, parte de suas próprias experiências, que são escritas em formas de narrativa pessoal para produzir

novos conhecimentos (SPARKES, 2000), o que permite a auto reflexão do que é compartilhado na cultura, potencializar novos conhecimentos (CHANG, 2008).

A destarte, pode-se conferir a autoetnografia, um gênero de escrita onde os autores utilizam suas próprias experiências buscando conectar o pessoal com o cultural, dando notoriedade ao “eu” e “os outros” em determinado contexto social (MAGUIRE, 2006) personificando a subjetividade do pesquisador conectando a reflexividade com a personalidade do pesquisador (REED-DANAHAY, 1997). Deste modo, Richardson (2003) aponta que o “eu” do pesquisador está conectado com o “eu vivido”, permitindo que a autoetnografia seja um meio de entender a nós mesmos (GAITÁN,2000).

Este movimento de busca de entendimento do “eu” do pesquisador passou a configurar uma necessidade política de atribuir outros significados não somente à pesquisa, mas ao que vive enquanto pesquisador, professor de Educação Física (PEFI) e pessoa humana neste contexto cultural particular. Pode-se dizer que esta compreensão do “eu”, a partir do que vivi e vivo, encaminha a uma necessidade política de conferir visibilidade a outras subjetividades (VERSANI, 2002).

Com a pesquisa autoetnográfica é possível “atribuir ao discurso um valor político na visibilidade de subjetividades de alguma forma associados aos grupos minoritários” (VERSANI, 2002, p. 58), assim subjetividades marginais são centralizadas, ou seja, estas subjetividade se constituem na construção dialógica, a partir das relações que são estabelecidas com outras subjetividades, e desta forma há a presença do outro na escrita do eu, de modo que vozes culturais historicamente silenciadas sejam ouvidas, assumindo um caráter intersubjetivo.

Por seu caráter auto reflexivo, podemos dizer que a autoetnografia possui um status de ser uma perspectiva de pesquisa posicionada, ou seja, é um ato político, socialmente justo e consciente (ADAMS & HOLMAN JONES, 2008), pois é a partir da experiência pessoal e cultural do pesquisador que se criam as possibilidades e caminhos para “dar voz” às experiências culturais que são silenciadas e marginalizadas em nossa sociedade.

Assim, amparado no pensamento de Ellis & Bochner (2000), a autoenografia é uma possibilidade de dar voz e visibilidade aos oprimidos, de denunciar e de defender culturas que são silenciadas, por isso seu o caráter contra hegemônico frente às demandas das pesquisas validadas pela academia, como evidenciado pelos autores que vem produzindo conhecimento por meio da experiência pessoal de quem vive e

porque se situa dentro de uma série de autorreflexões, interações e reconhecimentos de emoções que, cotejadas com outras posições, permitem reconstruir novos conceitos de uma realidade subjetiva.

Fato que é reforçado pelo pensamento de Holt (2003), que posiciona a autoetnografia como um processo que leva o pesquisador a examinar suas experiências de maneira autoerreflexiva, ao investigar a sua própria experiência cultural. Tomando como base sua descrição, análise, interpretação e compreensão do que vive e compartilha simbolicamente. Posicionando o pesquisador como sujeito da pesquisa, por meio da autonarrativa das informações coletadas durante o trabalho de campo.

Podemos considerar que a pesquisa autoetnográfica é considerada um desenho teórico-metodológico onde o sujeito que pesquisa é parte do problema de investigação, deste modo

[...] a autoetnografia parece ser um reforço significativo ao pensamento que visa destacar as vivências do sujeito pesquisador em sua pesquisa, na medida em que transforma seus relatos em pesquisa científica porque se situa dentro de uma série de autorreflexões, interações e reconhecimentos de emoções que, cotejadas com outras posições, permitem reconstruir novos conceitos de uma realidade subjetiva. (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009 a, p.144).

Fator este que permite ao autoetnógrafo reconhecer “o seu papel de produtor de conhecimento e a sua própria subjetividade, construída interativamente e circunstanciada por sua singular trajetória intelectual e pessoal” (ROCHA; ARAÚJO; BOSSLE, 2018, p. 178), de modo particular, este movimento me colocou numa posição de produzir uma pesquisa qualitativa crítica – uma autoetnografia crítica - pautada em “problematizar as razões da ciência tradicional e deslocar a posição de quem interpreta e compreende os fenômenos sociais, políticos, econômicos e pedagógicos” (BOSSLE, ET. AL., 2020, p. 18), e ao mesmo tempo não somente na posição de quem interpreta, mas quem vive a realidade a ser interpretada.

2.2 O trabalho de campo da autoetnografia crítica

O trabalho de campo desta autoetnografia teve início no mês de fevereiro de 2019, ainda anterior ao início do ano letivo, no processo de formação continuada dos professores da REE/RS (Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul) e RME/GM

(Rede Municipal de Ensino de Guarani das Missões), todavia, posso afirmar que ela foi construída ao longo do período de formação, que compreender o recorte temporal do ano 2017, momento de ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humanos (PPGCMH), da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ao ano 2019, neste espaço-tempo construí coletivamente, em um movimento de escuta, diálogo e autorreflexão juntamente com o Grupo de Pesquisa em Didática e Metodologia de Ensino da Educação Física (DIMEEF-UFRGS), grupo que tem realizado esforços coletivos para compreender os aspectos simbólicos compartilhados nos universos da Educação Física Escolar, tanto de escolas da capital do Estado, quando de municípios do litoral, da região missioneira, potencializando, por meio de etnografias e autoetnografias, o processo de pesquisa e formação de professores como intelectuais progressistas transformadores (BOSSLE, 2018; BOSSLE, BOSSLE, 2018).

Vale destacar que, mesmo se tratando de uma perspectiva teórico-metodológica em que o autoetnógrafo é considerado o principal instrumento para coleta de informações (BOSSLE, 2008), é importante destacar que o pesquisador não deve escrever sobre si (ROCHA, 2019), mas sobre a experiência cultural compartilhada coletivamente, baseando-se na interpretação e análise destas experiências, seguindo as orientações de um problema e objetivos de pesquisa que cumpram a rigorosidade metódica de todo o processo de investigação autoetnográfica.

Saliento, que já anterior ao início do trabalho de campo desta pesquisa, me encaminhei à Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo (SMEC/GM) de Guarani das Missões (RS), informei a Secretária de Educação a respeito da pesquisa e seus procedimentos, com o objetivo de obter o consentimento para realização da pesquisa (APÊNDICE A), o mesmo processo também foi realizado nas escolas, com diálogo direto com as diretoras das três escolas em que eu iria atuar durante o ano letivo, o qual teve início no dia cinco de fevereiro de 2019, durante o processo de reuniões pedagógicas e formação continuada das redes de ensino que atuo, encerrando o trabalho de campo no dia vinte e três de dezembro, com o encerramento do ano letivo, com entrega de boletins aos estudantes e encerramento das atividades letivas com entrega dos Diários de Classe.

Ao pesquisar a minha prática educativa e as relações estabelecidas na cultura

escolar e na comunidade, vale destacar que o trabalho de campo corresponde ao tempo em que estive trabalhando junto das escolas, sendo na RME/GM uma carga horária de 20 horas semanais, distribuídas em uma escola da área rural do município, na REE/RS a carga horária de 30 horas, todas em uma mesma escola na área urbana, atendendo estudantes oriundos das escolas da área urbana e rural, dos bairros, do centro e das vilas de Guarani das Missões. Ainda na primeira semana de aulas, a SMEC/GM me contatou sobre a possibilidade de convocação de 06 horas semanais para atender uma escola localizada na vila em que resido, que é uma escola de tempo integral, minha convocação era para atender as Oficinas de Esportes⁷, aceitei e fiquei com uma carga horaria total de trabalho de 56 horas semanais.

Deste modo, destaco detalhadamente que as minhas práticas educativas foram realizadas em escolas da RMEGM, em uma escola rural com estudantes de Educação Infantil de forma seriada com Anos Iniciais (Pré e 1º e 2º ano; 3º e 4º), do Ensino Fundamental e Finais do Ensino Fundamental (5º e 6º; 7º; 8º; 9º ano), na escola da vila os grupos eram organizados em quatro grupos (grupo1: alunos do 1º ano; grupo 2: 2º ano; grupo 3: 3º ano e grupo 4: 4º e 5º ano do Ensino Fundamental). Na escola da REE/RS, por sua vez os estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, as turmas de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), nesta etapa as turmas também eram multisseriadas (T3 e T4, T5 e T6). Neste período ainda realizava duas horas de planejamento realizado no espaço da escola rural, na REE/RS o planejamento era realizado na escola em um turno de quatro horas, como detalhado a seguir:

Quadro 1: Distribuição da carga horária de trabalho semanal.

Turno	Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	7:30 às 9:15	5º e 6º ano (RME*)	8º ano (RME)	6º ano (REE)	7º ano (REE)	Planejamento
	9:30 às 11:30	7º ano (RME)	9º ano (RME)	9º ano (REE)	8º ano (REE)	Planejamento
Tarde	13:10 às 15:00	3º ano E.M. (302) (REE**)	Pré A e B, 1º e 2º ano (RME)	2º ano E.M. (REE)	1º ano E.F. (RME)	3º ano E.F. (RME)
	15:10 às 17:10	1º ano E.M. (REE)	3º e 4º ano (RME)	3º ano E.M (301) (REE)	2º ano E.F. (RME)	4º e 5º ano E.F. (RME)

⁷ As oficinas de esportes eram tempos destinados à iniciação esportiva das crianças, mas como tinha aval da SMEC/GM para desenvolver livremente as práticas corporais ou esportes tradicionais, todavia optei por desenvolver com as turmas aulas de Educação Física escolar e não os treinamentos de iniciação esportiva.

Noite	19:00 às 20:50	-----	-----	Planejamento	-----	-----
	21:00 às 23:00	-----	-----	EJA (REE)	-----	-----

Fonte: Diário de Classe 2019 (* Rede Municipal de Ensino; ** Rede Estadual de Ensino).

Com a perspectiva de pesquisar a minha prática educativa à luz do pensamento freireano, a qual posiciona a prática educativa, a partir de situações concretas de vida a que os sujeitos são submetidos, de tal modo que a experiência que é vivida e compartilhada seja reflexiva, dialógica e transformadora da realidade social dos sujeitos. Assim, tomo como ponto de partida a conscientização das formas de opressão e dominação vividas e impostas pelo colonialismo, que historicamente estabelece o padrão social, principalmente em regiões marcadas pela colonização europeia, e pela imposição religiosa da fé cristão imposta pelos padres jesuítas na região das missões, que não só dominava a fé dos nativos, mas a vida e as suas relações. De certo modo, um apagar da cultura ali vivida, em troca de uma cultura baseada no eurocentrismo imposto pela religião do homem branco, e todas as formas de dominação que este processo de colonização gerou aos filhos desta terra.

Levando em consideração o processo de uma invasão cultural (FREIRE, 1987) imposta pelo colonialismo, e a minha posição de professor de Educação Física escolar, em uma localidade que é reconhecida por ser a “Capital Polonesa dos Gaúchos”, fui levado a encaminhar minhas práticas educativas como possibilidade de manifestação político pedagógica, e de formação crítica dos sujeitos (estudantes).

A prática educativa que defendo se manifesta desde a escola, nas aulas de Educação Física, e é compartilhada coletivamente em outros espaços sociais, nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo, pois para Freire (2009, p. 47) o homem é um “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”, compartilhando suas práticas sociais.

Neste contexto, as práticas educativas de matriz freireana, ao passo que revelam as formas de opressão e dominação, criam espaços de resistências, o que a transforma em um mecanismo de resistência político pedagógica de uma Educação Física escolar libertadora.

Destaco que o trabalho de campo autoetnográfico que, segundo Rocha (2019) diz respeito ao recorte temporal em que o pesquisador se situa no *locus* de sua pesquisa, é o período de registro das informações, do levantamento de informações e elementos empíricos que dão ao pesquisador possibilidades de construir suas

interpretações e compreender o fenômeno ao qual está investigando.

Identifico este período como um espaço-tempo *continuum*, onde a imersão do autoetnógrafo se dá ao longo de todo o tempo de trabalho de campo, reitero que este período se deu mesmo em momentos que, ao passo que vivia a intensidade do trabalho de campo, não conseguia me desconectar daquilo que vivia, das situações que me incomodavam e me levavam a refletir, tanto sobre o meu papel de professor quanto de pesquisador. Nesse caso, me refiro a diversos momentos da pesquisa em que não me desligava do campo, mesmo estando em um espaço-tempo que não correspondem às práticas educativas que desenvolvo, conforme registrei:

“São 23h28min, estou na minha casa, estou concluindo o planejamento da semana, mas não consigo me concentrar no que pretendo realizar, ainda estou me sentindo violado pela situação de violência que presenciei na escola localizada na periferia da minha cidade. Ao entrar na sala na quinta-feira, na aula com a turma do 1º ano do ensino fundamental, três meninos estavam brigando, quando intervi e comecei a dialogar com eles, a diretora e a vice invadem a minha sala, mesmo sem minha permissão e sem pedir licenças, já ordenam os três meninos para irem até o quadro, quando os vi em frente ao quadro com as mãos na parede, como se fosse uma revista policial, seguida de gritos de ordem. Eu permaneci em silêncio, os alunos, crianças de seis, sete anos, todos olhando assustados aquela cena toda, livro negro, registro ao conselho tutelar e ameaças que se não se comportassem como gente iriam ser mandados ao lar (lar é um consórcio regional entre alguns municípios da região para atender crianças em situação de vulnerabilidade social, maus tratos e abandono dos pais), uma das crianças já teve uma experiência neste lar, e chorava desesperadamente. Eu fiquei assistindo tudo, e ao saírem da sala sou orientado pela diretora “tem que impor ordem professor”, sem olhar para os lados e sem perceber quem estava nos corredores, eu falo para a diretora e vice: “não quero que invadam mais as minhas aulas, o que vocês fizeram hoje é uma falta de respeito com as crianças e com a minha posição de professor, espero que não se repita mais, eu resolvo os conflitos na minha aula, e resolvo à minha maneira, não resolvo um conflito entre alunos com mais opressão e humilhação”, rapidamente a diretora reforça “se não fizermos assim eles tomam conta”, elas saem e eu retorno para a sala, os alunos ficaram todos em silêncio, com medo. Ao chegar na minha mesa os três meninos me abraçaram chorando, um deles soluçava e pedia para não ir pro lar. Ficamos na sala, tentamos brincar pra fazer com que este momento fosse apagado da memória deles, e da minha. Mas aqui estou eu, não consegui dormir direito desde o acontecido, conversei com minha esposa sobre tudo isso que venho vivendo na escola, desse preconceito com as pessoas da vila, da opressão que vivem na escola mesmo sem ninguém perceber, julgam as crianças como ruins, filhas da droga e outros adjetivos pejorativos à sua condição de vida. São 01h18min ainda estou tentando descrever o que vivi, já registrei no diário [...] estou no meio da noite, pensando e este movimento de reflexão só me motiva a proporcionar práticas educativas em que as crianças sejam humanizadas, mesmo durante o trabalho de campo, na realização dos registros já é potente o processo de autorreflexividade que a autoetnografia pode potencializar, acredito que é esta a potencialidade da autoetnografia, possibilitar refletir a prática educativa e propor possibilidades de transformar a realidade das pessoas com quem

compartilho a realização desta pesquisa. (DIÁRIO DE CAMPO, 09 jun. 2019)”.

Destaco que, para realizar esta pesquisa utilizei procedimentos para registrar o que vivi como professor de Educação Física no decorrer de minhas práticas educativas, portanto, os registros foram realizados em diário de campo, onde eram registradas todas as situações marcantes do que vivi como “participante observador”, pois ao passo que investigava, eu estava vivia toda a dinâmica da experiência cultural compartilhada, corroborando com Bossle (2008) que posiciona o investigador como o principal instrumento de coleta de informações da autoetnografia.

O posicionamento de Bossle (2008) que encaminha o pesquisador como “participante observador” se dá devido ao fato de o pesquisador estar vivendo e participando diretamente de tudo o que acontece no contexto sociocultural, onde se desenrola a trama da pesquisa, de modo que o pesquisador enquanto vive o trabalho de campo compartilha as experiências, constrói e reconstrói as suas ações, considerando tudo o que acontece ao seu redor, no contexto pesquisado, nos mínimos detalhes (WITTROCK, 1989; BOSSLE, 2008; ROCHA, 2019).

No entanto, a participante observação, ao mesmo tempo em que possibilitava viver intensamente a cultura compartilhada, ela provocou em mim, um intenso movimento autorreflexivo, e uma necessidade de pôr pra fora todas reflexões, frustrações, inquietações e interpretações daquilo que eu vivia como professor.

Destaco que os registros em “diários de campo” aconteceram antes mesmo de iniciar o trabalho de campo, nestes diários era possível registrar não somente os acontecimentos marcantes da prática educativa, como também eram um espaço para o exercício autorreflexivo do que eu vivia enquanto professor de Educação Física nas escolas públicas em que atuava, registrando inclusive os diálogos realizados com todos os agentes que circulavam na cultura escolar, bem como no contexto sociocultural da comunidade, em diálogos com ex-alunos, pais de alunos, agentes políticos da comunidade, vereadores, prefeito, representantes de movimentos sociais. Enfim, o diário de campo foi um recurso de registro das informações durante todo o trabalho de campo, de diálogos e de escuta, e de muita reflexividade, principalmente com relação ao que eu, enquanto professor de Educação Física, me envolvia e me comprometia com uma educação libertadora e de resistência.

Ao longo dos diários, nas minhas reflexões, ainda durante o trabalho de campo, de forma significativa eu questionava a minha prática educativa, tentando não

romantizá-la, pois o contexto monocultural em que vivo, toda situação que se desvincula do “tradicional” é questionado e colocado à prova. Então, desde a escolha dos saberes com os estudantes, e até mesmo na vivência ou nos diálogos, sempre busquei tencionar a minha prática, tentando torná-la verdadeiramente crítica e democrática, e este movimento me causava muitos incômodos, pois não se tratava de desmerecer ou julgar a trajetória percorrida pelos estudantes, bem como os saberes até ali construídos por eles em outras escolas, com outros professores, mas buscava tencionar aquilo que construíamos juntos, como um conhecimento crítico e que possibilitasse a eles ver e ler um mundo de outras possibilidades.

Deste modo, os registros realizados em diário de campo reportam a organização de um documento particular, que acompanha o pesquisador ao longo de todo o trabalho de campo, para registro detalhado de todos os acontecimentos, os diálogos e o seu posicionamento, comentários e impressões do pesquisador (BOSSLE, 2003).

Durante minha atividade docente ficou difícil realizar a descrição logo após suas ocorrências, deste modo, as primeiras semanas optei em modificar a forma como realizava os registros. Os quais passei a realizar de três formas: 1) realizar a anotação no diário de aspectos relevantes do que era vivido; 2) gravar com todos os detalhes os diálogos e posicionamentos, principalmente nas reuniões em que participei; 3) reescrita em documento no formato Word, com apontamentos e reflexões daquilo que foi vivido.

No decorrer desta pesquisa, realizei os registros do trabalho de campo utilizando cadernos, os quais me acompanhavam durante as aulas, reuniões, estavam sempre em minhas mãos, registrava tudo o que julgava significativos para minha pesquisa, desde diálogos com estudantes, gestores, merendeiras e serventes da escola, de certo modo, as pessoas que são invisíveis na escola, como são as merendeiras, serventes, estudantes e alguns professores. Para estas pessoas eu era visto como um porta-voz, alguém que elas poderiam dialogar sem medo de alguma punição, e que iria tomar alguma posição frente ao que causava angústia no cotidiano da escola.

Estes registros eram realizados sempre após as aulas, algumas vezes no intervalo de ‘recreio’, com anotação de fatos ocorridos, como um código, que seria retomado posteriormente. Todo código era posteriormente descrito com toda a riqueza de detalhes de como o evento ocorreu, estas descrições eram realizadas ao meio dia,

ao reportar-se ao que havia vivido no turno da manhã, e a noite, já em casa, com mais calma, realizava o registro da tarde, retomando estes códigos e descrevendo em forma de relato, inclusive contendo nestes a minha impressão do que era vivido no cotidiano do trabalho de campo.

No segundo semestre da pesquisa, passo a realizar os registros somente em casa, já realizando a transcrição em documento do word, no computador. Estes registros eram realizados a partir de anotações de fatos que considerava significativos para a pesquisa, então, anotava em um caderno de registros - que utilizava como diário de classe – códigos específicos que iriam me reportar ao que havia vivido. Por inúmeras vezes estes registros eram realizados em aparelho smartphone com o aplicativo word para registro de comando de voz, assim registrava estes pontos específicos e retomava em casa. Já em casa, a fim de detalhar o que era vivido no trabalho de campo, estes registros já eram carregados de posicionamento e críticas ao que realizava, tencionava o que eu vivia com os estudantes, na escola, e fora dela, bem como me angustiava com investidas sem sucesso, onde parecia que o que era vivido na escola não tinha importância, a não ser para os estudantes.

Corroborando com o pensamento de Bossle (2008), em que o autoetnógrafo aprimora sua escrita ao longo do processo de viver e descrever as experiências culturais, incluindo análise reflexiva e autorreflexiva do que estava acontecendo, bem como a relação entre o que vive e os registros anteriores, estabelecendo relação interpretativa ao longo do trabalho de campo.

“[...] estou tentando realizar a escrita do diário de campo, ao mesmo tempo em que as coisas estão acontecendo, mas não estou dando conta, ou me concentro no que estou realizando ou na escrita, nas duas coisas não está dando certo. Vou tentar registrar somente aspectos culturais que entendo serem significativos, e posteriormente irei transcrever. As vezes estou com o diário na mão, em outras não, e isso impede que anote rapidamente, como temos aplicativo para realização das chamadas, irei ficar com o telefone celular na mão e com o gravador pronto para gravar, e mesmo que seja mais trabalhoso a noite transcrevo. (DIÁRIO DE CAMPO, 08 mar. 2019).

Esta transcrição demonstra minha preocupação com a captação de aspectos simbólicos que poderiam passar despercebidos, e, seguindo este pensamento, fui encaminhado a um movimento intenso de reflexão, pois no momento que realizava o registro no formato digital, a partir da anotação do diário, era possível voltar a cena onde tudo aconteceu e descrever detalhadamente o ocorrido. Ao mesmo tempo a autocrítica se fortalecia, pois a cada situação de pensar e revisitar minha experiência,

era possível uma nova compreensão, ou seja, eu poderia ver as diversas possibilidades de ação e tecer críticas à ação tomada. Este movimento de releitura, ou seja, de realizar uma descrição detalhada posterior aos fatos ocorridos, desde o registro no diário, a gravação detalhada e escrita autorreflexiva, denotam o caráter autorreflexivo da pesquisa autoetnográfica.

Em algumas situações, mesmo após anotar no diário de campo o fragmento que iria me permitir acessar a cena ocorrida, buscava relatar no formato de gravação aspectos centrais dos diálogos estabelecidos e dos posicionamentos das pessoas nas mais diversas situações, seja em situação de conflito com estudantes, em diálogo com autoridades municipais, conflito com equipe gestora da escola ou SMEC-GM. Posso assegurar que estes aspectos marcantes, deixavam marcas que me inquietavam por vários dias, e que me faziam repensar o que estava confrontando, e as consequências destes confrontos.

Passei a perceber isso, após alguns meses de trabalho de campo, pois quando algo inusitado acontecia, sempre acontecia o mesmo ritual:

[...]chego em casa, e troco poucas palavras, fico por alguns instantes pensativo, buscando soluções para o que estou vivendo, diversas vezes me pergunto se vale a pena ir de frente e defender politicamente uma forma de pensar libertadora. Relato a minha esposa o que acontece, ela ouve, faz alguns questionamentos, mas sempre pede para que eu pense muito antes de agir, porque toda ação tem uma reação. Sempre após conversamos, me encaminho a um espaço privado na casa para fazer a reescrita e olhar de longe as cenas que vivi, e em muitas das vezes, ao invés de escrever, ficava imóvel apenas pensado até que ponto vale a pena lutar. [...] em muitas das vezes um tio bastante próximo, ao me ver na sala, mas sem escrever, vinha e falava: “- Tu não podes ficar dando de frente com essa gente, nós sabemos quem eles são de verdade, mas são eles que mandam aqui, não adianta tu ficar brigando com eles, tu só vais perder, tenta não dar de frente”. Posso dizer que tenho criado um ritual de todo final de tarde, e este ritual tem permitido não apenas acessar novamente o que vivi, mas refletir aquilo que foi vivido”. (DIÁRIO DE CAMPO, 03 jun. 2019).

É válido apontar que nos diários de campo também eram realizadas anotações dos diálogos que ocorriam ao longo do trabalho de campo. Estes diálogos podem ser formais, quando agendados previamente pelo pesquisador, ou informais são aqueles que vão acontecendo ao longo do trabalho de campo, e que podem ser provocados pelo pesquisador, ou simplesmente vão surgindo pelos demais atores do contexto escolar (BOSSLE, 2008). Destaco que nesta autoetnografia, optei em realizar os diálogos de forma informal, a fim de não constranger as pessoas, ou mesmo induzir seus posicionamentos, no caso de formalizações, a informalidade permite as pessoas

falarem o que elas realmente pensam sobre o que vivem, ou mesmo sobre questões inerentes ao processo de pesquisa.

De modo significativo, estes registros contribuíram para que eu pudesse expressar o que sentia, pois, ao realizar o registro após os turnos de trabalho, era possível pensar melhor o que eu fazia na escola, e ao mesmo tempo, me permitia enxergar outras possibilidades que no contexto das escolas eu não conseguia ter clareza, inclusive repensar e reposicionar a organização da atividade docente. Realizar os registros posteriormente, permitiram acessar as informações do trabalho de campo e relaciona-las com o objetivo deste estudo, desenvolvendo um olhar analítico já no decorrer da pesquisa.

Este movimento analítico, de construção do self do sujeito que vive a pesquisa em sua intensidade, se deu desde o momento em que dialogava com meu orientador sobre as possibilidades da realização da autoetnografia, e já pensava na potencialidade analítica da cultura compartilhada no contexto cultural em que eu vivo. Posso afirmar que este movimento analítico se deu ao longo de todo o trabalho de campo, de certo modo, eu não conseguia me desligar da pesquisa, e sempre ficava questionando o significado do que eu, enquanto professor de Educação Física realizava com os estudantes nos contextos escolares, frequentemente me colocava à prova e tencionava o valor do que eu estava fazendo, este processo gerava muitas dúvidas às quais registrava em diário de campo e dialogava com minha esposa. Por muitas vezes me via descrevendo no diário de campo informações de situações vividas nos finais de semana, quando estava com grupo de estudantes que participavam de uma escolinha de futebol que coordeno na cidade.

2.3 Autoetnografia Crítica: por uma descolonização epistemológica da racionalidade científica moderna

Reconhecendo toda a trajetória da epistemologia atribuída a autoetnografia, enquanto desenho teórico metodológico que confere aos sujeitos que pesquisam o reconhecimento do outro, e a empatia com os oprimidos ou subalternos. Todavia, este reconhecimento apenas situa o olhar do pesquisador sobre a cultura em que este se inseriu e passou a compartilhar aspectos simbólicos, até ser reconhecido como pertencente àquele grupo ou sociedade, mas isso não quer dizer que há o reconhecimento dos oprimidos como sujeitos de fato.

Reconhecendo que a pesquisa qualitativa, ao posicionar a autoetnografia como desenho teórico metodológico reforça o uso da experiência pessoal do pesquisador, que ao mesmo tempo que descreve tece críticas às crenças culturais, as práticas e experiências, reconhecendo e valorizando as relações do pesquisador com os outros sujeitos envolvidos na pesquisa, reforça a utilização da autorreflexão, de modo a interrogar o pessoal e o político, o sujeito e o social, o contexto micro e macrosocial onde as relações são estabelecidas.

Pensando desta forma, a utilização da experiência cultural e pessoal do pesquisador, por meio da descrição e análise, a fim de compreender aspectos centrais da experiência cultural, que para Ellis (2004); Reed-Danahay (1997); Ellis, Adam, Bochner (2011); Adams, Bochner, Ellis (2011) está pautada na experiência é pessoal do pesquisador, conectando o pessoal com as experiências culturais, por meio da descrição, reflexão e introspecção, movimento este realizado pelo autor, que é sujeito da pesquisa, quanto dos demais sujeitos que atuam no contexto sociocultural pesquisado (BERGER, ELLIS, 2002).

Os autoetnógrafos não devem apenas usar suas ferramentas metodológicas e literatura de pesquisa para analisar a experiência, mas também devem considerar as maneiras pelas quais outros podem vivenciar epifanias semelhantes; eles devem usar a experiência pessoal para ilustrar facetas da experiência cultural e, ao fazê-lo, tornar as características de uma cultura familiares para pessoas de dentro e de fora. Para conseguir isso, pode ser necessário comparar e contrastar a experiência pessoal com a pesquisa existente (RONAI, 1995, 1996), entrevistar membros culturais (FOSTER ET. AL, 2006).

Para Rivera Garcia (2012) a pesquisa autoetnográfica permite a reflexão desde a experiência pessoal do pesquisador, utilizando-se da observação do que se passa em sala de aula, realizar a descrição, análise e tecer considerações, de modo que o pesquisador ao mesmo tempo que atua como docente, se coloque na condição de investigador de sua própria prática para produzir conhecimento.

Do mesmo modo Santos (2012) defende que as autoetnografias usam das memórias do autor, a partir de suas experiências vividas como fonte de informações para descrever a cultural vivida pelo pesquisador, neste caso particular, há uma grande distância temporal entre o que foi vivido pelo autor/pesquisador e o registro do que ele viveu. Na perspectiva de Santos (2012) a autoetnografia é usada como parte

do estudo ligada a recomposição de eventos cotidianos já passados, descrevendo sua experiência autoetnográfica como uma história.

Ser educador e, ao mesmo tempo pesquisador, demanda assumir e viver uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1993), curiosidade esta que posiciona o professor como alguém que, ao mesmo tempo reconhece a realidade e as relações de dominação a que são submetidos os subalternos, os despossuídos, os oprimidos, os marginalizados, os desumanizados do mundo líquido moderno (BAUMAN, 2001), intervém nesta realidade e propõe, a partir de seus estudos, pesquisas e práticas de ensinar e aprender ao se colocar no lugar destes grupos (BOSSLE, BOLSSLE, 2018) e fazer ecoar as vozes dos silenciados do mundo (SILVA; MARQUES, GANDIN, 2012).

Esta curiosidade epistemológica, este se colocar no lugar do outro, olhar o mundo pela lente do outro, reconhecer e dar voz aos oprimidos ganha maior potencialidade, quando esta curiosidade epistemológica busca reconhecer e viver o que estuda e pesquisa, se mostra mais intenso e transformador quando forjado na luta diária de quem vive e sempre viveu às margens, e sempre lutou por visibilidade em um mundo com fortes heranças coloniais, pois a perspectiva colonialista constrói e produz uma racionalidade que ao mesmo tempo que se estabelece, nos permite compreender as relações de poder emanadas por tal racionalidade, e ao mesmo tempo que nos oprime, nos faz resistir e produzir outras racionalidades, racionalidades que se pautam na cultura e nos sujeitos que vivem a cultura no seu cotidiano, e que desde a pisada dos primeiros europeus em solo missionário sofrem com a invasão cultural (FREIRE, 1987), e o silenciamento da cultura dos povos originais, dos descendentes de negros e quilombolas, enfim, os marginalizados da terra.

Entendo, que a racionalidade científica dominante é pautada em um modelo totalitário e, no contexto particular da Educação Física escolar, este modelo se mostra valoroso e modelo a ser seguido, típico de perspectivas colonizadoras de produção de conhecimento que negam historicamente os conhecimentos produzidos por outros grupos sociais (SANTOS, 2006).

Ainda somos tomados pela supremacia de um pressuposto de que a teoria do conhecimento e mesmo a perspectiva de ciência e produção de conhecimento é algo estritamente ligado ao que Bhabha (1998) chama de “linguagem de elite”, o que nada mais é que uma representação do que hoje temos como ciência hegemônica, a qual tem creditado a um universo social e cultural privilegiado, de uma elite, que reconhece

como ciência, e mesmo reconhece o acadêmico a partir reprodução de um modelo imperialista e neocolonial que domina o campo científico e se arrasta a outras esferas da vida social, vividas na polarização dos antagonismos sociais e da contradição história entre oprimido e opressor.

A reprodução da colonialidade é naturalizada pelo culto a modernidade, e neste caso, consideramos o conceito de modernidade líquida de Bauman (2001) onde as relações são expressas e vividas numa lógica em que tudo não é feito para durar, onde a transitoriedade estabelece a forma de viver em sociedade, é neste contexto de modernidade e de modernização, onde a naturalização das relações desiguais de poder se estabelecem, ou seja, a colonialidade é reproduzida pelo culto a modernidade (MIGNOLO, 2010).

Para este autor, o conhecimento, também instrumento da colonização, e portanto, é necessário descolonizá-la, esta descolonização implica mobilização da subjetividade dos sujeitos, de modo que Quijano (1992) vincula a colonialidade do poder às esferas políticas e econômicas, que assim como a colonialidade do conhecimento, reconhecendo o conhecimento como instrumento imperial de poder, que necessita ser descolonizado, pois o conhecimento é uma representação do poder estabelecido pela lógica e ordem colonial, pelas relação de estratificação do ser humano, legado da colonização que nosso país viveu e ainda vive. Tendo como pressuposto a limitada ideia que o mundo precede a nós e as nossas experiências não possuem valor, são negadas pela cultura, que é uma representação do modelo eurocêntrico e norte americano de viver.

A lógica colonial, herança nossa, criou uma rede de crenças, dentre elas o reforço de que todo tipo de o enfrentamento ao *statuo quo* gera consequências, a luta contra o colonialismo representa uma reviravolta “descolonial”, ou seja, é um projeto de distanciamento epistêmico, que parte da esfera da vida social à acadêmica, criando projetos que visam desorganizar a hierarquia do conhecimento ocidental, dando voz a conhecimentos ou epistemologias historicamente silenciadas.

Pensando nas desigualdades e equivalências que tem historicamente privilegiado a epistemologia moderna, ou mesmo do imigrante que assume o papel de colonizador e converge em sua maneira de viver os mesmos propósitos da perspectiva imperialista/colonizadora, que com seu modelo de organização social e da vida das pessoas, pois o que o colonizador construiu, como é muito falado nas regiões do interior do estado do Rio Grande do Sul, onde os colonizadores construíram

e atribuíram novos significados as formas de vidas nos povoados colonizados. O que nos permite, ao viver junto de colonizadores, e não fazer parte do contexto colonialista, ser filho de colonizados, considerar o pensamento de Mignolo (2010) ao apontar a uma visão que emerge da emergência das memórias, das mágoas, das humilhações e da negação da consciência dos povos colonizados.

Enfim, este pensamento representa a reprodução de um modo de vida naturalizado e compartilhado sem contestação, todavia, estas experiências tem nos encaminhado a um pensamento descolonial, anticolonial (FANON, 1961), ou seja, uma outra forma de ver o mundo e nele viver, guiado por uma outra racionalidade, uma racionalidade que reconhece a própria cultura, e ao mesmo tempo denuncia a “violência epistêmica” (SPIVAK, 2010) que historicamente tem negado, silenciado e desconsiderado outras histórias, trajetórias que não fazem parte do padrão eurocêntrico. Assim, defendo a pesquisa qualitativa crítica, neste caso, a defesa da “autoetnográfica crítica” como uma possibilidade de descolonização do conhecimento que é vivido e compartilhado em contextos escolares.

Meu entendimento e defesa por uma descolonização epistemológica, busca considerar outras formas de ver o mundo, superando a ingenuidade (FREIRE, 1987), e voltar os olhos para aquilo que é produzido por aqueles que não tiveram oportunidade de contar suas histórias, visibilizar o que é produzido pelos subalternos.

Deste modo, defendo a pesquisa qualitativa crítica como uma possibilidade de descolonização epistemológica, a qual tem sido defendida por diferentes áreas e grupos sociais, como afirma Bossle et. al. (2020), assim como a utilização do termo “crítica” remete a uma polissemia de significados que aponta para diferentes perspectivas teórico-metodológicas.

Para Carspeckin (2011) a pesquisa qualitativa crítica tem sua origem nas obras de Paulo Freire (1970;1987) e de Paul Willis (1977) que demarcam na educação o lugar para suas teorizações, análises e interpretações, por meio da exposição da lógica de opressão vividas nos contextos escolares, e que são representações da cultura dominantes já no processo de escolarização, que é imposto historicamente a homens e mulheres, demarcando principalmente que este lugar chamado escola, é sim um lugar de privilégios, e continua sendo, pois a operacionalização de uma educação S/A (BOSSLE, 2019), baseado na lógica de mercado coloca as classes sociais historicamente silenciadas em um lugar que não lhes permite “poder de compra” neste mercado da educação em curso.

Por isso a potencialidade dos trabalhos de Freire e Willis, em expor estas lógicas de opressão em seus estudos, no estudo de Willis (1977), uma etnografia crítica - possivelmente a primeira – buscou a descrição dos processos sociais opressivos a que eram submetidos os participantes de sua investigação, os garotos de Hammertown, sem proporcionar nenhum tipo de movimento direto com os estudantes que visasse a transformação social dos mesmos.

Já Freire (1970; 1987) busca realizar em sua obra e estudos, uma aproximação entre pedagogia e pesquisa que potencialize uma produção de conhecimentos que reconhece nos estudantes a possibilidade de “ser mais”, de modo que os conhecimentos produzidos tenham o poder de conscientizar e emancipar os sujeitos para a transformação social, demarcando um processo de resistência ao fatalismo a que as classes sociais oprimidas são fadadas historicamente.

É válido destacar que no contexto da Educação Física Escolar brasileira os esforços de Molina Neto (1996; 1999) demarcam a aproximação a uma proposta de construção, a partir da etnografia educacional crítica, sustentada por uma aproximação teórico-metodológica da etnografia e a tradição crítica, buscando uma interação entre o sujeitos que pesquisa e fenômeno ou objeto estudado de modo que venha “reconhecer e abordar as desigualdades e injustiças inerentes às pedagogias, às práticas e às políticas do campo, com vistas ao desenvolvimento de uma agenda emancipatória” (BOSLE, ET. AL., 2020, p.). Pensamento este reforçado pelo mesmo autor quando assume politicamente a produção de uma pesquisa qualitativa crítica anticolonial, a qual permite reconhecer e validar

“[...] a produção de conhecimentos ancorados nas experiências de resistências de todos os grupos sociais que tem sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado”. (BOSSLE, ET. AL. 2020, p. 21)

O que me levou a produção desta autoetnografia crítica, como uma possibilidade descolonização epistêmica e reconhecimento dos conhecimentos que são produzidos por estes grupos sociais apontados por Bossle et. al. (2020), e mesmo reconhecendo o valor da autoetnografia já reconhecido academicamente por autores consagrados como Ellis (2004); Ellis; Adams; Bochner (2010), Reed-Danahay (1997), Ellis; Berger (2003), entre outros, que reconhecem a autoetnografia como uma experiência pessoal do pesquisador, baseada na experiência cultural, demarcada pela

experiência pessoal do pesquisador.

Todavia, entendo que a autoetnografia crítica não é um auto estudo, é a descrição da experiência cultural de quem vive a pesquisa e trabalha operando na escola, neste caso a Educação Física escolar, e compartilha suas experiências, bem como os conhecimentos produzidos na escola, com os estudantes, com a comunidade escolar e seus entornos. Deste modo, a autoetnografia crítica se dá na cultura, e a cultura tem que ser descrita, e este movimento entendo como um 'compartilhar'.

Estas experiências são compartilhadas pelo autoetnógrafo, que as narra a partir do seu ponto de vista, a experiência cultural compartilhada. A expressão 'auto' para Ellis (2004) e Reed-Danahay (1997) faz referência a experiência pessoal do pesquisador, conforme Ellis e Bochner (2000) a etimologia da palavra autoetnografia é assim descrita, *etno* (cultura), *grafia* (escrito/registro) e *auto* (experiência do sujeito imerso na cultura), todavia nesta tese, o referencial teórico de base epistemológica é Freireana, e na perspectiva de Freire (1987) homens e mulheres se libertam em comunhão, então o 'auto' não é pessoal, ele está amparado na cultura, e para Freire (1987) a cultura é estabelecida na relação que os homens e mulheres estabelecem com o mundo e no ser neste mundo.

Meu entendimento de cultura é semiótico, pois existem signos e significados que são compartilhados por homens e mulheres, que são simbólicos e representam a tradução daquilo que as pessoas produzem e compartilham em determinados ambientes sociais, em particular a escola é um ambiente permeado de disputas, local onde as elites buscam manifestar a dominação cultural.

Do mesmo modo, o "crítico" que defendo nesta tese é, da mesma forma, amparado à luz do pensamento Freireano, onde ser crítico implica a construção de uma consciência crítica, a partir do questionamento, da pesquisa e, em desafiar em termos de equidade e justiça social a ordem estabelecida historicamente pelo colonialismo, que fortemente se manifesta nos dias atuais, frente a ascensão de uma conjuntura de reformas neoliberais (FREIRE, 1987).

A expressão 'critica' emerge deste posicionamento político enquanto pesquisador, em defesa de uma epistemológica que reconheça outras formas de conhecimento, que são produzidas pelas e nas culturas populares, e que historicamente são reflexos de uma cultura do silêncio, e que assume uma dimensão de poder entender que os fenômenos ou a cultura compartilhada na instituição social, escola, é demarcada pela injustiça social, curricular, pelas desigualdades econômicas,

políticas e sociais.

Ela é crítica porque ela confronta estas desigualdades, ela se posiciona para pensar uma educação e Educação Física a partir das relações de injustiças e desigualdades. Esta crítica contempla tencionar as dinâmicas de poder, das desigualdades sociais que controlam e dominam a nossa sociedade, e as instituições sociais.

Deste modo, o olhar crítico revelou um fenômeno específico destes contextos escolares em particular, mas também é compartilhado no modo de vida da sociedade, e que me leva a tencionar um fenômeno específico da cultura local, a opressão, como um fenômeno que não está somente na escola, mas no cotidiano das pessoas que vivem as injustiças promovidas pelo colonialismo, capitalismo como aponta Santos (2009). Sofrer esta opressão histórica, me encaminhou a produzir uma ação de resistência, a qual nasce da humanização constituída na experiência entre as pessoas e no reconhecimento do conhecimento que não é oficial.

Reconhecendo o conhecimento colonizador compartilhado nas culturas escolares, como um conhecimento desumanizador e que não leva em consideração outras epistemologias. Deste modo, assumo a resistência como um movimento contra hegemônico, de uma manifestação política, de uma leitura de mundo que é coletiva, que nasce da experiência cultural compartilhada e de sua representação na comunidade.

Baseado nestas considerações, o processo de realização desta autoetnografia potencializou a assunção de um posicionamento autocrítico, e meu engajamento político pedagógico potencializou a produção de uma prática educativa sustentada no exercício da resistência cultural, como um movimento de um educador que constrói uma relação com a cultura e com os estudantes baseada na transformação das relações de opressão, a cultura é que promove a resistência, e meu entendimento de resistência é pautado na produção de práticas educativas posicionadas politicamente.

E, neste contexto, as práticas educativas assumem uma dimensão necessária à prática social que é engajada na luta dos grupos historicamente silenciados (FREIRE, 1997), o que atribui à prática educativa a constituição de uma situação gnosiológica, onde o educador assume um papel de problematizador (FREIRE, 1987), proporcionando aos estudantes condições de superação do conhecimento colonizador por um outro conhecimento, reconhecendo que “[...] a prática educativa será tão eficaz quanto, possibilitando aos educandos o acesso aos conhecimentos

fundamentais ao campo em que se formam os desafios a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo” (FREIRE, 2000, p. 92), como um sonho democrático.

Este sonho democrático está aberto “à novidade, ao diferente, à inovação, à dúvida” (FREIRE, 2003, p. 37), é um exercício de autonomia, nunca de forma autoritária, nem muito menos silenciosa, mas uma aprendizagem que levo ao pleno domínio da política, nunca imitando, mas refletindo suas marcas e atribuindo novos sentidos e significados à sua presença no mundo, ao reconhecer-se como inacabado e inconcluso, com um ser que “está sendo”, e ao mesmo tempo compartilhando com outros sujeitos, que também se reconhecem como inacabados e inconclusos, e conscientes desta inconclusão, num movimento permanente de busca de transformação do mundo, via práxis⁸, pois para *ser* é necessário *estar sendo* (FREIRE, 1987).

Deste modo, defendo que esta tese de doutorado é uma autoetnografia crítica, amparada na educação libertadora de Paulo Freire, a qual posiciona a quem eu sirvo com a minha ciência, minha ciência está a serviço de uma práxis na escola e na vida, comprometida com a justiça social, curricular e no reconhecimento de outras epistemologias que compreendem a história como uma possibilidade.

⁸ Para Freire (1987, pág. 38) a práxis “é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”.

3. “OUTRA” EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

3.1 A GÊNESE DA RESISTÊNCIA: o grito de Sepé

A gênese da resistência que trato nesta tese, tem sua origem na história e saga do povo Guarani, na sua condição histórica desde o ingresso dos padres jesuítas da Companhia de Jesus, que desde o ano 1540 buscava reunir os índios Guarany em reduções, com a missão de evangelizar, segundo a história oficial, contada pelo homem branco, podendo ser entendida como um processo de salvação para dominação. A resistência corre na veia do povo missioneiro, que teve historicamente tem a sua cultura e vida devastada pelo estrangeiro (colonizador), o qual se tornou ao longo da história, dono de tudo que era compartilhado pelo povo original.

As missões jesuíticas, cumprindo as ordens da coroa europeia, tinha a missão de converter os indígenas, transformando os gentios selvagens em cristãos, inserindo-os na cultura ocidental como praticantes da fé católica, e ao mesmo tempo civilizá-los com rei e leis, tornando-se bons cristãos e súditos do rei (COSTA, 2007), e desde 1580 os jesuítas buscavam reunir os guaranis em reduções, pois a coroa espanhola tinha objetivo de inserir os guaranis em seu projeto colonial (BURD, 2012).

As missões jesuíticas foram fundadas em dois momentos, o primeiro momento no ano de 1640 com a fundação de São Nicolau do Piratini pelo Padre Roque Gonzáles em 1626, a qual foi destruída em 1640 pelos bandeirantes, que buscavam escravizar os indígenas, já domesticados aos trabalhos pelos padres jesuítas. O segundo momento ocorreu entre os anos de 1682 e 1706, em São Borja, São Nicolau, São Luiz, São Lourenço, São Miguel, Santo Ângelo e São João, que marca a expansão da coroa espanhola em oposição à atuação lusitana, e, ao mesmo tempo manifestava uma forma de controle do povo Guarani. Era uma forma de expansão da igreja católica frente a reforma protestante, a qual buscava fiéis na América através da conversão dos nativos, todavia a coroa espanhola tinha como objetivo inserir os índios Guaranis em seu projeto de colonização, cabendo aos religiosos a conquista sobre os indígenas, (BURD, 2012; 2014; BRUM, 2006; 2007; 2009; BRUM, JESUS, 2014; FLECK, 2007), enfim ao demarcar o projeto de colonização e dominação,

projeto este ainda em curso nos dias atuais.

Neste período histórico, o povo guarani já sofria perseguições dos bandeirantes, visto que os indígenas já estavam, de certo modo, disciplinados aos trabalhos, graças aos esforços dos padres jesuítas. Havia aí duas correntes buscando controle do indígena, hoje podemos dizer que as correntes se multiplicaram, passando o controle aos herdeiros do colonizador europeu, os que de fato, tem o controle da política, da terra e da vida na região hoje chamada missioneira. Os “herdeiros do colonialismo”, buscam manter o controle e domínio diante dos povos historicamente oprimidos.

O domínio da cultura, do que é tradicional na região, ainda se mantém. É possível ver nas comunidades as marcas do colonialismo, pois o caboclo, o negro, o indígena, segue ocupando as periferias das pequenas cidades, formando as “vilas”, local demarcado por uma linha invisível, um “apartheid cultural” frente aos nossos olhos, e aceitos silenciosamente, pois todo sinal de oposição é reconhecido como desobediência, e desobediência, desde a colonização era sinal da necessidade de disciplina, ou seja, disciplinar para dominar.

Aí a atribuição da importância da experiência missioneira, como um exemplo de resistência ao avanço das Coroas Ibéricas sobre o território americano, personificado em Sepé Tiarajú, líder da resistência e defensor da liberdade de seu povo. Sepé resistiu e lutou desde a tenra idade, quando perdeu os pais para uma epidemia escarlatina, ficando órfão, e, como todo guarani da redução teve acesso educação⁹, lia e escrevia em guarani e espanhol, também tinha conhecimentos de latim. Aprendeu a manejar arco e flecha, assim como a lança, era um exímio cavaleiro, também lidava com gado, lavoura de trigo e algodão (CHEUICHE, 2005), e no ano de 1749 foi eleito corregedor do Cabildo de São Miguel Arcanjo, ou seja, prefeito.

Em 1750 Portugal e Espanha assinam o Tratado de Madri, o qual entre outras atribuições realizava a troca das reduções orientais pela colônia de Sacramento, o território missioneiro passaria a fazer parte do domínio dos portugueses, e o povo guarani deveria desocupar as terras missioneiras, migrando para o lado direito do Rio Uruguai, hoje território argentino.

Os guaranis não aceitavam essa condição de abandonar as terras

⁹ A educação envolvia o aprendizado de uma profissão, tipo: tipografia, escultura, pintura, tecelagem, metalurgia, música e canto. Aos meninos o ensino de técnicas agrícolas, e para as meninas tecer e cozinhar, além da leitura e escrita (FLECK, 2007).

missioneiras, descumprindo as imposições, fato que levou as coroas ibéricas a enviarem tropas para fazer o traslado, culminando na “Guerra Guaranítica” e a assunção de Sepé Tiaraju como líder da primeira frente de resistência aos domínios europeus (LOYOLA, 2015).

Os indígenas se sentiam traídos pela coroa espanhola, a qual no ato do tratado previam a realocação para a outra margem do Rio Uruguai e abandono das terras, entregando-as aos portugueses, então, rebelar-se foi a única forma de resistir, pois “os índios estariam cumprindo o seu papel e entendiam estar no direito de desobedecer por julgar que a decisão do abandono da terra era injusta para o bem comum” (LOYOLA, 2015).

A nação Guarani, liderada por Sepé Tiaraju, optou pela revolta e defesa as reduções, em oposição ao Tratado de Madri, como uma forma de adaptação às imposições oriundas deste, esta ação consciente do povo Guarany em defender sua terra é vista com uma forma de agir, resistir e reagir, enfim, uma ação condicionada à história ali vivida pelos indígenas e padres jesuítas (BURD, 2012).

O primeiro ato de resistência de Sepé, que mesmo não sendo cacique ou morubixaba, é apontado como principal chefe Guarani durante os conflitos com as tropas ibéricas, que já em 1753, quando os indígenas exigiam que os europeus se retirassem do território missioneiro, Sepé torna-se o líder forjado no confronto e teve seu prestígio reconhecido por ambos os lados da guerra, neste mesmo ano na estância de Santa Tecla em confronto obstruindo as demarcações, impedindo de passar além da estância de São Miguel, os quais foram expulsos pelos Guaranis liderados por Sepé. E após, em 1754 liderou um forte ataque aos portugueses no forte do Rio Pardo, onde foi aprisionado e conseguiu fugir.

Em ambos os casos, Santa Tecla e Rio Pardo os indígenas se mostravam disponíveis a dialogar, negociando e também reagindo. Sepé se destacava não somente pela capacidade de liderar os guerreiros Guaranis, mas também por ser um articulador e mediador cultural, muito prudente na hora de lutar, analisava todas as situações, estudava os adversários (BRUD, 2014), pois “atuou como um líder rebelde, mas, sobretudo, como um mediador entre os europeus e os indígenas, seguindo o papel que as elites tinham dentro do espaço guarani-missioneiro” (BURD, 2012, p. 82).

Sepé foi ao embate, como indivíduo que sabia articular as negociações com os ibéricos, com a ordem de evacuar as reduções, caso contrário, todos seriam mortos.

Sepé liderou os Guaranis que lutaram contra dois exércitos unidos, Portugal e Espanha, opondo-se as trocas impostas pelo Tratado de Madri, e em 1756 morre Sepé em São Gabriel, no dia 07 de fevereiro, três dias depois 1500 índios são mortos na Batalha de Caiboaté.

Mesmos após tombar frente aos dois exércitos, Sepé continua sendo o símbolo da resistência Guarani, pois “a luta de Sepé representa a resistência e a busca pela dignidade do nosso povo” (CHEUICHE, 2005), que se materializa na luta dos pobres e oprimidos que travam as mesmas lutas nos dias de hoje. A morte de Sepé simboliza a recusa do indígena, do oprimido, em parar de lutar.

De acordo com Burd (2012) a ideia de que os padres jesuítas foram os incentivadores da revolução ou que os mesmo tinham o controle total das reduções é um pensamento ingênuo, eles tinham papel de importância na organização da vida no território missionário, assim pensar que tiveram algum controle sobre a Nação Guarani ao passo de incentivá-los a não aceitar o tratado de Madri e motivando-os a revolta, ao contrário, os padres jesuítas da Companhia de Jesus estavam como sempre estiveram, cumprindo as orientações e estando a serviço da coroa espanhola. A Revolução Guarânica ecoa a resistência e a defesa da terra e da dignidade daqueles que fazem ouvir o grito de Sepé: “esta terra tem dono”.

A história da humanidade é conservadora, e atribui importância aquilo que representa as vitórias e conquistas do homem branco, no caso da formação do povo do Rio Grande do Sul, em síntese, há um forte apelo ao nascimento do preconceito e do racismo, onde os índios e negros parecem não fazer parte, ou não terem nenhuma contribuição, pois de acordo com Loyola (2015) apenas os colonizadores e seus descendentes contribuíram de fato para a formação da sociedade riograndense.

Mas o grito de Sepé – “esta terra tem dono” - ainda ecoa nas missões, e se alastrando aos quatro cantos do país, como um símbolo vivo da luta pela terra, em defesa do povo guarani e dos oprimidos de hoje resistem e lutam contra as mazelas herdadas do colonialismo europeu. Transformando a resistência de Sepé e do povo Guarani, que hoje fortemente pode ser relacionada com a inclusão social do índio guarani, invisível aos olhos desatentos dos visitantes da ruínas, que valorizam cada vez mais as pedras, que demonstram o trabalho de dominação jesuíta sobre os guaranis, que o próprio descendente guarani, jogado aos pés da história, invisibilizado, excluído e discriminado, tendo negado o reconhecimento da sua cultura e de seu papel ao longo da história.

Sepé, que morreu nas mãos daqueles que ainda até os dias de hoje negam o reconhecimento da soberania do povo Guarani (GONÇALVES, 2005), exaltam as pedras, a engenharia a forma de vidas dos guaranis do passado, e continuam ainda hoje negando o direito à dignidade do povo, que nos dias atuais é colocado em um canto das “Ruínas” vendendo seu artesanato, reduzido a quase nada, dominado ainda hoje por aqueles que continuam a explorar o legado do seu povo, as imagens franzinas, pobres e parecendo doentes, que na verdade são deixado de lado pelas políticas públicas de inserção na sociedade, que cada vez mais os coloca às margens, mas que lucra com estas mesmas imagens, que são visualizadas no sítio arqueológico, e que não condizem nada com a representação que o espetáculo intitulado Som e Luz¹⁰ (BRUM; JESUS, 2015), que conta a história das Missões e do herói Sepé Tiaraju, a qual não coincide nenhum pouco com a imagem dos descendentes de Sepé, ainda lutando para serem vistos.

É válido ressaltar que entre os povos da América Latina, os descendentes de euro-norte-americanos são ainda os principais beneficiários do poder instaurado pelo processo de colonização, cabendo aos colonizados os frutos da exploração, ou seja, viver das sobras e migalhas do colonizador. O colonialismo de acordo com Quijano (1992) apresenta uma forma de dominação direta, ligada ao poder e controle das esferas políticas, social e cultural. Deste modo, as estruturas de poder colonial acabam beneficiando para a produção das discriminações sociais presentes hoje nas relações étnico-raciais, sociais, culturais.

Para Quijano (1992) não se trata somente da criação de grupos subordinados, ou de culturas subordinadas ao padrão cultural eurocêntrico, mas trata-se de colonizar outras culturas, partindo da colonização do imaginário dos dominados, impondo uma imagem mistificada de seus padrões de conhecimento e de cultura. O acesso aos bens culturais e intelectuais sempre foi privilégio de colonizador, fato que elevou e

¹⁰ O espetáculo Som e Luz retrata, por meio de um diálogo entre a terra e as ruínas a saga do povo Guarani, a exaltação a Sepé Tiaraju como líder e guerreiro (BRUM; JESUS, 2015), exibe a contradição entre o passado glorioso do povo Guarani e o presente, onde as transformações sociais ocorridas na região colocaram o indígena em um lugar de invisibilidade, que é vista mesmo antes e após os espetáculo, pois os índios que ali vendem seus artesanatos nem são considerados índios pelos turistas que ali visitam (BRUM, 2009), condição esta que reflexo da colonização e constituição do Estado brasileiro, com a desapropriação das terras indígenas, criando a estes a necessidade de buscarem no artesanato formas de sobreviver. Assim, posso afirmar que o espetáculo Som e Luz é a representação do imaginário do colonizador e de seu processo civilizatório pautado na imposição da cultura ocidental e do cristianismo, é a representação de como o colonizador percebeu o processo de colonização, é a história sendo contada por aqueles que ainda não aceitam Sepé Tiaraju como líder político e estadista indígena que não se curvou ao mando e caprichos das coroas espanhola e portuguesa.

eleva a cultura europeia a um patamar de grandeza e sedução, que se configura no acesso e distribuição do poder, conforme Quijano (1992), o qual afirma ainda que a europeização se tornou uma aspiração, ou seja, uma forma de compartilhar e participar do domínio de poder colonial, do processo de desenvolvimento, pois “a cultura europeia passou a ser um modelo cultural universal” (QUIJANO, 1992, p. 439).

Ressalto ainda, que a luta travada hoje, ainda remete a história de lutas e resistências que os invisibilizados da história vêm sofrendo. Ainda é muito marcante a presença das mãos invisíveis da colonização moldando a vida das pessoas, não somente em comunidades marcadas pelo colonialismo histórico, como também da dominação colonial presente no cotidiano moderno, afirmando que o projeto colonial ainda está em curso, e estamos lutando e buscando formas coletivas de resistir a esta invasão cultural desde a luta dentro das escolas, por uma educação e uma “Educação Física Escolar” libertadora e transformadora de nossa sociedade (FREIRE, 1987, BOSSLE, 2020).

O projeto iniciado há mais de 521 anos, ainda está em curso, a chegada dos primeiros europeus em solo brasileiro somente reforça um projeto histórico de sociedade baseado na dominação e opressão, na construção e manutenção de riquezas e privilégios ao custo do suor e da exploração, como aponta Bossle (2020) no texto “História como tempo de possibilidades...” que a história de exploração, de empobrecimento, de manutenção de uma elite branca e rica, imposta a força, ainda é a história do Brasil, o projeto colonial ainda mantém seus tentáculos presos nas classes populares, na manutenção da pobreza, na negação dos direitos humanos, no direito à educação, no direito à vida, enfim no direito de “ser mais”.

A invasão cultural, ainda vivida é entendida como um processo que estabelece nas relações antidialógicas, ou seja, gera a dominação e a dependência de umas pessoas sobre as outras, o que se configura no silenciamento das pessoas, ou das vozes que historicamente são silenciadas, configurando a criação de uma cultura do silêncio (FREIRE, 1980; GUSTSAK, 2010).

A emergência de uma cultura do silêncio, reflexo de uma sociedade que não permite que os sujeitos estabeleçam relações dialógicas, permitem que outra gramáticas, ou normativas culturais, ou valores e normas de outra cultura, diferente daquela compartilhada na particularidade daquele contexto social, acabem se tornando a cultura compartilhada, ou seja, esta sociedade invadida acaba sendo afastada de sua identidade cultural para viver outra cultura, pois “ao não se gerarem

a si próprias, se constituem nas estruturadas de dominação” (FREIRE, 1982,p. 70).

Gustsak (2010) aponta que as pessoas que, após silenciadas pela invasão da cultura opressora, passam a reproduzir a ideologia dominante, a qual reforça a cultura do silêncio, reforçando os dois lados da invasão cultural, que “de um lado, é já a dominação; de outro é tática de dominação” (FREIRE, 1987, p. 150). Todavia, nem tudo que é vivido pelos oprimidos ou invadidos é mera reprodução da cultura opressora, dominante.

A cultura oprimida, cria manhas para sua sobrevivência, mecanismos que permitem resistir, desde o domínio colonial (FANON, 1979). Estas manhas são forjadas nas experiências de resistências vividas pelos oprimidos, na superação da fatalidade imposta pelas culturas dominantes, ou seja, como ser humano eu não aceito esta fatalidade de “ser menos”, e busco ao longo da minha experiência de vida, resistir, e construir outras possibilidades, possibilidades que me humanizam e permitem pensar uma nova sociedade, uma sociedade em que os oprimidos, os invisibilizados, os descamisados do mundo tenham o mesmo direitos, o direito a uma sociedade que luta por justiça social.

3.1.1 Experiências de resistência: uma identidade em construção

“[...] minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”
Paulo Freire (2003, p. 54)

Reconhecendo o processo histórico da colonização nos países da América Latina, bem como a condição a que os colonizados ainda são submetidos, pois a experiência dos 521 anos ainda segue fiel a seu propósito, manter a ordem social pautada pelo processo de dominação colonial, e os sujeitos que vivem nas periferias, que foram marginalizados desde a formação do país, ainda vivem cotidianamente uma vida de resistências. Estar realizando está escrita é um ato de resistência.

Andar no mundo como ser histórico e inacabado, que constrói o seu caminho ao caminhar, orientado por uma permanente e constante luta por justiça social, humanização e libertação dos tentáculos do colonialismo, reconhecendo que é

possível ser mais, superando a perspectiva da dialética do colonizado, que o faz historicamente oprimido, descamisado, subalterno, enfim, relações que se estabelecem e colocam no imaginário dos oprimidos uma certa noção de inferioridade, uma constante desumanização, cuja origem se dá no processo de colonização que estabelece uma certa dinâmica de poder que encaminha o ser humano a um “ser menos”.

Todavia minha experiência de vida, mesmo sendo uma experiência de colonizado, permitiu-me negar a lógica colonial e lutar, ao longo da história de vida, para construir outras possibilidades de re-existir, se configurando em uma identidade de resistência.

A identidade para Bauman (2005) é uma tarefa intimidadora de alcançar o impossível, o que não pode ser alcançado no tempo real, mas ao longo do caminho, pois para o autor:

“a identidade não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para a vida toda, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme e tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para identidade (BAUMAN, 2005, p. 17)

McLaren (1994) afirma que estamos imersos por uma “cultura predatória” a qual se caracteriza pela formação de uma identidade forjada no viés do consumo, onde as relações sociais são estabelecidas pelos detritos que sobram da cultura burguesa, com uma obsessão por poder que se alimenta com a voracidade insaciável do capitalismo, neste caso capitalismo parasitário (BAUMAN, 2010). Esta cultura predadora, rejeita qualquer possibilidade de esperança, pois “[...] o social, o cultural e o humano estão submetidos ao capital” (McLAREN, 1994, p. 19, tradução do autor).

Assim, a identidade cultural que defendemos nesta tese é construída ao longo do caminho percorrido pelo autor, a minha história de vida e os caminhos até aqui percorridos determinam a posição de quem assume-se “como ser social e histórico, “como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1998, p. 46), pensamento este que posiciona a minha identidade cultural como o ponto de partida e chegada (GUSTSACK, 2010) que orienta minha prática pedagógica, buscando por meio da valorização e respeito aos valores culturais das outras pessoas, como movimento dialético de ajudar a romper com a visão ingênua da realidade.

A assunção de uma identidade cultural crítica é uma tarefa das mais importantes para proporcionar práticas pedagógicas que criem condições dos estudantes viverem ou ensaiarem a experiência de assumirem-se e reconhecerem-se uns com os outros e com os professores. Este pensamento parte da fala de Paulo Freire (1996, p. 41) em “Pedagogia da Autonomia”, onde afirma que o ato de “ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”.

De acordo com Freire (1996, p. 41):

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos.

Deste modo, a assunção da própria identidade cultural de resistência, forjada por toda a trajetória do sujeito, a partir da minha experiência existencial, assumindo a história como uma possibilidade de mudar o mundo, permitindo-se “ser mais”, ou seja, ser transformador da realidade social onde estou inserido, reconhecendo as forças que atuam em todas as esferas que desenvolvo as minhas práticas educativas, na escola ou fora dela.

Esta identidade cultural de resistência é forjada num processo de “formação permanente no qual o professor se percebe e se assuma, porque professor com pesquisador” (FREIRE, 1997,32), tomado por uma curiosidade epistemológica e indignação de professor que convive com as implicações e desdobramentos de um projeto avassalador de desmanche da educação pública.

A minha experiência existencial demarca a constituição de uma identidade de resistência a uma cena de colonização, demarcada nesta autoetnografia crítica, como uma experiência cultural compartilhada, a partir de autonarrativas que contam com a minha experiência existencial. Deste modo, as narrativas são uma forma de análise que demarcam o meu lugar de fala, e o meu posicionamento como intelectual, bem como a forma como me coloca para aprender com a minha própria história.

Este processo de formação, de assumir uma identidade cultural de resistência se dá ainda no decorrer da dissertação de mestrado (ARAÚJO,2016), e com muito mais força durante a realização do trabalho de campo autoetnográfico, o qual corroboro com o pensamento de Rocha (2019, p. 151) ao posicionar que este movimento “constitui um processo de autoconhecimento, autocrítica e autoformação”,

o qual o professor porque pesquisador, se assume como intelectual.

Esta identidade de resistência que assumo ao longo da realização desta tese, e ainda anterior ao ingresso no doutoramento, me coloca em uma posição de intelectual transformador, esta categoria se materializa no contexto das práticas educativas, na possibilidade de dar voz a outras epistemologias, como uma política baseada na transformação social.

O conceito de intelectual transformador de Henry Giroux (1997) aponta que os professores devem ser vistos como agentes de uma prática política e ideológica que legitimam em seus discursos, as relações sociais e os valores de sua atividade de ensino, de modo a posicionar uma prática pedagógica engajada na transformação dos estudantes em cidadãos ativos e críticos de sua realidade social. Para o autor, o intelectual transformador é um porta-voz dos oprimidos, e luta por uma transformação contra hegemônica da sociedade, por meio da conscientização das massas marginalizadas.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. (GIROUX, 1997, p. 163).

Para Giroux (1997) esta categoria de professor como intelectual transformador remete a uma posição que permite tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político, ou seja, utilizar pedagogicamente interesses políticos engajados na emancipação e transformação social dos estudantes. Embora Giroux (1997) tenha, de forma brilhante, posicionado o professor como um intelectual transformador, mas como uma possibilidade de reconhecer o trabalho docente não como um mero trabalho técnico, mas como um trabalho intelectual, o que limita a forma que entendo e mantenho a posição de *intelectual transformador*, a qual Rocha (2019) possui relações como o intelectual orgânico de Antonio Gramsci (2000a; 2000b; 2001; 2004), o qual é baseado na organicidade do intelectual com a sua classe social de origem, atuando como um porta-voz destes grupos, trabalhando junto com os oprimidos, buscando a transformação social.

Já na perspectiva de Bossle (2018, p. 23) o professor de Educação Física pode ser um intelectual transformador de sua prática educativa no cotidiano das escolas,

ao passo que este se manifeste “[...] *contra as injustiças e desigualdades econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas e constrói uma práxis libertadora incorporada de maneira orgânica à sua prática educativa*”, bem como à sua identidade de professor.

A categoria de *intelectual transformador* que defendo, revela a relação orgânica do professor de Educação Física com a instituição social “escola”, que se posiciona politicamente em nome de uma renovação epistemológica e pedagógica desde a escola. Uma renovação pedagógica gestada no chão da escola, a partir do tensionamento dos conteúdos hegemônicos que historicamente tem se legitimado como único, ou seja, o esporte e a saúde, como vertentes de uma epistemologia tradicional que entende que estes saberes convergem com um olhar positivista da área, que se capilariza nas práticas pedagógicas de professores e professoras nas escolas.

Reconhecendo na experiência existencial, a crítica a educação bancária, corroborando com Freire (1987), e defendendo uma pedagogia do oprimido e não para ele, propor, como Freire propôs, uma inversão no sentido e no significado da pedagogia, incluindo a experiência existencial dos estudantes como uma forma central para repensar a educação e a educação física. Deste modo, o *intelectual transformador* que defendo, supera o reconhecimento da intelectualidade do professor, como alguém que se posiciona politicamente, e o coloca numa posição de reconhecimento do outro, e da emergência de uma descolonização epistemológica como um compromisso político de construir uma pedagogia do oprimido e não para ele, ou seja, uma descolonização epistemológica.

O *intelectual transformador* busca a descolonização epistemológica, destes conhecimentos, deste modelo de Educação Física importado, ou seja, há ainda, um discurso opressivo de uma política que tem valorizado os conhecimentos do Norte (SANTOS, 2009). O *intelectual transformador* que defendo nesta tese, se identifica na posição política e pedagógica comprometida com a justiça social e justiça curricular, que visibiliza e dá voz ao professor da escola, da educação básica, como protagonista de uma prática educativa reconhecida como científica, que valoriza o conhecimento produzido nas escolas por professores, professoras, estudantes e comunidade escolar, como uma prática científica, uma virada epistemológica, ou uma descolonização do pensamento em busca do reconhecimento e da valorização das vozes dos oprimidos.

Freire em sua vasta obra, tem defendido uma categoria de intelectual a que entendemos ser renovadora, pois no momento em que o autor posiciona todos os homens e mulheres como intelectuais, como produtores de subjetividade, entendendo que as teorias devem ser vistas como discursos provenientes de vários locais, das universidades, das escolas, das comunidades, de grupos de trabalhadores do campo ou da cidade, dos movimentos sociais. Enfim, Freire posiciona o “renovador” como uma forma de dar voz aos oprimidos, como uma epistemologia descolonizadora, em que os colonizados possam, de fato, ter voz e serem ouvidos.

Neste modelo, o intelectual transformador é o professor porque pesquisador e pesquisador porque professor, assumindo uma identidade de resistência engajada na dinâmica de entender o mundo a sua volta, e nele se inserir de uma maneira transformadora. O que remete a uma atividade intelectual revolucionária caracterizada na práxis, pois *“só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens e mulheres fazem no mundo, com o mundo e com os outros”* (FREIRE, 1987, p. 58), superando a contradição educador educando que ainda persiste em produzir e reproduzir uma educação bancária. Por isso a defesa de uma *descolonização epistemológica*, de modo a evidenciar o nosso inédito viável, de tornar a prática educativa em Educação Física escolar, sustentada em uma práxis política e vice versa, assumindo o papel de responsável pela descolonização curricular e da vida social dos sujeitos, por meio da produção de um conhecimento libertador que nasce na experiência vivida por estudantes e professores, desde a escola.

Assim, a utilização de narrativas como forma de análise, nesta autoetnografia crítica, permite retomar a minha experiência existencial, demarcando o meu lugar de fala e meu lugar no mundo, bem como a forma como eu me coloco para aprender com a minha própria história. Destaco, deste modo, que estas autonarrativas demarcam a minha experiência existencial como constituinte de uma identidade de resistência a uma cena de colonização, a história que quero contar é outra história, é a versão descolonial da história, demarcada nesta autoetnografia crítica. Deste modo, a minha experiência existencial permite repensar a educação, tendo como compromisso político pedagógico construir uma pedagogia do oprimido e não para ele, demarcando uma possibilidade de descolonização epistemológica.

3.1.2 Superando a sentença do colonizado: minha história de vida como outra narrativa do mundo

A pesquisa qualitativa crítica, em particular a autoetnografia, permite ao pesquisador, a construção de uma racionalidade que, ao mesmo tempo que permite utilizar a reflexividade para reposicionar suas práticas educativas como um projeto político cultural, permite ainda construir coletivamente uma outra racionalidade, de quem vive a cultura em uma outra condição, que não em uma posição de dominador, mas de um intelectual transformador renovador de sua condição social e potencializador de uma conscientização e transformação social dos sujeitos a quem as práticas educativas são remetidas.

Esta racionalidade possui outra representação social, a construção social da identidade de um professor que baseado na perspectiva Freireana de educação, constrói suas práticas educativas de modo a permitir que a cultura seja construída e reconstruída constantemente, ao assumir-se como sujeito que reconhece o valor de outras epistemologias, tendo no processo de reflexividade a centralidade para a compreensão da minha própria identidade cultural neste local, nesta cultura particular.

Desse modo, demonstrar o meu ponto de vista, por meio de auto narrativas, que por estar vinculada à tradição e à experiência do seu criador, pode ser comparada ao ofício manual, como um trabalho de um artesão, como “uma forma artesanal de comunicação”. Em suas palavras, apresenta a ideia da narrativa trabalhada, transmitida pelo narrador, que neste caso particular, viveu e vive a cultura que busca narrar, que o faz de modo semelhante ao trabalho manual:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. [...] Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (Benjamin, 1994, p. 205).

A marca do narrador firma-se no modo como este traduz a sua experiência, a tradição e os seus conselhos em sua narrativa, de forma única e peculiar: “Ela [a narrativa] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Assim, pensando a minha experiência cultural de resistência, construída a partir do meu percurso de vida, é pensar na luta constante em estar neste lugar chamado escola, onde tive ingresso ainda nos anos 1980, ainda no processo de democratização do Estado brasileiro. Neste momento a cidade onde ainda vivo, possuía escolas nas áreas rurais de ensino fundamental, locais exclusivos para os filhos de agricultores, os quais em sua maioria concluíam os estudos de nível médio, em uma escola agrícola da Rede Estadual de Ensino, ou em duas escolas particulares, uma com formação de magistério, e outra com formação na área contábil e propedêutica.

As pessoas que vivam na 'vila', local onde ainda resido, em sua grande maioria concluíam o 5º ano e já partia para o mercado de trabalho, raros casos de amigos que conseguiam concluir o Ensino Fundamental, o Ensino Médio era considerado um privilégio, pois a maioria absoluta das pessoas que viviam na vila eram em sua grande maioria analfabetos, semianalfabetos, poucos tiveram acesso a escolarização, em minha família fui o primeiro a concluir o Ensino Médio, meus familiares todos reconheciam a força de trabalho braçal, minha mãe estudou até a antiga 5ª série e já aos onze anos de idade trabalhava de doméstica em uma casa de família, que segundo ela realizava pagamento em roupas e calçados e alimentos para a família, da mesma forma os irmãos de minha mãe, todos concluíram a 5ª série, pois ainda não havia ensino fundamental público no período de sua escolarização, e o trabalho já os acompanhava desde a infância como uma forma de ajudar a família. Meu pai apenas ingressou na escola e a abandonou ainda antes de concluir a 1ª série do antigo primeiro grau, com a morte repentina de seu pai, teve que abandonar a escola, assim como os outros irmãos para ser a força de trabalho da família.

Dentro deste contexto familiar, em que o sucesso educacional não foi alcançado por nenhum dos membros mais velhos, que afirmam querer ter estudado, mas as condições não permitiram, este movimento fez com que a luta deles, enquanto pais não fosse apenas pela sobrevivência, mas em conseguir formar os filhos com o antigo 2º grau. Minha mãe sempre sonhou em ser professora e sempre auxiliava em minha caminhada escolar, praticamente o salário que ela recebia como costureira em uma indústria de pelegos era destinado em parte para alimentação e educação minha e de minha irmã.

Estudamos em uma escola particular, da Congregação das Irmãs Franciscanas da Sagrada Família de Jesus, tínhamos bolsa de estudo e nosso pai realizava trabalhos de pedreiro na escola para contribuir com o pagamento, logo após concluir

a 5ª série, eu passo a realizar um turno de trabalho na escola, cortando grama, arrumando jardim, limpando pátio, pintando paredes, limpando forno, trabalhava em um turno e em outro estudava. As irmãs realizavam projetos sociais realizados na vila, e elas buscavam convencer alguns pais de que os filhos precisavam estudar, então elas forneciam bolsas de estudos para as crianças da vila, as quais eram separadas das que pagavam, e durante todo o ensino fundamental fiz parte da turma 'B', dos bolsistas. As turmas B tinham destaque na escola nos eventos esportivos, baseados somente em futebol e voleibol, também quase sempre éramos os representantes da escola nos eventos esportivos da cidade "Olímpiadas Estudantis Municipais" e jogos regionais.

A escola para as famílias da vila era um lugar de passagem curta, poucos, muito poucos conseguiam seguir. A experiência que meus familiares tiveram com a educação, a qual não tiveram acesso, permitiam perceber a preocupação deles com o rendimento na escola, lembro que ainda anterior ao início da caminhada escola, meu pai, mesmo sem saber ler me levava a uma livraria, uma vez por mês para me comprar gibí, ele queria me ver lendo, a frustração dele não ler acabaria ali, comigo aprendendo a ler. A leitura sempre fez arte da minha vida, desde antes da escola, meus pais sempre diziam que tinha que estudar para mudar de vida, que não queriam os filhos passando as necessidades que eles passaram.

E quanto ao gosto pela docência, este nasceu em casa, parecia que minha mãe queria tanto ser professora que os filhos acabaram se encontrando nesta caminhada. Este gosto surge ainda nos anos iniciais, quando lia e sem saber ensinava meu pai a ler, ou quando acompanhava minha avó no projeto de alfabetização de adultos que era realizado no Centro Comunitário, lá eu ajudava as alfabetizadoras, auxiliando os adultos no reconhecimento das palavras, nas correções de seus cálculos, e quando concluo o antigo primeiro grau, e com bolsa de atleta para ser aluno do curso noturno de contabilidade, e já com uma vaga de trabalho em uma empresa, eu contrário familiares e amigos, e ao invés de ter uma renda e estudar, opto em dividir os trabalhos no turno da manhã na construção civil com o curso normal a tarde, já ali decidi que seria professor de Educação Física.

Apontando o caráter de uma educação bancária, não comprometida com a libertação dos sujeitos, eu era um dos poucos alunos (éramos 3) da vila cursando magistério, e desde aquele período, que compreendia ao espaço temporal de 1995 a 1998, dividi as aulas, os minis estágios, os estágios com a construção civil. Em uma

das reuniões do magistério, já no ano de conclusão do curso tivemos uma tarde com uma orientadora educacional e vocacional, uma tarde que nunca mais esqueci, e faço questão de lembrar.

Estávamos todos no auditório da escola, havíamos participado de uma reunião com as coordenadoras do estágio, estávamos concluindo o curso, eu já havia concluído minhas horas de estágio e estava com relatório pronto, e agora estava nas obras em tempo integral e a noite atuando como professor de dança, tivemos uma visita de orientadora educacional e vocacional, coisa que as escolas particulares faziam para instruir os jovens das classes sociais mais elevadas na escolha de uma profissão ou curso superior. Logo que ela inicia sua fala, ela questiona sobre o que cada aluno já havia pensado sobre o que cursar na faculdade, todos colegas falavam e ela elogiava, dizia que era um excelente curso, uma ótima profissão. Quando chega minha vez, rapidamente falo que queria cursar educação física e ser professor. Aos colegas não era nenhum espanto porque falava isso frequentemente, espantoso foi a resposta da orientadora vocacional: “-Nós, enquanto escola já ficaremos felizes se você for um pedreiro com ensino médio.” Fiquei envergonhado na hora que ela falou, todo mundo falava das profissões que queriam e todos pareciam ter um aval de que iriam conseguir, mas eu parecia que já estava bom chegar até ali, ser um pedreiro com ensino médio parecia ser o mais alto patamar educacional que eu ou qualquer outro jovem da vila poderia alcançar.”

A escola e a escolarização tinham o compromisso político de formação e manutenção das elites, as massas populares eram invasoras daquele espaço de intelectualidade. Eu ainda não percebia, mas até aquele momento da minha vida eu não tive um professor negro, ou que não morasse em um local social privilegiado, nunca haviam professores da vila, as pessoas da vila estavam na escola, mas apenas realizando limpezas, todavia “[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas também sujeito da história” (FREIRE, 2003, p. 54).

E assim, que conclui o curso de magistério, a única possibilidade que me restou foi realmente o chão das obras, alternei aulas de danças em grupo étnico, e o trabalho braçal em canteiro de obras, todavia, desde ali já manifestava uma crítica permanente “à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia e sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (FREIRE, 1997, p. 15)

E, deste modo, assumir uma identidade de resistência, de um intelectual transformador, possibilita construir uma prática educativa transformadora que insista em dar voz e visibilidade a todos, sem distinção, buscando por meio da educação física problematizar as razões epistemológicas eurocêtricas que dominam as racionalidade e as formas de viver, de modo que o professor e estudantes reconstruam as dinâmicas de sala de aula e construam uma outra epistemologia que se materializa no reconhecimentos dos saberes, crenças e valores das culturas populares, de modo

que o estudante da vila, possa ser visto como detentores de uma história de vida numa sociedade democrática. E de acordo com Freire; Guimarães (2011, p.72), uma sociedade democrática “[...] é uma sociedade de gente crítica. De gente sujeitos, de gente que pensa, de gente que reage, e de gente que ama, de gente que sofre também”. Evidenciando o meu próprio processo formativo de intelectual transformador como uma condição de inédito viável.

3.2 Princípios da Colonização Curricular em curso

A cultura vivida e compartilhada nas escolas, de modo particular, nas escolas onde realizei esta autoetnografia crítica, é permeada de situações que são ora reveladoras de um currículo importado, com relações que não condizem com a cultura dos estudantes populares, e que são transmitidas e materializadas nos currículos escolares, de modo que a vida dos estudantes populares destas escolas, é ora marcadas por rupturas, ou seja, por manifestações de transgressão ao currículo e a normativa oficial manifesta pelas instituições. Deste modo, a cultura dos estudantes populares transita na escola de maneira “oculta”, devido a uma organização escolar que não reconhece outras culturas, nem outros saberes a não ser aqueles que condizem com a cultura hegemônica, presente nas manifestações sociais da comunidade.

De fato, a representação de uma comunidade marcada pela colonização europeia, por uma história local repleta de reconhecimento ao colonizador e a seus feitos, não permite espaço para que a história não oficial seja contada, de modo que os saberes, os costumes, os valores, as crenças e a história dos povos não europeus acabam não entrando oficialmente na escola.

Esta relação com a escola e com as culturas populares manifesta-se por meio de diversas situações cotidianas que são naturalizadas nos espaços escolares, e de fato, a escola desde a muito tempo não reconhece os estudantes populares como seres dotados de conhecimento ou vontade de aprender, isso fica claro na pesquisa realizada por Slodkowski (2013) a qual buscava resgatar as memórias e polonidade no município de Guarani das Missões (RS), entrevistando pessoas da comunidade, professores, autoridades municipais, todas de descendência polonesa, e que já demarca na fala de um docente, ao tratar dos estudantes populares, de modo particular aos estudantes da vila, ao ser perguntado sobre o componente curricular

“Língua Polonesa” nas escolas da RME/GM, ele afirma “[...] mas tem os alunos que não tem nada a ver com isso né, não são descendentes de poloneses, eles vem lá da vila” (SLODKOWSKI, 2013, p. 67).

Esta fala demarca o lugar do estudante popular nestas escolas públicas, lugar este que, no âmbito da vida social é repleta de situações conflituosas entre estudantes, escola e sociedade. A imagem compartilhada por parte dos docentes, de que o jovem ou criança da vila não quer estudar, e de certo modo, a escola enquanto instituição social contribui para a sua colocação no mercado de trabalho, e aos estudantes da vila o seu lugar é de submissão. Mas os estudantes da vila, da área rural ou do centro da cidade produzem outras relações com a cultura escolar, entre estes grupos ocorrem diversas situações de interação, principalmente na relação destes jovens com as práticas esportivas, que para os estudantes populares é um dos únicos momentos de visibilidade na escola, pelo mérito de seu esforço, o qual é tido como modelo aos demais estudantes populares.

Este convívio com os estudantes foi repleto de diversos sentimentos, durante as práticas educativas era possível perceber os olhares atentos de quem se sentia parte da escola, detentor de um saber e produtor de conhecimento, a cada pesquisa e apresentação era visível os olhares de satisfação de estar na escola, mas este espaço promoveu uma enxurrada de sensações, as práticas educativas se mostravam um espaço de protagonismo dos estudantes e de ruptura ou transgressão. Ao tematizarmos e tencionarmos um ‘outro currículo’, uma outra ‘educação física’ que não aquela expressa nos documentos oficiais, ou nas imposições do gestor. Neste período, a experiência cultural compartilhada vivida nas escolas, manifestada por meio de aspectos simbólicos compartilhados nos diálogos, nos rituais de cumprimento na chegada e saída das escolas, os abraços, sorriso, broncas, atitudes agressivas, brigas, organizações de atividades coletivas, a sensação de impotência frente as desinvestidas das escolas frente a projetos realizados com os estudantes, enfim, as traduções daquilo que é vivido, produzido e compartilhado nas escolas, traduções essa demarcadas de tensionamentos, conflitos e disputas pela manutenção de poder, daqueles que são herdeiros da colonização.

As diversas situações de interação que vivi nas escolas, revelam tensões com o currículo oficial, com o conteudismo expresso na hierarquização entre os componentes curriculares, a produção de uma experiência cultural de resistência a um conhecimento curricular que é colonizador, que não reconhece as culturas

historicamente silenciadas nestes 521 anos, onde emerge, desde as atividades nas escolas, com os estudantes e a minha posição político porque pedagógica de professor de Educação Física que produz estes diferentes ambientes uma relação que é de dentro e de fora da escola, que é curricular, a partir de uma experiência cultural compartilhada de transgressão e de resistência a uma política curricular colonizadora.

É fato que as salas de aula, a vida nas escolas, bem como a vida cotidiana, sofre influências das políticas públicas e do contexto sociopolítico em que vivemos, deste modo, a lógica de mercado é quem tem ditado e orientado estas relações, de modo que a gestão dos espaços escolares tem seguido estas orientações, onde os discursos performantistas e de liberdade de escolha, tem encaminhado para uma lógica de consumo (BALL, 1994). Deste modo, o conhecimento produzido e compartilhado nas escolas públicas são uma representação do poder estabelecido pela lógica colonial, pelas relações de estratificação do ser humano, a partir da hierarquização, colocando os oprimidos em uma posição de subalternidade (SANTOMÉ, 2013).

Esta relação é demarcada já nos primeiros dias letivos do ano em que realizei o trabalho de campo, e ainda mesmo nas reuniões pedagógicas com os professores a vice fala: “- *Nós temos que educar eles, ensinar eles a ser diferentes, não descer no nível deles, mas, fazer eles chegarem no nosso nível*” (DIÁRIO DE CAMPO, 15 fev. 2019), ou na fala realizada durante a formação da RME/GM, onde o palestrante fala: “- *Precisamos ensinar valores que estão se perdendo, o comunismo vem destruindo as famílias. Vocês precisam transmitir valores em suas aulas, pois a sociedade precisa deste resgate*” (DIÁRIO DE CAMPO, 13 fev. 2019).

As falas acima remetem ao posicionamento que é compartilhado nas escolas, de certo modo, o professor é quem detém o conhecimento a ser transmitido às futuras gerações, bem como o lugar de superioridade na relação entre professor e estudante, na qual o professor é o modelo a ser seguido pelo estudante, um modelo de referência de sucesso, e de uma cultura superior, principalmente em relação às culturas populares. A fala da vice diretora é encaminhada diretamente aos jovens estudantes populares, os quais segundo ela estão em um nível cultural abaixo dos docentes e precisam se adequar a este modelo que a escola está oferecendo, como um modelo de sucesso.

O que Bauman (2017) chama de retrotopia, ou seja, um forte apelo as heranças sociais, como uma forma de determinar o rumo da história. É uma perda de confiança

no progresso da humanidade, substituída por uma aposta em um passado ideal, é uma visão nostálgica de que a comunidade ideal é pautada a partir das relações sociais do passado. Este posicionamento das gestões, de um apelo ao passado como modelo de progresso é ainda transmitido e reforçado nas relações sociais escolares, o currículo escolar ainda é um currículo que não permite que o estudante seja protagonista, ele é ainda uma representação do poder manifestas em um currículo ainda baseado numa perspectiva tecnicista e propedêutica.

Neste caso, o posicionamento dos docentes e gestores em relação aos estudantes das classes sociais desprivilegiadas economicamente, remete não somente a como a escola os percebe, mas como a comunidade materializa esta percepção. Entendendo que as pessoas que não fazem parte do contexto cultural hegemônico, de descendência europeia e branca, precisam de “cultura”, neste caso a cultura do descendente do imigrante europeu é a referência de um modelo a ser seguido, não reconhecendo o estudante popular como detentor e produtor de cultura.

A educação escolarizada segue os pressupostos da racionalidade científica moderna, partindo do pressuposto que o mundo é anterior a nós, e a nossa experiência não possui valor, a experiência do estudante popular não tem valor na escola pública, os conhecimentos produzidos por estes grupos possuem outros significados, porém a relação com os sujeitos é negada, há uma negação da cultura popular, ou seja, da cultura não eurocêntrica. Assim, a herança colonial é representada pela matriz de poder que os descendentes de europeus possuem na comunidade, e a forma como isso se estabelece e é reproduzido nos currículos escolares, pois ainda existe um pensamento de que a escola deve encaminhar os estudantes para o caminho correto, mas este caminho é aquele de uma realidade já dada, é ainda muito presente a cultura do silêncio, materializada na educação bancária e na negação da cultura dos estudantes populares.

O currículo que é vivido nas escolas não permite que os estudantes populares possam fazer uma leitura de mundo e se politizar, problematizando os conhecimentos transmitidos na escola e suas relações com a sua vida cotidiana, com os conhecimentos populares, ou seja, os conhecimentos dos oprimidos. Esta leitura de mundo transmitida nos currículos escolares nega aos estudantes espaço de luta por justiça social, os documentos oficiais Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018), os Referenciais Curricular Gaúcho, o Currículo por Território das redes municipais, todos documentos que negam as culturas populares e buscam a

manutenção de uma perspectiva colonialista de currículo, ainda pautado em uma educação bancária.

Concordo com Candau (2011) que a escola tem um papel fundamental no processo de reconhecimento, valorização e empoderamento dos estudantes populares, historicamente subalternizados e negados do processo educacional. Todavia a escola e as relações estabelecidas por ela, por meio de experiências culturais de negação da cultura popular, dos oprimidos, ainda reforça uma cultura superior a ser transmitida aos estudantes. De modo que a escola posiciona os estudantes populares, suas práticas corporais, bem como a Educação Física que é vivida na escola em uma posição de inferioridade frente a um currículo conteudista que manifesta uma forma de hierarquização de componentes curriculares, uma lógica colonialista, colocando a Educação Física, assim como as culturas oprimidas em um não lugar, ou seja, não ocupando uma posição de destaque.

Esta lógica de que os estudantes populares precisam de uma educação com valores, seguir os exemplos dos docentes, posiciona os estudantes em um lugar de inferioridade, com determinada frequência manifestavam suas posições frente ao currículo escolar e ao processo de hierarquização de componentes curriculares, bem como do lugar do estudante popular na escola, reiterando que a opção pelas narrativas, que podem em um primeiro momento parecer demasiadamente extensa, remetem a um posicionamento enquanto pesquisador em apresentar os fragmentos do empíricos neste formato, para não perder a riqueza e a força dos discursos que transitam nos contextos escolares nestas versões de narrativas que irei apresentar, como ilustro no registro a seguir:

Chego na sala dos professores, e os colegas estão comentando a respeito da turma do 8º ano, uma das professoras (M) comenta: “- O oitavo reclamam de tudo, nenhum professor é bom, só o de Educação Física, te adoram naquela sala”, a professora de história (E) comenta: “- Também não tem trabalho, é só fazer o que eles gostam”. Eu a questiono: “- Como não tem trabalho?”, (E) fala: “- O senhor entendeu, não tem trabalho igual ao nosso, eles ficam lá fora, não tem cobrança”, em tom de brincadeira falo: “- Bah, então quer dizer que eu não trabalho?” todos ficam em silêncio na sala e eu continuo: “- Vocês não podem falar da minha aula, se remetendo a experiência que vocês viveram, e que eu entendo, quando eu estudava, a aula também era só jogar, mas quando vocês acham que eles estão de castigo na sala, nós estamos debatendo alguma temática da aula, ou apresentando trabalhos, mas como não tem bola, todo mundo acha que é castigo, mas não é aula”. A professora M comenta: “- O meu é dos teus do sexto ano, e sempre tem trabalho de Educação Física, que eu também achava que era só jogar bola. E o pior, é que eles adoram as tuas aulas, o meu está adorando”. Eu pergunto: “- Mas e o que tem o oitavo ano? Eles são show”, a professora M fala: “-

Eles reclamam de tudo na escola, falam que tudo é só castigo, só contigo eles acham bom, dizem que só você entende eles”, a professora (E) fala novamente: a lara e a Acir parecem bicho”, outra colega (K) que somente nos ouvia, fala: “- Se aqui elas fazem isso, imagina o que elas fazem lá na vila”, e professora (E) conclui: “- Elas são ruins, e ainda são as líderes da turma, não sabem votar mesmo”, olho para elas e falo: “- Que linda sequência de preconceitos, eu moro na vila e fico muito chateado com esta imagem que vocês tem de lá. Parece que tudo que vem da vila não é bom, só e bom o que é do centro. Não adianta ficarem com discursos de igualdade de oportunidades, se quando alguém de lá é líder de uma turma na escola e vocês já acham que ela não pode ser, querem falar de privilégios? Será que elas não podem ser boas líderes?” e professora (E) com ar de estar com a razão fala: “- Mas elas são ruins, nasceram assim, não irão mudar”. (DIÁRIO DE CAMPO, 08 mar. 2019).

Neste caso, a relação que os docentes de outros componentes curriculares estabelecem com a Educação Física remete a uma posição de inferioridade, pois para os docentes, e mesmo para a gestão escolar, o componente curricular não tem a mesma importância, devido ao entendimento do senso comum que a Educação Física é esporte, é jogar, é divertir os estudantes.

Quando posiciono uma outra relação com a Educação Física, como um componente curricular com saberes a serem tencionados, e neste caso, o tensionamento e a resistência é diretamente ligada aos esportes ou a representatividade da escola em jogos, parece que os colegas ficam sem entender o papel da Educação Física na escola, pois para alguns isto ainda remete a uma saber ligado a pratica motora e esportivizada, ou ainda a um momento de aliviar as tensões dos estudantes do trabalho intelectual realizado em outros componentes curriculares.

Quando tenciono o que os docentes entendem por castigo, pois no imaginário das pessoas a aula de Educação Física é para forma atletas, e ela se dá no e pelo movimento, mas quando eu realizo aulas com os estudantes nas salas de aula ou em outros espaços, que não seja a quadra, as pessoas entendem que os estudantes estão de castigo, mesmo que em outros componentes curriculares a imagem de superioridade e de importância, quando a aula de Educação Física não tem movimento ela é entendida como um castigo.

Esta relação de castigo não se dá somente na relação e percepção dos docentes ou de pessoas da comunidade, os estudantes, que tiveram experiências esportivas durante sua escolarização, questionam os motivos da aula não ser ‘jogo’, mas se envolvem nas propostas.

Entretanto, para os outros docentes, o engajamento dos estudantes e o reconhecimento e respeito que eles possuem pelo professor de Educação Física é

devido a esta ser um componente curricular que não tem cobrança, não tem trabalhos e não tem a mesma importância que os demais na escola, ao mesmo tempo que realiza a interação com aquilo que os estudantes gostam de fazer, que para os professores é brincar e jogar bola.

De fato, esta percepção é compartilhada no senso comum, ou mesmo entre os estudantes, que quando chegam no sexto ano do Ensino Fundamental já possuem uma relação muito próxima com os esportes de rendimento, obviamente, que em se tratando de escolas que possuem os esportes como único saber a ser vivenciado pelos estudantes, e na forma de treino, já evidenciado por Araújo (2016).

Ao mesmo tempo em que há uma relação de superioridade e inferioridade entre os componentes curriculares, há esta mesma relação com os estudantes populares, a forma como a cultura popular é tida como inferior, é vivida, percebida e silenciada. Os estudantes populares em diversas situações relatam como são tratados na escola, e esta relação sempre é de estar fazendo algo de errado. Há uma certa marca que o estudante popular, que reside na vila possui, a marca de malandragem, de não querer fazer os trabalhos, enfim, a perspectiva bancária de educação, não permite que o estudante popular tenha sua cultura reconhecida na escola, muito menos tenha a escola como um local de emancipação e libertação.

Há ainda uma defesa da fatalidade do ser menos, e poucas investidas para ser mais, estas investidas parecem fazer parte, ainda, do currículo oculto da escola. Não há uma compreensão da escola como um espaço de compreensão das histórias e narrativas dos oprimidos e silenciados da história, de modo que a educação bancária, a qual Freire (1987) denuncia se materializa no processo de colonização curricular, materializada na negação dos saberes e do mundo do outro, há uma negação da cultura dos colonizados.

Este trecho revela como os docentes veem a Educação Física enquanto componente curricular da área de Linguagens e Suas Tecnologias na escola, mas ao mesmo tempo desvenda como estes mesmos docentes reforçam o estereótipo de inferioridade aos estudantes da vila, quando a professora reconhece nelas uma falha de escolha da liderança da turma, e quando afirmam que duas meninas são bicho, e que nem imaginam como elas devem ser na vila. Para estas docentes a vila representa um lugar baixo, um lugar onde a barbárie está presente, e que de lá não pode sair nenhum tipo de liderança, mesmo que seja para liderar a turma em uma escola.

Aprender ser líder é tarefa para poucos, e isso não está disponível ou acessível as crianças e jovens da vila. Este trecho revela a força da educação bancária (FREIRE, 1987), ainda presente nestas escolas, onde os estudantes populares estão fadados ao fracasso, ainda parece que nasceram para ser menos, própria escola pública reforça esse modelo bancário, oriundo do permanente processo de colonização, que na escola se materializa currículo, a partir da negação dos saberes, do mundo e da vida dos colonizados.

De modo que ainda é mais importante o rendimento, o posicionamento da escola e de seus estudantes em exames nacionais e vestibulares, isso é visível nos diálogos com professores e gestores, de modo que o que dá visibilidade para a escola, tem um certo privilégio neste processo de hierarquização curricular, como segue o registro abaixo:

Antes de encaminharmos estudantes a um local para palestra com uma psicóloga que a escola havia contratada para falar sobre 'valores', vou até a sala dos professores, o Prof. De Biologia me pergunta: "- Samuel eu queria ver contigo se é possível você liberar o terceiro ano 301 hoje nas tuas aulas para realizar a organização do espaço para a amostra fotográfica?" comento que por mim não haveria problema, mas teria que dialogar com a turma antes. Ele continua: "- Essa turma é a que mais me ajuda, aí eles estão à frente desta amostra, aí gostaria que eles finalizassem". Uma das supervisoras que tem o filho nesta turma fala: "- O meu filho se dispõe a ajudar, é só chamar ele". Concordei em liberar os estudantes, mas que teria uma condição e falo: "- Na próxima semana eu irei fazer uma trilha com escalada e rapel no paredão dos suecos, aqui no interior da cidade. Mas aí eu vou ir à tarde toda com eles, nós queremos fazer trilha e ao mesmo tempo mapear o local para fazermos escalada e rapel." Rapidamente a supervisora fala: "- Ah Samuel eu não sei, mas o meu não vai querer ir, ele está muito focado no vestibular. Todos estão." Eu havia tocado no assunto justamente para levar a este dialogo, pois quando é solicitado para sair da aula de Educação Física é muito fácil, mas dos outros componentes curriculares é uma dificuldade enorme, e comento: "- Aí fica difícil, só na minha aula podem sair e nas outras não, aí não dá pra fazer parceria. Eu sempre sou flexível e os outros não, daí não dá. E acho que a preocupação com o vestibular não é realidade de todos alunos. Mas eu irei fazer igual, porque não tem como ir para o interior e em duas aulas retornar." A supervisora comenta que seu filho não irá, pois ele irá preferir ter aula, em suas palavras: "- Mas o meu filho não vai, ele vai querer ter aula", rapidamente eu defendo que também teremos aula, e que não entendia o que ela estava sugerindo, e ela reforça: "- Ele não vai querer perder o conteúdo de física", fico indignado com a fala da colega, pois sendo supervisora da escola deveria entender que em todo momento em que os estudantes estão com seus professores, independente do local, eles estão em aula, aí concluo: "- Ele ou você não quer que ele perca? Eu irei levar a turma, se ele não for não tem problema eu não vou deixar de fazer uma atividade com a turma toda porque o você acha que eles e os colegas tem que aprender o conteúdo de física para o vestibular, a Educação Física não é importante então? Ela finaliza: "- Claro que é Samuel, mas tem o vestibular e tem que passar." (DIÁRIO DE CAMPO,

25 set. 2019).

Esta fala revela o apreço ao modelo propedêutico de educação, com a preparação dos jovens para o vestibular, realidade que nestas escolas públicas não possui nenhum tipo de relação com o estudante popular. Pois a universidade para eles é um sonho difícil de alcançar, mesmo com os mínimos avanços de políticas públicas de ingresso do jovem negro, pobre no ensino superior, em dezesseis anos de um governo mais progressista, e que após o último pleito nacional, reposiciona as políticas públicas de acesso aos bens intelectuais como uma mercadoria, de grande valor, que somente poucos podem ter e continuar tendo acesso.

A escola posiciona um grande valor as políticas de eventos, como uma forma manter uma imagem de investimento nos jovens, nos estudantes, pois os eventos são engajados por alguns professores e materializados pelos estudantes, e neste caso, a manifestação de importância frente aos componentes curriculares, que posicionam a Educação Física como algo que pode ser substituída por qualquer outra atividade.

Não se trata de uma prática educativa compartilhada coletivamente e materializada de forma interdisciplinar, trata-se de um evento, assim como qualquer outro que visa manter um status perante a comunidade. Quando eu concordo em realizar a liberação do período para outro componente curricular organizar um evento, tudo é tranquilo, mas quando concordo, mas condiciono a devolução daquele período, aí recaem outros fatores que impedem, o principal deles é a perda de aula dos componentes curriculares ditos “importantes”, para a vida dos estudantes.

Ao chegar na escola e me encaminhar para a sala da turma 202, a qual tínhamos uma apresentação de trabalho, em um seminário sobre jogo e esporte, já na chegada à escola fui orientado que teria de liberar a turma para trabalhar no “feirão¹¹”, os estudantes iriam organizar os espaços da feira e separação de materiais. antes mesmo de chegar na sala de aula estavam a monitora da escola solicitando que eu enviasse os estudantes para ajudar na feira, e os estudantes novamente se posicionando que queriam ter aula, que haviam se preparado para apresentar seus trabalhos e que não queriam perder aula, comunico a monitora que os estudantes iriam apresentar os trabalhos e após as apresentações, em caso de restar algum tempo, aqueles que tiverem vontade de colaborar estariam livres para isso. Uma das meninas, Potira fala: “- Sempre na aula de Educação Física, o professor nem veio ainda, é só pra gente ficar de bobeira lá e não fazer nada”. Comento que “- Nossa

¹¹ Feirão do João é um projeto realizado pelo componente curricular Biologia, neste projeto os estudantes e professores de forma coletiva, buscam na comunidade recolher itens que seriam descartados, desde roupas, calçados, eletrodomésticos, cadeiras, sofás, fogões, entre outros. Estes itens após serem reformados pelos estudantes e professores eram vendidos a um valor simbólico para a comunidade, principalmente para as pessoas mais pobres, das periferias.

organização iria ser priorizada, mesmo que a direção viesse com outras ordens. Eu sei que aqui funciona à moda antiga, ainda na lógica da hierarquia, seguir as ordens superiores, ou seja, o tal do manda quem pode e obedece quem precisa”, Potira torna a falar: “- Mas é sempre na aula de Educação Física, porque não na aula de matemática, a gente não aprende nada igual”, após esta posição pergunto: “- Como não aprende nada?” e Potira conclui: “- Ah, eu já falei pro senhor que a gente percebe que tem professor que não tá nem ai se a gente aprende ou não. E outra, debater alguma coisa só nas tuas aulas, nas outras não dá pra abrir a boca”, e assim que Potira fala, uma as meninas se soltam e vem pro diálogo, e Iracema fala: “- Não tem debate, o senhor nos ensina a debater e colocar as nossas ideias e opiniões, mas inventa de falar algo pra professora Uyara só vale a opinião dela, quando a gente fala alguma coisa ela sempre dá contra e diz que nós estamos errados, só vale o que ela fala”, rapidamente Anahí comenta: “- E o tal protagonismo que o senhor explicou? Só vale nas suas aulas?” Comento que o ‘protagonismo juvenil’ é um projeto da Rede Estadual de Ensino, e que as escolas estão tendo uma interpretação diferente, os professores devem contabilizar um número de 100 horas aulas com atividades de protagonismo juvenil, e muitas vezes fica só no registro, e novamente Potira fala: “- Tem protagonismo, mas não deixam a gente decidir nada, já vem tudo pronto”, e Anahí faz um questionamento por que a professora Uyara estar atendendo tantas disciplinas, que um professor havia se afastado e ela assumiu as horas dele, e questiona o porquê de ser ela. Explico, que o colega que estava afastado era em virtude do estado de saúde de sua esposa, e que era esse o motivo de outros colegas assumirem suas horas, mas Anahí pergunta: “- Mas ela já não é aposentada? E a juventude? Eu tenho duas irmãs que soa professoras e estão trabalhando em loja e banco porque não conseguem lugar nas escolas” (DIÁRIO DE CAMPO, 03 jul. 2019).

Mesmo diante o posicionamento de manter a aula de Educação Física, ainda prevalece o reforço da escola com relação coa componente curricular, o posicionamento em um lugar de inferioridade, visto que todas atividades extra a ser realizada na escola é agendada para os momentos da aula de Educação Física.

E, mesmo diante as manifestações de docente e estudantes em ter o acesso a aula como seu direito garantido em lei, e como uma possibilidade de acessar conhecimentos, que como colocam os estudantes, a aula de Educação Física tem proporcionado momentos de reflexão e de posicionamento de diferentes posições e pensamentos, ao contrário da prática socializada na instituição, ou seja, manter o controle do estudante e manutenção de uma cultura comum, onde determinadas pessoas tem a possibilidade de expressar sua posição e outras não.

O currículo escolar não reconhece as culturas historicamente silenciadas e marginalizadas, visto que a cultura que é transmitida na escola busca a homogeneização cultural, de modo que a cultura compartilhada pelos estudantes populares acaba não tendo espaço dentro dos muros da escola. Reforçando a educação bancária nos currículos escolares, reforçando uma epistemologia baseada

nos conhecimentos e saberes eurocêntricos, as epistemologias do Norte como reforça (SANTOS, 2009). Na passagem anterior, a hierarquização dos componentes curriculares e a influência dos eventos, e neste caso, não somente os eventos esportivos realizados na escola, mas os projetos que envolviam a participação da comunidade na escola.

Da mesma forma, o rendimento em exames vestibular, ENEM são o foco principal do Ensino Médio, a escola materializa em seu currículo a formação voltada para o ingresso dos estudantes no ensino superior, desconhecendo que a grande maioria de seu público na acessa ao nível universitário, não por não ter condições acadêmicas, mas por não ter condições financeiras para manter estudos nas universidades da região, mesmo as públicas. Isso fica explícito em um diálogo realizado entre os estudantes e a vice diretora, quando ela posiciona a Educação Física em um lugar de inferioridade, apontando que os conhecimentos deste componente curricular não são utilizados na vida dos estudantes, como segue nas duas narrativas que irei apresentar abaixo:

Narrativa 1: Durante a aula da turma 101 sou procurado por representantes das turmas 301 e 302, os quais me procuraram a fim de uma liberação de aula para ensaiar para uma Gincana que iria participar na URI de Santo Ângelo, chega junto com eles a professora Uyara, entre as turmas havia uma divergência com o horário, as turmas 301 não queria realizar ensaio em nossa aula de Educação Física, queriam realizar em sua aula de Física, a vice tenta dialogar com os estudantes tentando achar o melhor horário, que para ela era na aula de Educação Física, assisto o diálogo dos estudantes e da vice, entendi que os estudantes ao queriam realizar ensaio na aula de Educação Física, me retiro do local e sigo a aula com a turma 101, após a conversa a professora Uyara vem até mim e fala: “-Professor Samuel os alunos querem realizar o ensaio no quarto período, já que eles tem EFI, eles optaram em não perder os conteúdos das outras disciplinas”. Comentei: “- Havia entendido que não seria em minha aula, pois toda vez que pedi aos colegas seus períodos para realizar alguma vivência, nunca consegui, já pedi que em um outro momento eu pudesse ficar com estudantes a tarde toda, entretanto e membros da direção e supervisão e eu entendo em que dois ou três alunos não querem sair de outras aulas para não perder em conteúdos importantes para os exames vestibular. Então me parece a educação Física está aqui na escola como algo para não deixar os estudantes sozinhos, somente para cuidar deles, nem parece que é a Educação Física um componente curricular e possui saberes que devem ser tratados com os estudantes a sua formação”, ela fala: “- Eu entendo a sua posição professor, mas somos alunos que querem.” Comunico que se os estudantes me solicitarem iria realizar e ajudar no ensaio, caso não partisse deles eu não iria ceder. Durante o intervalo, após algum tempo dialogando com as professoras, um grupo de estudantes da turma 301 vem até a sala dos professores, me chama e um dos meninos fala:

“- Professor, nós não queremos ensaiar na tua aula, e discutimos com essa véia xarope, (Uyara) na sala, quando falamos do horário para o ensaio queríamos que

fosse no terceiro, na aula de Língua Portuguesa que temos a semana toda, mas ela disse que perdemos muita aula com ela, que temos um dos conteúdos atrasados e que Educação Física não iremos usar e nossa vida fora da escola. Eu disse umas coisas para ela, acho que ela ficou brava, mas quem é ela para dizer que Educação Física não é importante, a importância que o senhor dá, a gente também dá, e eu tenho convicção que ali é importante sim para mim e para minha vida. As coisas que nós fizemos nas suas aulas, eu não faço nenhum outro lugar, para mim é importante para outros também importante, as para escola o que é importante são os conteúdos para vestibular”.

Uma das meninas comenta: “Professor eu botei a boca na professora Uyara, você nem imagina que ela chegou na nossa sala dizendo que o ensaio é na sua aula porque Educação Física não é importante, e o senhor sabe que eu falo as coisas, e eu falei que era importante sim e que nós aprendemos muito mais nos áudios educação físicos do que nas outras aulas, mas ela disse que o que nós aprendemos na educação física nós vamos usar fora da escola, que tem coisas mais importantes que nós iremos usar no vestibular na faculdade e que a educação física nos fornece, o senhor não tem noção a raiva que me deu”.

Vi nesse momento os alunos não somente me defendendo, mas defendendo a Educação Física que eles vivem na escola, vi emergir a posição política dos Estudantes frente Educação Física escolar e aos saberes escolares, isso me deixou muito contente. Posso perceber que alguns estudantes dessa turma conseguem ver o mundo com uma lente mais crítica, e conhecendo outras forças que agem entre nós de forma silenciosa, reconhecendo o poder e suas relações que acabam afetando o nosso dia a dia na nossa vida e a nossa convivência com os colegas de trabalho na escola, mas ver a posição política de jovens é muito gratificante, ainda mais sabendo que todos esses argumentos que todas as suas posições emergiram das aulas de Educação Física. Então posso afirmar que se a escola não legitima o espaço da Educação Física nela, estudante sim, estes legitimam todo o caráter e a potência que a Educação Física possui no processo de formação dos jovens. (DIÁRIO DE CAMPO, 09 out. 2019).

Narrativa 2: Estou organizando material com a turma 101 e estavam poucos alunos na sala, muitos estavam em um curso que a URI – utilização do Excel - estava realizando na escola, outros estavam fazendo um cartaz de outra disciplina. Reúno os estudantes e, após dialogar com a equipe gestora, sobre os projetos da escola e sobre a realização de outras coisas nas aulas de Educação Física. Início a fala dizendo que estava incomodado com a situação de cada semana ter alguma coisa para os estudantes realizarem, e sempre utilizando as aulas de Educação Física para isso e o tal projeto de leitura eu só os vejo realizarem quando é minha aula. Rapidamente a supervisora fala: “Vamos fazer a leitura amanhã então”. Continuo: “Não é questão de modificar a data, a questão é que eles sempre acabam achando outra coisa pra fazer, e sempre é na aula de Educação Física, e isso já está me enchendo o saco. Quando os outros professores pedem trabalho eles têm que fazer no prazo, os meus, como tem menos importância, sempre reclamam, mas isso porque eu não fico punindo os estudantes. Uma das alunas fala: “O professor X deu um trabalho de um cartaz pra gente fazer um banner em cima da hora”. A supervisora sai em defesa do colega, pois o mesmo realiza um feriado na escola, e ela fala: “Eu acho que não, ele deu há mais tempo, os alunos que ficam enrolando”, a estudante Márcia rapidamente fala: “ele deu na sexta-feira, e temos que entregar amanhã (terça-feira) e temos outras disciplinas, mas eu não quero ir com nota baixa, por isso temos que achar tempo e fazer, e os

professores comentam que nas outras escolas fazem nas aulas de Educação Física, só que a gente quer ter aula de Educação Física”. A supervisora comenta: “- Mas vocês sabem que estes projetos são importantes para a escola, é isso que chama alunos, são os projetos que realizamos na escola”. Me pareceu que a escola quer é visibilidade dos projetos na comunidade, e eu não via problema nisso, o problema era a equipe diretiva ficar jogando tudo para os estudantes realizarem nas aulas de Educação Física, o que causava desconforto para mim, e para os estudantes, que tencionavam pedindo que estes momentos fossem realizados em aulas de outras disciplinas (DIÁRIO DE CAMPO, 06 de maio de 2019).

Diante das posições que a equipe gestora mantinha, era possível ver o não lugar da Educação Física no currículo escolar, ela estava lá, presente nas experiências corporais dos estudantes, nas manifestações de representação da escola em eventos ou mesmo na organização de eventos por parte da escola. Entretanto este não lugar, é caracterizado pelo menosprezo ou a diminuição dada a este componente curricular quando havia algum tipo de comparação, ou mesmo quando a gestão escolar busca realizar eventos ou atividades paralelas nos dias que as turmas tinham aula de Educação Física.

Para a gestão escolar, ou equipe diretiva, a aula de Educação Física ocupa um lugar inferior, subalterno em relação aos outros componentes curriculares, tanto que a equipe gestora utiliza-se de um discurso de dar voz aos estudantes para conferir que esta posição parte deles e não da direção, camuflando a opressão com um discurso de protagonismo dos estudantes. A gestão se utiliza de uma narrativa que posiciona os estudantes como participantes das decisões, mesmo que a decisão já venha pronta e acordada entre gestão e corpo docente.

Quando os estudantes são convidados ao diálogo, ou mesmo quando eu coloco nos estudantes a decisão, eles reafirmam em suas falas, o posicionamento da direção da escola, que coloca importância aos conteúdos ligados ao exame do ENEM ou exames vestibulares que poucos dos estudantes iriam participar, os estudantes populares, em muito realizam o ENEM e ingressam em universidade federal na cidade vizinha, mas a grande maioria não consegue se manter devido aos custos de deslocamento e alimentação.

Posicionando a educação pública ainda buscando privilegiar a poucos, muito poucos, pois este discurso de ensino universitário já coloca o estudante popular ainda mais para a margem, não pela condição acadêmica, mas pela condição econômica, a escola defende uma hierarquização curricular, não como um discursos oficial, mas na forma oculta, transcrita no currículo que é vivido no cotidiano da vida na escola, na

manutenção das relações de opressão, de invisibilização dos estudantes populares, deslocamento do componente curricular Educação Física a um mero instrumento de participação em eventos, ou mesmo para manter os estudantes em ordem, ou ainda, seguindo o legado jesuítico de educar os selvagens, e neste caso o componente curricular serve de mecanismo de imposição da ordem e do respeito a hierarquia, desde a escola.

Em aula na escola da rede estadual, assim que organizo os estudantes e me encaminho com eles para o espaço ao lado da escola, sou chamado pela diretora que dá a seguinte ordem: “Aqui tem uma lista de alunos que a professora Antonieta pediu para conversar, sobre os temas que não fazem e também sobre as atividades da aula, tem de todo o Ensino Fundamental. A gente já fez o registro e já falamos que eles iriam realizar estas atividades na aula de Educação Física, estou lhe passando a lista para o senho mandar eles pra sala de orientação, todos os alunos já assinaram o registro, aí na sua aula eles irão colocar as coisas em dia. Eu rapidamente, tentando entender os motivos da solicitação questiono: “Mas como assim? Na minha aula? E registro do que? Como forma de auto defesa a diretora comenta: “- Foi o que a promotoria nos orientou, toda e qualquer situação em sala de aula deve ser registrada, e anotada senão nós ficamos desprotegidos, aí não podemos reclamar dos alunos se não temos nada”. Eu indignado comento que entendia a ideia dos registros dos estudantes, mas não estava entendendo o porque de os estudantes serem retirados da minha aula para realizar uma tarefa que diz respeito a outro componente curricular e que não possuía nenhuma relação com o que eu e os estudantes estávamos realizando, e ela reitera que: “- Todos os colegas estão reclamando que eles não fazem nada nas aulas, se vierem em outra disciplina, irão ficar mais atrasados ainda, os outros professores tem conteúdos pra dar conta professor”. Rio e falo: “- Mas a senhora quer dizer que eu não tenho conteúdo no meu componente curricular?”, ela, tentando amenizar o diálogo comenta: “- Tu entendeu professor, eu sei que tu tem conteúdo, mas as tuas aulas são as únicas que eles não querem perder, se eu fizer em outra eles irão ficar sempre sem fazer nada”, devolvo pra ela a minha indignação: “- Mas eu ainda não entendi, e já te digo, na minha aula ninguém sai pra fazer trabalho ou tema de outro componente. Eu não irei mandar ninguém sair da minha aula”. Me retiro do local e sigo com os estudantes para o espaço onde iríamos realizar nossa aula, em menos de quinze minutos a orientadora educacional vem até o espaço e chama um grupo de alunos com o pretexto de dialogar com os mesmos, comentei que se fosse para irem fazer atividades de outros componentes, eles não tinham minha autorização para irem, mesmo assim ela retirou os estudantes, com o pretexto que a promotoria estava exigindo que os estudantes realizassem as atividades, caso contrário os pais seriam acionados pelo conselho tutelar. (DIÁRIO DE CAMPO, 01 ago. 2019).

Estas manifestações de uma hierarquização curricular, oculta, mas presente nos discursos e práticas sociais na escola, que cada vez mais posicionam a aula Educação Física como um momento de pratica de esportes, e não como um momento de problematização da cultura corporal local, da cultura corporal vivida pelos

estudantes fora da escola. Para a escola assim, como já evidenciado por Araújo (2016) a aula de Educação Física é o momento de preparação para os Jerg's, tanto que quando os estudantes estão em sala de aula, ou auditoria apresentando trabalho, a escola e docentes entendem que é um castigo para eles, parece que problematizar as razões epistemológicas hegemônicas, desde o momento áulico, é um fardo e então é considerado um castigo, pois de fato, para manter o controle dos estudantes, basta dar uma bola, como afirmam as colegas quando dizem que os estudantes gostam da aula de Educação Física porque eles só fazem o que gostam, ou que não tem conteúdo.

Deste modo, ao pensar a educação como um processo de libertação dos sujeitos, Freire (1987), se posiciona politicamente frente as demandas de uma escolarização que nega ou obscurantiza as de narrativas transformadoras, ou emancipatórias que limita, nega aos sujeitos históricos possibilidades de ser mais.

Concretizado no movimento de negação dos conhecimentos que circulam nas culturas escolares, por um conhecimento fechado, e que não possui relação com as culturas dos estudantes, de modo a ser um conhecimento que não leva em consideração o estudante, materializado em perspectivas bancárias de educação, com conhecimentos que encaminham os estudantes a uma fatalidade do destino, ou seja, manter os padrões sociais vigentes, pautados pelo colonialismo, neoliberalismo, patriarcados (SANTOS, 2009). Padrões estes que buscam a homogeneização social, ou naturalização das desigualdades, o que desumaniza o ser humano a um patamar de não reconhecer, muito menos superar as contradições sociais.

Pode-se dizer que os estudantes são forçados a compartilhar um tipo de conhecimento científico desvinculado da comunidade atuando, o que pode ser de longe visto na maneira ou forma como os conhecimentos são transmitidos na escola, pode-se dizer que os estudantes são forçados a compartilhar

[...] o poder e os recursos econômicos, a interiorizar uma visão que possui pouca força para questionar a legitimidade das suposições tácitas sobre conflito interpessoal que dirigem suas vidas e suas próprias situações educacionais, econômicas e políticas. (APPLE, 1982:140)

Representando um reforço ao quietismo dos estudantes e ainda fornece aos estudantes um pensamento que encaminha a ter este conhecimento como o verdadeiro, não reconhecendo outras formas de conhecimento, ou ainda, se os vê entende como não natural.

Podendo ser considerados como uma importante fonte de mudança, que para Apple (1982) é uma ferramenta para construir as mudanças necessárias, e, ao mesmo tempo é mecanismo que permite impedir a reificação das instituições sociais vigentes. Ou seja, o conflito age como mecanismo propulsor para que os indivíduos se posicionem e ajam de forma inovadora e criativa, que mesmo sendo encarada como resistência ao modelo hegemônico vigente, permite realizar mudanças numa dimensão institucional.

O conflito pode ainda, impedir que as acomodações e as relações que são estabelecidas numa determinada sociedade percam progressivamente a criatividade e inovação. Entretanto é vital entender que a permanente tensão entre “o que é” e “o que deveria ser” causa um choque de valores e interesses, pois os grupos historicamente privilegiados negam o conflito entre o capital investido de grupos pertencentes a extratos que buscam e exigem uma porção de poder.

E, por meio dele essa cultura é transmitida e compartilhada pelas escolas, reproduzindo uma sociedade baseada nos princípios e valores morais e cristãos, que é representado pelas formas de controle social e econômico. Assim, o poder é representado por uma ideologia dominante, representada pelo capital cultural compartilhado dentro dos muros escolares.

O currículo escolar cria um consenso de valores pautados na política social e econômica, que tinha como pano de fundo a restauração da comunidade, ou seja, tornar os subalternos iguais aos demais, fazendo-os pensar, agir política, social e economicamente igual a elite, a fim de criar um consenso cultural, uma forma de emancipação da comunidade, entretanto uma emancipação a partir das lentes da elite.

Apple (1999, p. 47) reconhece que o trabalho contra hegemônico nos permite:

[...] analisar o modo pelo qual operam poderosos interesses conservadores, tanto ideológicos como materiais, é tarefa de maior importância, que nos permite compreender melhor tanto as condições de educação, como as responsabilidades de alteração destas condições.

Pois a política do conhecimento oficial, que transita na escola reconhece o alto status do conhecimento, e do mesmo modo, desconsidera os conhecimentos que não são circunscritos pela epistemologia eurocêntrica.

Seguindo o pensamento Freireano, cabe a educação escolarizada superar as

contradições sociais impostas pelo colonialismo, assim, a perspectiva crítica freireana remete a pensar e contrapor as mazelas vividas nas culturas escolas, ou seja, que as culturas silenciadas pelos currículos conservadores e homogeneizantes, como é o caso dos currículos nacionais, no caso particular, a BNCC (BRASIL, 2018), que pensam os sujeitos sem considerar a cultura que vivem e as contradições sociais que permeiam as realidades escolares de um país continental como o Brasil.

Se materializando em um currículo, que na escola pública não reconhece as culturas que são historicamente silenciadas e marginalizadas pelo colonialismo ainda em curso, bem como busca a homogeneização, criando uma cultura comum, de modo que os estudantes, principalmente os das classes populares assumam o lugar de invisibilidade na história, assim como proposto desde a invasão do Brasil.

A promulgação de um currículo nacional, reforçam ainda mais a educação bancária e usa perversidade, pautadas na criação de pedagogias para os oprimidos e não com os oprimidos, assumindo um caminho inverso, e materializando o caráter colonialista, com um currículo colonizador e pautado na racionalidade epistemológica no Norte (Santos, 2009).

O que posiciona a Educação Física escolar em um lugar de subalternidade frente aos demais componentes curriculares, como um dos efeitos da “colonização curricular”, materializada nas perversas formas de colonização do conhecimento, da negação dos conhecimentos e das epistemologias não eurocêtricas, demarcando o processo de colonização em curso.

De fato, o colonialismo somente teve sua libertação jurídica, pois o fim do colonialismo como relação política, não representa o fim do colonialismo enquanto relação social (SANTOS, 2004), entretanto as suas perversidade ainda continuam em pleno curso, o colonialismo ainda não terminou, ele persiste agora não como colonialismo histórico, mas como um colonialismo global, baseado nos mesmo princípios do colonialismo histórico. Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória (SANTOS, 2004, p. 8).

E, este currículo formal, que é materializado nas escolas não acessa os objetos cognoscentes dos estudantes das classes populares, pois ele demarca um conhecimento que não é parte constitutiva da cultura popular, mas de uma racionalidade colonizadora circunscrita na produção e socialização de conhecimentos

que mantem as formas de dominação, que para Bhabha (1998) cria espaço para a subjetividade das pessoas, construído nelas a justificativa da conquista, mas que para o autor requer manifestação de resistência, uma resistência anticolonial ou descolonizadora (BHABHA, 1998; FREIRE, 1987; FANON, 1979; QUIJANO, 2009).

3.3 Controlando a política e dominando a história oficial

A construção de uma pedagogia do oprimido requer que a voz dos estudantes seja ouvida na escola, de modo que a opressão seja objeto de reflexão crítica da realidade em que os estudantes estão inseridos e de seu papel no mundo, e sua vocação ontológica de ser mais (FREIRE, 1987).

O estudante popular, como visto no capítulo anterior, tem negada a sua cultura, em detrimento de uma cultura dita superior, uma cultura que na escola, é a representação do missionarismo, da missão jesuítica ainda em curso, como uma forma de iluminar o estudante popular, visto que para as escolas ainda é preciso a transmissão de uma cultura aos estudantes, cultura esta que não possui relação com a experiência existencial dos sujeitos, que nega a sua existência e o desumaniza.

E, mesmo que as práticas educativas da Educação Física estivessem pautadas em uma busca de valorização da experiência existencial dos estudantes populares, buscando sua conscientização e emancipação das amarras do colonialismo que domina as relações sociais de nossa sociedade, principalmente, nas cidades onde o forte apelo ao colonizador acaba por invisibilizar aqueles que não fazem parte deste grupo social, ou seja, estudantes principalmente da vila, pretos, indígenas, homossexuais, mas neste contexto principalmente aqueles que vivem no espaço onde a geopolítica do conhecimento eurocêntrico aponta como um local de inferioridade, as pessoas da vila, são desumanizadas pela sua condição social, sua cor, mas muito fortemente, por esta localização geográfica, criando um *apartheid cultural*.

Este *apartheid cultural* é vivido e compartilhado de forma silenciosa, velada, negando a este grupo que vive no lado marginal desta linha imaginária, constituída de uma avenida que separa a cidade da vila. Assim como o acesso aos bens intelectuais, pois desde a escola os estudantes populares são vistos como mão-de-obra para atender as demandas dos serviços braçais na comunidade, ressalto aqui que quando eu era estudante do Ensino Médio, a escola via a sua missão de instrumentalização de um 'pedreiro com ensino médio', a escola negava e continua negando aos jovens

estudantes populares as possibilidades de ser mais. Todavia, ao mesmo tempo que forma jovens para o mercado de trabalho, forma jovens que podem se rebelar e seguir estudando e não aceitando a fatalidade do ser menos, impostas pelo colonialismo histórico.

Baseado no pressuposto de construir uma pedagogia do oprimido, junto com os estudantes, no decorrer do ano letivo, construímos diversos projetos, planos de unidade a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física, nestes projetos prevalecia a construção com os estudantes, de modo que a curiosidade do estudante e a problematização de elementos circunscritos na cultura compartilhada na comunidade pudessem ser tematizados em nossas aulas de Educação Física.

Desde o início do ano letivo, os estudantes destas escolas se engajaram em uma outra proposta pedagógica, na qual eles se sentiam inseridos no processo de construção, problematização, vivência, reflexão e crítica ao que era vivido nestas práticas educativas, e mesmo com a percepção de alguns docentes e equipe gestoras destas escolas, de que a Educação Física não tem conteúdo, todos sabiam das propostas que eram construídas com os estudantes, pois eles faziam questão de externar em outras aulas, o que estavam realizando na aula de Educação Física. Deste modo, já no início do ano letivo em um diálogo com os professores, com colega comenta:

Estávamos na sala dos professores durante o intervalo, e uma das colegas, que tem um filho no sexto ano fala: “- O meu menino comentou que vocês irão fazer uma trilha de ciclismo, vai ser em final de semana professor?”, os demais colegas ficam observando e comento que a realização da trilha será no turno de aula, pois faz parte do projeto de aventuras que estava realizando com sexto e sétimo ano. A professor continua: “- Ele também falou de uma coisa de ginastica que vocês irão dançar, não sei o que é”, comento que : “- Combinamos em realizar ginastica e criar uma coreografia com elementos de ginastica, uma ginastrada, na verdade as turmas que realizarem ginastica eu irei desafiar a construir a coreografia, vamos tentar, talvez as turmas façam uma demonstração aos demais colegas na escola”, ela continua: “- O meu disse que ele e os colegas querem fazer apresentação na escola, ele disse que fazem saltos e pirâmides, estão bem empolgados” (DIÁRIO DE CAMPO, 20 mar. 2019).

Este fragmento de um diálogo com uma das colegas revela como os estudantes se sentiam motivados em se desafiar, e ao mesmo tempo em criar outras possibilidades nas aulas de Educação Física, este posicionamento era visível em todas as turmas em que os estudantes eram chamados a dialogar a respeito do que estavam aprendendo e o que gostariam de aprender.

Na escola da vila, em meio a precariedade de materiais, os estudantes de anos iniciais sentiam a mesma motivação ao confeccionar brinquedos para utilizarmos nas aulas, brinquedos estes que após utilizado em aula, eles poderiam levar para casa, visto que era feito com materiais de reaproveitamento.

Na escola da área rural não era diferente quando os estudantes eram chamados ao diálogo e à construção do que iriam desenvolver no decorrer das aulas, neste caso, utilizando os espaços e recursos naturais abundantes no entorno da escola, todavia, na Escola do João, os estudantes que em sua grande maioria era oriunda da “vila”, mas que também recebia estudantes das escolas do centro e da área rural, que de modo particular já possuíam uma experiência com a construção participativa dos saberes que iriam ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

Mesmo com toda a abertura de possibilidades de os estudantes construírem uma outra proposta de ensino da Educação Física, a escola ainda mantinha um controle não só do espaço físico da escola, mas das ações dos sujeitos dentro destes espaços. Relato a seguir um projeto realizado com os estudantes do 9º ano da Escola do João, neste projeto buscamos problematizar as manifestações esportivas que não circulam na cultura corporal local, bem como as políticas públicas de esporte e lazer na cidade, visto que os estudantes populares, não acessavam os locais de práticas corporais em clubes, e em suas comunidades havia uma precariedade destes espaços, ou mesmo nenhum espaço, como é o caso da vila.

Para o jovem da vila acessar algum espaço público para realizar uma atividade esportiva ou de lazer, ele deve se encaminhar a espaços geograficamente fora de sua comunidade. Reiterando que estes locais públicos de lazer que são disponibilizados à comunidade encaminham a um tipo de práticas, a ideia inicial era tencionar estas práticas monoculturais que estes espaços públicos encaminham a comunidade, bem como aproximar o estudante a busca de problematização daqueles que gestão as políticas públicas, ou seja, possibilitar aos estudantes problematizar e reivindicar por melhorias destes espaços.

De fato, dialogar sobre as práticas esportivas na escola, possibilitam uma serie de diálogos, tais como as questões relacionadas a gênero e a prática hegemônica de futebol, as questões raciais que transitam na comunidade, visto que é uma cidade composta por uma maioria de descendência étnica europeia, as questões ligadas a ordem e relação econômica do esporte, enfim, a temática esporte possibilitava-nos um arcabouço de possibilidades, e ao passo que tencionávamos as práticas

esportivas que não circulam em nossa comunidade, bem como a busca por outras possibilidades de pensar e vivenciar esporte no contexto escolar, como abordado por Araújo, Rocha, Coelho e Bossle (2019) onde relatam uma perspectiva crítica de ensino do badminton nas escolas públicas onde realizei esta autoetnografia, como demonstrativo das possibilidades de produção de um outro conhecimento além daquele transcrito na cultura e nos currículos oficiais.

Deste modo, ao tencionar as práticas esportivas da comunidade, e aquelas que não encontram espaço na cultura local, visto o poder da monocultura esportiva na região e em um contexto escolar particular já apresentado por Araújo (2016), e, ao tencionar estas outras possibilidades de esportes e jogos que poderiam ser vivenciados nas aulas de Educação Física na escola, e ao mesmo tempo fazer parte do arcabouço cultural local, nos deparamos com algumas dificuldades, as quais acabaram dando um novo encaminhamento ao que havíamos proposto inicialmente. Como exposto no relato a seguir:

Estávamos conversando sobre outros esportes e jogos que poderiam ser realizados nas aulas de educação física, e também nos espaços públicos da comunidade, minha ideia era instigar os estudantes a pensar outras possibilidades para realizarmos em nossas aulas, mas logo que iniciei o diálogo Laira fala: “- Mas como iremos praticar outras coisas se só tem campo de futebol na cidade, e a única quadra da praça nem arco tem, tem só o piso”, Wilson complementa: “- Mas tem a quadra de areia aqui do lado da escola, dá pra jogar vôlei” e Lucas me olha e fala: “- Mas eles ainda tem onde jogar, e nós que nem um campinho temos na vila? Se a gente quer jogar tem que vir aqui na praça ou no lado da escola. Mas aí tu vem e as pessoas ficam só te cuidando, acham que a gente via mexer em alguma coisa”, Laira reside na vila, assim como Jacó, eles percebem que na vila não há estes espaços para lazer, então eles se deslocavam até a escola, ou na praça do centro da cidade para poderem jogar com os colegas e amigos. Rapidamente eu os questiono referente aos locais de lazer nas suas comunidades, haviam estudantes de todos os locais da cidade, do centro, da vila, dos bairros e das comunidades do interior, Raquel que reside na área rural fala: “- Vocês ainda têm onde ir aqui, a gente do interior só vem pra escola, meu lazer é aqui, porque em casa é estudar e trabalhar, nem praça tem na comunidade”. Rapidamente os estudantes começam a reclamar do que não possuem em suas comunidades, e Wilson fala: “- Eu vou no Praguá (Parque Recreativo e Aquático de Guarani das Missões) meus pais são sócios, aí tem de tudo pra jogar”, rapidamente Jacó adverte: “- Mas vocês pagam pra poder usar lá, e quem não pode pagar não usa. Nós não podemos ir lá, se for é capaz de chamarem a polícia”, Wilson retruca: “- Mas se você for com alguém, tido convidado você pode jogar”, Jacó novamente: “- Mas eu quero ter um lugar que a gente possa ir e não precise pagar, e que ninguém fique te cuidando”. Acompanhei o raciocínio deles e lancei o desafio: “e se a gente realizasse uma pesquisa nos locais públicos que são disponíveis a comunidade?”, rapidamente Laira fala: “- Tipo ir nestes lugares e ver o que tem pra fazer?”, comento que sim, poderíamos ver quais as possibilidades que estes espaços possibilitam, Joana fala: “-

Mas vai ter um trabalhinho né pra entregar?” E ao mesmo tempo Jacó: “- Mas vamos poder jogar o que tem nestes lugares né?” confiro aos dois, iríamos jogar e iríamos ter trabalhinho, entretanto o trabalho seria pensado por toda a turma, e rapidamente surgiram inúmeras alternativas do que fazer, mas acordamos em descrever os locais e problematizar o que eles gostariam que estes locais disponibilizassem, realizar uma obra de arte e fazermos um seminário para apresentarmos na turma. Antes de finalizarmos Jacó fala: “- A gente poderia falar com o Davi que é o vereador mirim da escola pra ele falar destes lugares, a gente queria uma tabela de basquete na praça, nem isso tem, tem aqui na escola, mas temos que pagar pra jogar”, comentei que seria uma boa ideia conversar com o vereador mirim da escola, já que ele nos representava, seria justo ele falar do nosso projeto em reunião da Câmara Mirim. Assim que termina a aula, eu indo pra casa a pé fico acompanhando os diálogos dos estudantes, a turma toda falando para os colegas sobre o projeto que estavam realizando, era visível a importância que os estudantes deram ao que eles construíram na aula, o projeto de pesquisa os espaços públicos, foi mediado pelo professor, mas a significância e relevância desta temática se deu toda por conta dos estudantes (DIÁRIO DE CAMPO, 04 set. 2019).

Deste modo, aproveitando que a Câmara de Vereadores havia proposto para as escolas um Projeto de Decreto Legislativo nº 01/2019 que institui a Câmara de Vereadores Mirim no Município de Guarani das Missões (ANEXO 3), que visava colocar e fomentar nos jovens uma aproximação ao trabalho dos vereadores, e cada escola deveria eleger os seus representantes para participar de seções na Câmara expondo projetos oriundos da comunidade escolar, ou seja, dos estudantes. E assim que este projeto chega as escolas passa a posicionar quem tem acesso ao controle político na comunidade, isso fica claro desde o momento em que o referido projeto é apresentado na escola como exposto na fala a seguir:

A professora Uyara explica o projeto e o tempo todo em que ela explica um dos meninos (Jacó) ri, o que a deixa um tanto brava com a situação e fala: “menino você respeita um pouco, você fica só fazendo piada de tudo”. Ele se desculpa com ela, e ela segue falando da importância do projeto, e fala: “- Uma coisa que o vereador repassou é que é importante que os alunos participem e saibam mais sobre o trabalho dos vereadores e que tenham vontade de futuramente serem vereadores, porque os que nós temos né professor, são amadores”, eu rapidamente falo: “- Eu acho que eles não sabem qual é sua função, mas eles são eleitos pelo povo, então...” o menino do riso me interrompe e fala: “- Pode comprar voto?”, professora Uyara rapidamente e com um tom alterado fala: “- Claro que não, nós não podemos vender a nossa opinião, por isso que o nosso país está do jeito que está, as pessoas vendem os votos e depois não tem o direito de cobrar nada”. Ela segue explicando o projeto do vereador e fala que devem ter uma menina a cada três meninos inscritos, assim com o modelo político vigente, e que para participar o estudante deve ser “ficha limpa”. Após a saída da vice, eu retomo a aula e o menino diz: “- Professor desculpa ter dado risada antes, eu não ri dela, ri porque eu sei que eles anunciam isso, mas eles já têm os alunos que vão participar, é sempre os mesmos, duvido que alguém da vila vai poder ser vereador mirim, nem vamos conseguir nos inscrever”, a turma toda começou a falar sobre, uma

menina logo fala: “- Aposto que eles vão inventar uma regras dizendo que a gente não pode participar”, eu digo que eles podem e devem se inscrever, dar seus nomes e a menina repete: “- Pra que professor, é sempre os mesmos, o senhor acha que enxergam a gente?”. Fiquei em silêncio, só os ouvindo e vi que os estudantes tem a consciência de que a escola não se importa com eles, nem com a sua opinião, e mesmo com projeto de escola piloto do governo estadual, e de protagonismo juvenil, eles sabem que este lugar não está lhes acolhendo, parece que a escola não é pra eles... (DIÁRIO DE CAMPO, 07 mai. 2019).

Este trecho revela o posicionamento dos estudantes e a sua percepção com relação à escola, como eles se veem neste espaço social. O projeto “Vereador Mirim”, de certo modo, é uma representação do contexto político local, de uma elite que domina a política e as instituições sociais por elas geridas, a Câmara de Vereadores não é um espaço que acolhe a pluralidade cultural local, tanto que não há vereadores que sejam da vila, todos os vereadores são homens brancos, que vivem ou no centro da cidade ou em áreas rurais de médio a grande porte, em sua grande maioria detentores de um status social e financeiro que lhes coloca em uma posição de liderança na comunidade, e o projeto é uma preparação ou iniciação à política.

Curiosamente fui buscar o referido projeto, e o decreto aprovado já encaminhava quais estudantes e quais escolas poderiam participar, e no Artigo 2º aponta um dos objetivos “I – despertar no jovem alunos das escolas públicas do ensino de Guarani das Missões, que estejam cursando de 5ª a 9ª séries do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o senso crítico e maior nível de consciência sobre os direitos de cidadania e a responsabilidade para com os valores sociais, éticos e culturais da comunidade” (GUARANI DAS MISSÕES, 2019).

Tanto o decreto quanto a posição da gestão das escolas revela o posicionamento de quem pode manifestar sua posição política na comunidade, pois ainda no Decreto nº 002/2019 já era encaminhada as escolas que poderiam participar, e mesmo com o decreto posicionando a estudantes de 5ª a 9ª séries. O projeto já listava as escolas que iriam participar do projeto, e como consta no mesmo a Escola da Vila não estava listada, o que simbolicamente representa a manifestação cultural que é manifesta na representação política na comunidade, as pessoas da vila não acessam estes artefatos culturais, ou seja, vereador mirim é para preparar uma elite para seguir a condução da cidade.

Após verificada a ausência da escola, rapidamente foi alterado para estudantes de 6ª a 9ª série, como a Escola da Vila atende estudantes até o 5º Ano do Ensino Fundamental, automaticamente ficou fora deste processo.

Entretanto, aproveitando o referido projeto e a potencialidade de manifestação do próprio estudante, incentivei uma diálogo sobre os espaços públicos de lazer na cidade, e após conversarmos sobre a proposta, organizamos a forma como iríamos realizar. Primeiro partimos da análise dos locais públicos de lazer na comunidade, realizamos visitação a estes locais, os estudantes produziram os textos e as obras de arte tendo como referência as visitas realizadas, e por último em forma de seminário realizamos uma síntese daquilo que eles localizaram nas suas pesquisas. Em uma conversa com os colegas na sala dos professores e sou advertido por um colega sobre as manifestações de perseguição política realizada na cidade e que se capilariza na escola, conforme narrativa:

Enquanto falávamos de políticas, obviamente entravam em cena algumas situações oriundas do nosso fazer pedagógico, de nossa prática docente, ou seja, fala cheias de entusiasmo e de posicionamento, eu falo do que estava realizando com o 9º ano e do planejamento para com as turmas 101 e 301. Comento com os colegas: “- Estou realizando uma atividade com o 9º, e já tivemos algumas investidas, estamos pesquisando ‘políticas públicas de esporte e lazer na cidade’ queremos levar na Câmara de Vereadores para colocar aos nossos vereadores os nossos achados, como uma forma de manifestação crítica frente aquilo que os alunos, que adolescentes entendem que as políticas públicas deveriam defender”, rapidamente o Prof. de Biologia fala: “- Duvido que eles darão atenção”, comentei que: “- A ideia é fazer com que eles saibam que política pública é trabalhada nas escolas, e com eles pregam que a escola não é lugar de política, aí está uma resposta afirmando que escola é lugar de político sim, neutro só o sabão”. O prof. De Biologia comenta: “- Os caras já te perseguem, irão continuar”. (DIÁRIO DE CAMPO, 18 set. 2019)

Estando ciente do papel que nossa prática educativa alcança na comunidade, visto que assim que alguma temática realizada na escola ela potencializa o alcance da comunidade, visto que em vários momentos e em outros locais públicos pessoas da comunidade me questionam sobre projetos realizados na escola, como quando realizamos ciclismo com o ensino médio em meio a mata ao lado do Rio Comandaí, que um pai me fala no mercado “- Professor parabéns pelas atividades que realiza com a gurizada, essa do ciclismo eu nunca imaginei que iriam fazer em aula de Educação Física, o meu guri que não é bom em esporte adora tuas aulas” (DIÁRIO DE CAMPO 09 nov. 2019). A fala deste pai demonstra que a prática educativa realizada nas aulas de Educação Física tem potencial para atingir outros espaços da comunidade e contribuir, com a construção de uma pedagogia do oprimido que encaminhe os estudantes a uma perspectiva de educação libertadora em Paulo Freire.

Do mesmo modo que algumas pessoas reconheciam o potencial das práticas

educativas em Educação Física na escola, por outro lado, outras pessoas entendiam isso como uma ofensa à moral e a normativa ligada ao poder e a hierarquia dentro das redes de ensino. Há um entendimento de que o professor deve ser submisso aos interesses do gestor, a todo momento eu era lembrado da tal hierarquia, pois a própria gestão das escolas entendia que eu não cumpria as ordens vindas do chefe maior, e mesmo realizando estas práticas educativas com uma perspectiva crítica e problematizadoras da realidade social na qual os estudantes populares estão inseridos, não possuía o aval da gestão quanto a sua potencialidade, visto que ao abordar o tema “políticas públicas de esporte e lazer na cidade” em uma escola da REE/RS.

Na semana seguinte a exposição do projeto na escola, sou chamado na direção de uma das escolas da RME/GM, segundo o secretário a diretora queria falar urgentemente comigo, chegando na direção ela fala:

“- Professor a secretaria de educação pediu pra lhe chamar aqui na direção, e tenho uma recado que eu não queria lhe dar, porque eu sei que as crianças adoram as tuas aulas, eu vejo eles fazendo cartazes, apresentando coisas que eu nem sei que podiam fazer na aula de educação física, mas ela me disse nestas palavras: “- Avisa o professor Samuel que é pra ele parar de ficar falando de política nas aulas e ensinar as crianças jogar, esse é o foco da aula dele”, ela disse que ficou sabendo no final de semana que você estava falando com os alunos sobre política de esporte, não sei bem sobre o que era, mas ela pediu isso. Isso não partiu de nós aqui da escola, a gente sabe do trabalho que o senhor realiza, mas a orientação é pra seguir as ordens. S.A.: “- Eu estou realizando uma pesquisa com os estudantes do 9º da Rede Estadual, mas é uma pesquisa sobre os espaços públicos de esporte e lazer, por isso o nome político público, porque são espaços para a comunidade, o que estes espaços oferecem para a comunidade? Enfim, acho espetacular que ela ficou sabendo, que as pessoas saibam, isso revela a potencialidade e relevância do que estamos estudando, fico triste por ela, mas feliz em saber que o que tematizo na aula vai pra comunidade. Quanto às ordens, pode dizer que estou aguardando uma ordem de serviço restringindo o que eu posso fazer em aula, a aula é minha, o professor sou eu, fico no aguardo da ordem de serviço.

Me retiro da sala e volto à minha aula com os pequenos, ciente da potencialidade da prática educativa crítica e problematizadora que assumi nas aulas de Educação Física (DIÁRIO DE CAMPO, 09 set. 2019).

Partindo destas falas é possível reconhecer o valor educativo que estas práticas possuem, visto que ao passo que atinge a comunidade, os pais e familiares de estudantes, elas também possuem a capacidade de chegar nos agentes políticos da comunidade, as lideranças políticas, frequentemente haviam posicionamentos destes agentes, que assim como a secretaria de educação entendia que a aula de

Educação Física não era o espaço para a discussão ou aproximação dos estudantes em temáticas que envolvem as políticas públicas, ou mesmo o entendimento do que são e para quem são as políticas públicas geridas para a comunidade. De fato, a secretaria de educação posicionar a aula como um momento de “ensinar as crianças a jogar” reforça o mesmo posicionamento das escolas quanto ao lugar de subalternidade do componente curricular Educação Física materializado no currículo vivido pelas escolas.

Do mesmo modo há o posicionamento de vereadores quanto ao posicionamento político e pedagógico do professor, não raramente um dos vereadores, em particular manifestava-se nas reuniões da Câmara de Vereadores quanto a este posicionamento, afirmando “- Professor tem que dar aula, não ficar se metendo em coisa que não lhe diz respeito” ou ainda em espaço público, como em um clube da cidade em que o mesmo faz o seguinte comentário “- O professor Samuel foi colocado pro interior pra ele parar de ficar se metendo em coisa que não diz respeito a ele. Quem ele pensa que é pra vir dar pitaco na educação”, a partir destes posicionamentos encaminho uma carta endereçada ao mesmo (ANEXO 4) solicitando informações sobre este posicionamento. De fato, os agentes políticos buscam de todas as formas controlar a vida das pessoas, e ao mesmo tempo dar voz a quem eles julgam poder falar.

Deste modo, a materialização desta pesquisa mobilizou os estudantes, e rapidamente as pessoas ficaram sabendo que tínhamos uma contribuição ao projeto encaminhado pela Câmara de Vereadores, o qual os resultados de nossa pesquisa seriam apresentados em reunião dos Vereadores Mirins, pelos representantes da nossa escola. Então os estudantes foram até os representantes que se mobilizaram na organização de uma fala para ser realizada em reunião, entretanto a escola vetou esta apresentação, em diálogo dos estudantes com um dos vereadores mirins ele fala:

“- Sempre que tem reunião a escola faz as coisas pra gente ler lá, o professor falou da escolinha de futebol e eu pedi pra fazer um projeto ou pelo menos falar lá que a escolinha precisa de transporte para os jogos, mas a diretora disse que lá eram coisas da escola e elas sabiam o que é melhor pra nós. Não adianta falar, elas não deixam” (DIÁRIO DE CAMPO, 18 set. 2019).

Após esta fala, buscamos nos mobilizar para que este documento organizado pelos estudantes chegasse até os vereadores, assim eu entrei em contato com o presidente da Câmara de Vereadores e o mesmo se prontificou em nos receber para

uma apresentação (ANEXO 5) dos estudantes deste projeto, se comprometendo em expor aos demais vereadores em seção da Câmara, mas primeiro os estudantes queriam dialogar sobre a temática com a diretora da escola, então a convidei para participar de uma aula, e em um período os estudantes dialogarem com ela, primeiro os estudantes falaram sobre o projeto e a pesquisa realizada, mas eles queria saber como funcionava o espaço da escola, o ginásio da escola e Luana inicia o diálogo:

“- Dire a gente pesquisou os locais de lazer na cidade, e a gente queria saber sobre o nosso ginásio, por que a gente não pode usar no turno que não temos aula?” esta pergunta, de certo modo era uma das inquietações de todos os colegas, inclusive de outras turmas, mas a diretora foi pontual e coloca: “- Mas vocês podem usar o ginásio da escola, quem disse que não podem?”, e Jacó entra na conversa: “- Mas quando a gente vem fazer algum trabalho de tarde, mesmo que o ginásio esteja sem ninguém, a gente não pode jogar.” E a diretora reitera: “- O ginásio é da escola, mas os alunos não podem usar sem ter um responsável que seja maior de idade, porque se acontece alguma coisa a escola é responsabilizada e não queremos correr nenhum risco”, Laira questiona sobre o aluguel do ginásio: “- E quanto ao pagamento de aluguel?”, a diretora fala que: “- O aluguel é acordado com o CPM (Círculo de Pais e Mestres) da escola, e precisamos de dinheiro para pagar as coisas que o estado não paga, se vocês tem um merenda melhor é porque usamos recurso do ginásio para isso. O professor sabe o quanto o estado está cortando as verbas”, antes mesmo dela finalizar Jacó já estava com a mão erguida querendo a palavra, e diz: “- Mas a gente nunca sabe o que fazem com o dinheiro do CPM, já que a gente tem que pagar CPM e tem os aluguéis do ginásio, a gente não deveria saber onde é gasto este dinheiro?”, e a diretora finaliza: “- Tem um mural aqui na entrada da escola com os balanços de cada trimestre, cada pessoa que quiser pode olhar”, ela segue falando sobre os gastos que os cortes de verbas do governo, neste dia a comunico do agendamento com o presidente da Câmara de Vereadores, confirmando nossa reunião com o mesmo e tendo o aval da direção. (DIÁRIO DE CAMPO, 11 set. 2019)

E, seguindo nossa organização, com data marcada e com autorização verbal da direção. Na data marcada e no horário da aula de Educação Física da turma nos encaminhamos para realizar nossa apresentação da pesquisa realizada pelos estudantes, como relatado na narrativa a seguir:

Assim que terminou o período me encaminho a sala dos professores para organizar o material que o 9º ano iria levar a Câmara de Vereadores (C.V.), uma carta com os resultados da pesquisa realizada pelos estudantes. Então após juntar todos os argumentos recolhidos pelos trabalhos dos estudantes, nossa tarefa foi construir sinteticamente um texto para que eles assinassem e encaminhassem à Câmara, realizei a escrita e logo encaminhei ao e-mail da escola, pedi para que supervisora lesse o texto e apontasse se havia alguma palavra ou algum tipo erro que pudesse se tornar constrangedor para quem escreveu e para quem irá ler. Explico para supervisora o projeto, ela leu o texto e achou muito bom, pedi a ela para ver com a diretora para assinar a carta, pois a mesma iria ser assinada por mim, pelos alunos e

pela direção. A supervisora fala: “- Eu vou ter que ligar para a diretora, eu não posso assinar sem a autorização dela, então pra evitar qualquer constrangimento eu ligo e já assino”, ela liga para a diretora e torna a falar: “- Professor, melhorou. Liguei para ela e ela virá para a escola, aí ela mesma assina a carta”. Comento que já havia marcado com o presidente da Câmara de Vereadores uma apresentação do projeto realizado pelos estudantes, e ele conseguiu agendar para hoje as 11h, ele está em férias, mas iria dialogar conosco, lembro ainda que a direção já sabia do projeto, ela fala: “- Legal mesmo, isso é protagonismo juvenil, você tem que registrar isso no portal, porque é algo que está acontecendo”. Vou até a sala do 9º ano e peço que os alunos assinem a carta, pois logo após o recreio iríamos nos deslocar até a Câmara de Vereadores. Assim, todos assinam e eu desço para aula com a turma do 6º ano, enquanto eu organizo a turma, iríamos realizar tênis de mesa e enquanto eu estava com os alunos a Supervisora me chama na sala da direção e diz: “-Professor eu vou ligar aqui pra diretora, eu mandei o texto que o senhor fez para ela, mas ela acha que isso vai ser algo polêmico, mas o senhor sabe o porquê, o irmão é vice prefeito então não podemos falar nada porque já acham que é coisa de partido político, mas eu irie ligar pra ela, espera um pouco e já vemos se eu posso carimbar e assinar aqui”. Enquanto supervisora dialoga com a diretora eu fico na sala à espera, me parecia uma conversa tensa pois a Supervisora dialoga com a Diretora e fala: “- Dire, a senhora não pode achar que tudo é ruim, eu li o texto, a senhora leu o texto, não é nada ofensivo, vocês são muito de partido político...” e desligou o telefone. Ela me olha e fala: “- Eu não aguentei, desliguei o telefone, é um absurdo ficar achando que tudo é ruim, só porque não parte deles, ela tem medo porque o irmão é vice prefeito aí eles não reconhecem as falhas, parece que vivem só de elogios, tapam o sol com a peneira”. Fico indignado e sem saber o que falar para os estudantes diante de uma negativa destas e falo: “- Estão de brincadeira, isso é um projeto realizado na escola, é uma pesquisa em que os alunos são protagonistas, porque este projeto ‘Protagonismo Juvenil’? Só no papel, a escola é um espaço de livre pensamento, de diálogo e de debate, é assim que aprendizagens são produzidas. Se é pra começar a regular a ação de todos na escola, é melhor fechar as portas”. A supervisora comenta que levou o texto para as demais professoras da equipe diretiva e nenhuma delas via o texto como ofensivo. Eu já estava o ano todo - assim como nos últimos anos na escola- realizando projetos e a direção cancelando, já estava me acostumando a fazer as coisas e sempre a escola negar, e comento com a Supervisora: “- A questão é que eu fico como bobo na história, com os alunos e com o presidente da Câmara de Vereadores, eu fiz uma solicitação para que ele pudesse nos atender e levar o nosso projeto, os resultados para os demais membros da câmara. Uma pena que aqui tudo é visto como algo ruim, eu sempre estou me esforçando para que tenhamos coisas boas na escola, mas a escola tem que colaborar”. Retorno à sala para conversar com os estudantes do 9º ano, faço uma explanação do que estava acontecendo, e dos motivos da não liberação da nossa ida a Câmara de Vereadores, a minha fala na sala de aula foi toda gravada por aplicativo no telefone. Quando descemos para a área coberta, nas mesas de tênis, eu percebia que os alunos não estavam na mesma empolgação dos outros dias, sempre brincávamos e ríamos naquele local, e hoje todos jogavam e não conseguíamos manter o mesmo espírito das outras aulas. Eles (estudantes) estavam empolgados em ir dialogar com o vereador e fazer reivindicações, todos vieram bem arrumados para ir a um local público, para participarem de uma reunião, pude perceber que eles se sentiam importantes em protagonizar algo que é produção deles, reivindicações deles, ficamos no saguão, nossa aula havia sido abalada, resolvemos jogar tênis de mesa, enquanto jogávamos

a Supervisora sai de sua sala e vem até o espaço onde estou com os estudantes, me chama para o lado e fala: “- Você viu? Eu não me aguentei, desliguei o telefone. É uma falta de respeito, mas tu sabes o porquê de não deixar ir, tudo que a gente faz eles acham que é pra prejudicar, ainda mais que o irmão é vice prefeito, aí tem que proteger, um bando de sem vergonha vivem só de política, não tem profissão, só cargos”, a supervisora percebeu minha decepção e dos estudantes também, fiquei indignado, pois defendo sempre que a escola é o espaço para as crianças e jovens aprenderem a conviver em comunidades, respeitando as diferenças e ao mesmo tempo um espaço de emancipação e libertação das amarras sociais que são muito presentes em nossas práticas nas escolas. E isso tem me deixado muito indignado e preocupado em não conseguir ter sucesso nesses insights onde os estudantes promovem situações coletivas de aprendizagem e autonomia. E realmente viver uma imposição onde o pensamento livre das pessoas não pode ser ouvido, debatido e dialogado, isso tudo me preocupa, estamos perdendo o nosso espaço de direito de expressar livremente o que pensamos. Será que os currículos escolares estão nos proporcionando liberdade ou possibilidade de libertação, ou ainda estamos impregnados a reproduzir as mazelas sociais nos espaços escolares, ao invés de promover justiça social? (DIÁRIO DE CAMPO, 02 out. 2019).

Esta narrativa aponta a posição da escola relata toda a manifestação em torno da negação do protagonismo dos estudantes, e eu mesmo enquanto docente me sentia decepcionado, não pelo fato de irmos à Câmara de Vereadores, mas pelo fato de todo o empenho dos estudantes em se organizar para este momento não ser valorizado pela escola. De fato isso remete a todo o entendimento que a comunidade tem sobre a política, a qual deve estar não mãos de alguns, o estudante popular, mesmo com todo o aparato do Decreto nº 002/2019 que institui a “Câmara de Vereadores Mirim”, não possui espaço participativo, visto que a Escola da Vila foi retirada do projeto após alteração do nível de ensino, mas os estudantes populares que saem da escola da vila e ingressam na Escola do João seguem na mesma invisibilidade. Era visível a minha decepção que no turno da noite, em aula com a EJA, em diálogo com uma colega expressei um pouco da minha indignação, assim como registrei abaixo:

Eu fiquei na sala dos professores e a colega de língua inglesa comentas sobre o que havia ocorrido, sobre a não liberação da direção para sair com os estudantes, ela fala: “- Professor Samuel eu sei do seu projeto com o 9º ano, se a direção não autorizou vai igual, o senhor não está ofendendo ninguém, é um trabalho com os alunos. Aqui sempre tem que encontrar algo de ruim em uma coisa boa, não deixe de fazer, os alunos não merecem?”, eu falo; “- Sim, mas se eu fizer não vou sofrer nenhuma sanção da escola? Porque vivem falando em punir as pessoas que não cumprem com seus deveres”. Ela pergunta quem havia falado isso, comentei que a professora Uyara já havia comentado várias vezes na escola que iria trazer documento para o professor assinar quando não cumprisse com o seu papel, falei “- A capitã do mato, ela vive dizendo isso, pra mim ela já falou, aí quando eu pedi que trouxessem pra eu assinar,

ninguém fez nada. Mas isso acaba incomodando a gente, dá uma tristeza daquelas, parece que todo trabalho que você quer realizar não tem significado para a escola". A colega sugere que eu convide o Presidente da Câmara de Vereadores para vir até a escola e participar do diálogo com os estudantes, aqui na escola. Comentei que iria investir com a direção na tentativa de uma autorização delas, e ela finaliza: "- Tu fazes tanta coisa boa na escola, sempre tá ajudando os alunos em tudo que é coisa, e quando você faz alguma coisa ainda não deixam você aparecer. Olha o que você faz com estas crianças no esporte, fora da escola, alguém da escola valoriza? Alguém da comunidade valoriza? Então tem teus projetos faz, não dá bola para o que irão falar". (DIÁRIO DE CAMPO, 02 out. 2019)

É muito relevante perceber que entre os docentes há um posicionamento crítico, ou progressista, mas que em meio a todo o turbilhão de exigências e demandas que a gestão impõe, sempre recordando os docentes de seu papel na escola, do cumprimento de normas, de dar e seguir bons exemplos, cumprir a função respeitando a hierarquia. Todos estes fatores acabam aprisionando o professor em um lugar que não lhe permite questionar tais imposições, e no caso particular da minha experiência compartilhada nesta autoetnografia, eu representava a resistência dos estudantes e professores.

Deste modo, ao materializar em minhas práticas de ensino e em meus posicionamentos na escola e comunidade, sempre estava exposto às ameaças e as perseguições, como já identificado anteriormente. De forma autoritária, a escola interrompe a finalização do nosso projeto, e nega aos estudantes a possibilidade de dialogar e problematizar aspectos de sua vida cotidiana, a escola nega o processo de produção crítica dos estudantes.

De fato, manter um posicionamento político pedagógico, que permita aos estudantes perceberem o seu lugar no mundo, e buscar transformar esta realidade é verdadeiramente um ato de resistência, e mesmo a escola buscando controlar as ações dos professores objetivando-os e colocando-os em uma função de meros técnicos, que de forma instrumental tem a função de repassar conteúdos, há espaços de resistências, estes espaços são construídos com os estudantes, pode meio de práticas educativas que visam a conscientização e transformação dos sujeitos.

Ao mesmo tempo que a escola limita esta possibilidade de representatividade política, ou mesmo de manutenção de um posicionamento político no contexto escolar, ao passo que a escola restringe determinadas ações, ela aceita outras para outros movimentos, tivemos nossa reunião com o presidente da Câmara de Vereadores cancelada pela gestão escolar, mas ao mesmo tempo a mesma gestão se utilizaria do

projeto para registro de atividade de protagonismo, reforçando um protagonismo somente no papel, como descrito no diálogo a seguir:

Ignes: professor Samuel você não está bravo comigo né, por tudo aquilo de ontem?

S.A.: claro que não Ivone, fiquei muito feliz de você se posicionar comigo e defender a ideia do projeto, sabe que tenho apreço por você e com estas atitudes te respeito mais ainda, pela tua posição contraria a direção mesmo você fazendo parte da equipe diretiva.

Ignes: é que eu vi que você está diferente hoje, não está como nos outros dias, sempre está bem alegre, e empolgado e hoje parece que está desanimado, e eu queria que você soubesse que eu sempre irei apoiar os teus projetos porque eu sei que tu faz eles sempre pensando nos alunos, mas tu sabe como é a diretora tem o irmão que é vice prefeito aí tem que ficar protegendo ele o tempo todo, não fazem nada só vivem de política a vida inteira e ainda querem tapar o sol com a peneira.

S.A.: você leu o material que eu produzi com os alunos, não era nada ofensivo, era uma abertura ao diálogo dos alunos com o presidente da câmara de vereadores, eles iriam falar com eles enxergam as coisas na comunidade, sempre quem decide por nós as coisas são pessoas que nunca estiveram nem perto do que vivemos, e a ideia era fazer com que os alunos se sentissem ouvidos, e melhor ainda que soubessem que os vereadores, assim como toda a classe política são nossos representantes não nossos deuses.

Ignes: eu queria que você registrasse nas tuas turmas isso como Protagonismo Juvenil, porque o que você está fazendo é protagonismo mesmo, e você sabe que temos que ter 100 horas de atividade de protagonismo juvenil registrada no sistema, porque somos escola piloto.

S.A.: sim, eu irei registrar, mesmo com a direção da silenciando o protagonismo, isso não deve ficar somente no papel, o 'protagonismo' é pra ser vivido pelos jovens, não pelos professores. Nós iremos ser coadjuvantes, iremos orientá-los neste processo de emancipação e protagonismo.

Ignes: mas registra professor, e faz assim, coloca no papel o projeto e vamos levar para a diretora, eu acho que você não pode desistir do projeto porque a direção não aceitou por medo de retaliação política partidária. Escreve o projeto e entrega na escola. Aí vamos ver o que irão fazer.

S.A.: mas o projeto faz parte do plano de trabalho da turma, já está descrito. Todo detalhado, mas escrevo um novamente, com exclusividade para a direção. (DIÁRIO DE CAMPO 03 out. 2019).

Neste diálogo com a supervisora escolar pude evidenciar o posicionamento da escola frente ao controle das ações dos sujeitos, e mesmo com a demonstração de descontentamento por entender que estávamos ali possibilitando uma outra pedagogia, uma pedagogia do oprimido. Mas que na escola fica limitada apenas ao registro de horas para cumprir uma normativa imposta pela 14ª CRE, com o registro das horas de "protagonismo juvenil". E, mesmo com a limitação da escola, a possibilidade emancipatória proposta por esta prática educativa se materializou nos estudantes, na forma como estes passam a ver o mundo, a escola e a sociedade.

E, de certo modo, a representação de política que as escolas e mesmo os gestores possuem é direcionada por uma ideia de política partidária, a qual historicamente é controlada por uma elite local, a qual detém o poder e controle da política partidária, mas esta se capilariza nas instituições, inclusive a escola. O fato de um projeto a nível de município deixar de lado a Escola da Vila, é de certo modo uma representação simbólica do não lugar do morador do lado pobre da cidade, ou da vila, entender que este lugar não pertence a ele.

Assim como os estudantes da Escola da Vila não puderam fazer parte desta iniciação à política, pois este não é o lugar deles, os estudantes populares das outras escolas tiveram negada a possibilidade de participação, visto o padrão e modelo que a escola determinava que poderia participar, ter ficha limpa¹² era um dos requisitos.

Potencializar aos estudantes um processo crítico reflexivo materializado nas experiências deles, a partir da relação com o seu cotidiano, seus anseios e suas necessidades, remete, certamente a uma possibilidade de tencionar o conhecimento que tem valor na escola (APPLE 2006).

É fato que a preocupação com a imagem da escola frente a um posicionamento dos estudantes quanto a assuntos de ordem política, os quais para a escola, não fazem parte dos conteúdos programáticos, e demonstrando o enraizamento numa epistemologia que privilegia os conhecimentos que historicamente são transmitidos como uma única verdade, e ao tencionar as verdades de uma epistemologia eurocêntrica, branca, patriarcal e enraizada nas Epistemologias do Norte como aponta Boaventura de Souza Santos (2006; 2009). Esta preocupação com a imagem tradicional da escola, como um braço do Estado, e responsável pela formação dos jovens, pela transmissão de valores éticos e morais, buscando encaminhar o jovem estudante popular a uma cultura superior, e para isso alguns valores devem ser mantidos, e de fato, tencionar os poderosos, que historicamente controla a política local, é de fato um ato de desobediência ou uma transgressão.

Então, o primeiro espaço para a produção de resistência é a sala de aula, é a formação de intelectuais que buscam transformar a sociedade em que estão inseridos, o segundo espaço é fora da sala de aula, envolvendo a comunidade em que a escola tem compartilhado sua cultura, e, num terceiro momento, a resistência deve atingir um programa mais amplo, ligando as questões debatidas nestes primeiros espaços a

¹² Ficha limpa neste projeto correspondia a ser bom aluno, ter boas notas e boa conduta escola, não ter sido reprovado e residir no município.

experiências de outros setores, ligando a outras lutas (HILL, 2003).

O desejo de uma política de transformação, de libertação, acaba sendo, muitas vezes, sufocada por uma política do egocentrismo natural de uma elite cultural que nos transmite uma ideologia de eficiência e de controle, pautada em parâmetros que somente aqueles dotados de uma capacidade meritocrática podem atingir. O que coloca, aos estudantes populares a instrução para cumprir com as demandas do mercado de trabalho, aos ricos todo o acervo de possibilidades que, mesmo dotados de toda sua incapacidade, lhes é dado. Somos fadados a ter e ser aquilo que nossa conta bancária ou nossa herança pode suprir.

Estes discursos reproduzidos pelas instituições escolares remetem a Educação Física uma relação direta com a perspectiva de corpo, reiterando a fala da Secretaria de Educação, a qual manda que eu ensine as crianças a jogar, reitera a manutenção de uma ingenuidade do estudante (FREIRE, 1987), como uma forma de manter o controle e o poder sobre os colonizados.

Entretanto, a intencionalidade dos estudantes de reivindicar melhorias nos espaços públicos de lazer, não revela somente uma posição voltada aos espaços públicos, mas um posicionamento ancorado na emancipação e libertação de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, pois quando os estudantes se dão conta da relação da escola, dos saberes e de sua experiência existencial, eles se buscam “ser mais”, e mesmo diante de todas as limitações e intimidações de um controle político desde a escola, as práticas educativas posicionam a escola como o local que possibilita ao estudantes popular ser mais.

Esta relação com o corpo e corporeidade remete ao pensamento de Bracht (2001) que aponta a constituição do Estado Nacional aliada ao desenvolvimento da ciência, colocou os sistemas educacionais a serviço de uma educação corporal, voltada a promoção de saúde, principalmente, aliando a prática esportiva como fenômeno que contribui para a manutenção e melhora dos níveis de aptidão física, de modo que a Educação Física na escola assume estritamente um discurso biomédico.

Vale lembrar ainda que quando se pensa a educação do corpo, há uma relação direta aos movimentos ginásticos e esportivos, os quais após entrarem na escola com o discurso pautado em um conhecimento biológico do corpo intimamente ligada a formação dos indivíduos, enaltecendo a moral, o respeito e a ordem que estes movimentos desenvolviam nas escolas, nas crianças e jovens. Mais precisamente, quando os gestores posicionam que a aula de Educação Física deve ensinar as jogar,

está diretamente ligada a um modelo de corpo puramente biológico e exaltando um modelo hegemônico de corpo ligado a saúde.

A Educação Física construída por uma sociedade naturalizada e biologizada será então tomada como a 'educação do físico', e associada diretamente à saúde do 'corpo biológico' (leia-se social). Os médicos higienistas, imbuídos da certeza de que detinham uma maior competência para redefinir os 'hábitos' da família moderna, não poderiam deixar de influenciar de maneira decisiva o referencial de conhecimentos necessários para o desenvolvimento da Educação Física, um mecanismo a mais utilizado na construção do homem novo, este sujeito do capital (SOARES, 2007, p.32).

Pensar o corpo, pensando no estudante popular, remete a pensar um outro corpo, pois o corpo, na visão hegemônica, eurocêntrica, desconhece a corporeidade e o corpo que a 521 anos é marginalizado, porque esta corporeidade já estava aqui na invasão, mas não encontra espaço na escola. O corpo indígena, o corpo negro para ser discutido, pensado e vivido nas escolas necessita de lei que obrigue as instituições escolares a tematizarem, só a partir de 2003 após sancionada a Lei Nº 10.639/2003 há alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-BRASIL, 1996) inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", modificada posteriormente pela Lei 11.645/2008 estabelecendo a tematização da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

3.4 Colocando na linha: formas pedagógicas de opressão

Após um longo período de atividade docente em outras escolas da RME/GM, eu estava retornando com parte de minha carga horária para a "Escola do Pé Sujo", denominação está convencionada pela própria comunidade escolar desde a criação da escola, por se tratar de uma escola localizada na área periférica da cidade, e ter em sua grande maioria estudantes oriundos de grupos familiares que em grande maioria vivem em situação de vulnerabilidade social.

Esta escola foi uma das primeiras que atuei após nomeação em concurso público, então eu, de modo particular, tinha uma relação afetiva, não somente com a escola, mas com as pessoas que ali vivem, meus vizinhos, os quais sentiam-se representados na escola quando me viam atuando com seus filhos, grande parcela dos pais, era composta por contemporâneos meus, que em sua grande maioria não

conseguiu concluir a educação fundamental, e entendiam que seus filhos deveriam estar na escola, tendo a oportunidade que eles não tiveram.

Quanto atribuição do nome “pé sujo”, muito se leva em conta a condição a que os estudantes iam para a escola nos períodos de inverno, alguns mesmo sem tomar banho, e sem calçados, passando frio, e também fome. Somente me dei conta da fome quando iniciei na escola há alguns anos e vivi com estudantes que comiam somente ali, que esperavam o café da manhã da escola do outro, a sua primeira refeição do dia, como a escola era de tempo integral, contribuía com a alimentação das crianças que lá estudavam.

Assim, desde que iniciei na escola, logo após a formação inicial, me preocupava com o fato de os estudantes terem a escola como lugar de alimentação somente, entendia que a escola deveria suprir e alimentar a fome de conhecimento que ao longo da história tem colocado os estudantes populares, filhos e filhas dos oprimidos e silenciados da terra às margens, não somente da vida, mas inclusive do conhecimento, de uma racionalidade que não os considerava gente, que os desumanizava e que ainda seguia operando paulatinamente no cotidiano da escola (FREIRE, 1987; FANON, 1969).

Esse meu regresso à escola, inclusive no ano que iria realizar meu trabalho de campo da minha pesquisa de doutorado, me posicionava num lugar de entusiasmo por contribuir com a minha gente, a gente com quem vivi e ainda vivo, pensando em proporcionar uma educação que pudesse verdadeiramente os libertar das amarras do colonialismo que nos coloca em situação de inferioridade em relação aos *herdeiros da colonização*¹³.

Deste modo, ao retornar à escola, ainda antes do início do ano letivo, chamado para uma reunião pedagógica onde estavam presentes os coordenadores da SMEC/GM, equipe diretiva, professores e funcionários, para apresentação da equipe e organização dos locais na escola, realização de um mutirão com limpeza da mesma.

¹³ Utilizo o termo herdeiros da colonização para tratar das pessoas que na comunidade são descendentes de europeus, principalmente poloneses, pois estes têm um destino já assegurado, a eles o mercado de trabalho está pronto, são eles quem ingressam nos melhores postos de trabalho da comunidade, não precisam de nenhum esforço, já está garantido o melhor. Isso pode ser confirmado em um passeio nas principais ruas da cidade, em todos os locais de trabalho, de lojas, mercados, bancos, padarias, fruteiras, enfim, nos locais de trabalho da área central, não se encontra uma pessoa da vila, ou preta, em um local de labor que não seja realizando serviço braçal, não há pessoas da vila ou pretas em caixas de supermercado, em bancos, há hegemonia de herdeiros da colonização que assumem os melhores postos de trabalho e o controle de todos os setores da comunidade, inclusive na política e se ramificando em outras esferas sociais, inclusive a escola, reforçando o apartheid cultural vivido na comunidade.

Ao adentrar o espaço escolar vejo tudo do mesmo jeito, os mesmos espaços, as mesmas pessoas trabalhando, o mesmo desinvestimento de sempre.

Mas agora, o discurso era de organizar a escola para deixá-la bonita para os estudantes, mas para minha surpresa, as formas pedagógicas permaneciam as mesmas, com algumas transgressões por parte da Educação Física, que já no primeiro dia, pelo fato de meus posicionamentos na comunidade, a secretaria de educação e uma das supervisoras me chamam para dialogar e comunicar o que eu iria realizar na escola, uma “Oficina de Esportes¹⁴”, peço orientação e a supervisora comenta que estava tudo meio que desleixado na escola, mas que estavam prontas para ouvir os colegas e fazer o melhor pela escola porque as crianças mereciam, rapidamente comento que tinha uma outra ideia para realizar com as crianças ao invés de treinar uma modalidade esportiva, que a princípio seria futsal.

Começo aí propor uma modificação na proposta de ensino, mesmo que para fins de registro constasse a nomenclatura “Oficina de Esportes”, eu não iria trabalhar com esportes, muito menos com treino. Já aí começo uma busca por romper esta visão de que o esporte é a salvação das crianças e jovens pobres, como é convencionado no Brasil, que o esporte é uma válvula de escape para as crianças e jovens pobres tenham sucesso.

Comento com as colegas que as crianças precisavam se reencontrar com a sua cultura, com as brincadeiras e jogos que realizavam ali na vila, visto que na escola possui um espaço gramado (meio gramado) de 10m por 20m, o qual corre água de um tanque que é lavado materiais da escola, um pátio com sol o dia todo e uma pequena área coberta. Assim concluir minha solicitação, a supervisora comenta: “- O nome é oficina de esportes, mas o senhor tem liberdade de fazer o que quiser nestas aulas, inclusive se quiser material é só pedir que a gente dá um jeito”.

Após esta posição, começo a organizar minha proposta de trabalho, já me veio em mente proporcionar aos estudantes jogos, brincadeiras, brincadeiras indígenas e africanas, construir jogos, ginásticas, dança e jogos de luta, enfim, focar brincar de modo que os pequenos estudantes pudessem se sentir parte daquelas aulas. E, rapidamente, com o parecer positivo da equipe, modifiquei o formato de iniciação esportiva para aula de Educação Física, e aproveitando a oportunidade solicito diretamente aquisição de materiais para utilizar durante as aulas, entretanto mesmo

¹⁴ Oficina de Esportes era o nome dado para uma espécie de escolinhas desportivas, nestes períodos eu iria trabalhar esportes com as crianças.

com solicitação direta à SMEC/GM, parecia que a equipe gestora não queria entrar em embate e solicitar os materiais que já haviam sido autorizados realizar a compra, como assim registrei:

Chego na escola e vou dialogar com a direção quanto a possibilidade de realizar um investimento em materiais para as aulas de Educação Física, visto que eu havia optado em não realizar esportes, e mesmo que o material que havia disponível na escola para as aulas eram algumas bolas de futebol, voleibol e uma de basquete, todos em situação precária, caso de se jogar no lixo, pela condição destes materiais e digo de passagem que eram bolas 'oficiais', mas eu pretendia oportunizar para as crianças outras possibilidades, como a ginástica, as brincadeiras de roda, os jogos e brincadeiras populares, vivenciar elementos da cultura da vila, as brincadeiras realizadas na vila, nas ruas. Então precisava de um mínimo de materiais, tipo: bambolês, cordas, bolinhas pequenas para realizarmos lançamentos em alvo, enfim coisas simples e de baixo custo, ao contrário de bolas e equipamentos para treinos de esportes, como geralmente as escolas ou a rede tem proporcionado, toda vez que chego em uma escola nova na rede, me deparo com bolas de futsal, voleibol e handebol. Já limitam aí as possibilidades de vivências das crianças, pois os docentes já seguem uma organização didático pedagógica a partir destes materiais. Entretanto, sempre deixei estes de lado e busquei dialogar com as crianças e construir com eles a aula, questionando sobre os jogos e brincadeiras que mais gostavam, solicitando que eles explicassem aos colegas, enfim, buscando uma outra lógica da aula de Educação Física, para além do praticar esporte. Me dirijo a sala da direção, e assim que comento sobre os materiais a diretora fala: "- Tu sabes que eu faço o meu melhor e não vou ficar brigando com a SMEC pra trazerem as coisas. O senhor pediu uma mesa de tênis, mas a SMEC lhe autorizou era só o senhor comprar e trazer a nota", ela joga a responsabilidade da compra do material para mim, e rapidamente falo: "- Na verdade eu não pedi, eles iriam jogar fora a mesa da escola, eu sugeri que apenas fosse comprado uma chapa de mdf, que eu mesmo iria fazer a mesa, mas eu não posso sair comprando, isso é uma obrigação deles, eu fiz os pedidos que eles solicitaram no início do ano, e já estamos quase em dezembro e nada", a diretora que possui um cargo comissionado, e em nossas escolas quem escolhe as direções é o prefeito, e ela havia assumido a direção no segundo ano de mandato, devido os posicionamentos da antiga diretora, que cobrava da SMEC/GM melhorias na escola, investimento em materiais didáticos, melhor merenda, enfim, ela agia como uma opositora, aí realizaram a troca. Na sequência da conversa ela fala: "- Eu não sou igual a antiga diretora que brigava com todo mundo, eu não sou de ficar cobrando as coisas da SMEC". Do nada surge o posicionamento de uma servente que estava recolhendo o lixo da sala da direção, que fala: "- Ela brigava mesmo, e conseguia as coisas pra escola, por isso tiraram ela daqui", a diretora defende que em outras escolas, mesmo da rede municipal há mais investimento por conta do CPM (Círculo de Pais e Mestres) que compra o material necessário, e que os pais também compram de deixam as coisas na escola, e que os pais da vila, não compravam nada para seus filhos, ela se exalta e fala: "- Aqui ninguém gasta em nada, só querem tudo por conta da escola, tem que aprender a trabalhar pra adquirir as coisas, acostumaram a viver de bolsa", rapidamente comento que "- Estamos em uma escola pública da rede municipal, é obrigação deles enquanto mantenedora suprir com as necessidades da escola, mas o investimento é pra lá, pra cá nada", novamente a servente, gostando do dialogo fala: "- As pessoas tiram os filhos daqui porque tem muita 'rafuagem'." Eu a

olho e pergunto: “- Como assim, rafuage?” e ela continua: “- Essa gente que não cuida de nada, que só vive de brigaiada, na vadiagem. Antes não tinha essa gente aqui”, olho pra ela e falo: “- Essa gente é a nossa gente, eles sempre estiveram aqui como nós estamos. Agora achar que eles são menos porque os outros acham que eles são menos, isso não tem cabimento, as crianças tem direito de estar na escola e ter a mesma qualidade que os da escola do centro tem, é direito das crianças não é direito meu”, a diretora insiste: “- Mas lá tem que pagar”, olho para as duas e antes de sair da sala falo: “- São escolas públicas, não tem porque pagar, quem deve ou deveria gerir é o município, mas estou entendendo que vou ter que me virar com o que tenho aqui”. Saio da sala e não consigo esconder minha insatisfação, parece que tudo que é realizado para os estudantes da vila, é um fardo muito pesado, parece que eles não merecem nada de bom, a escola e a comunidade colocam onde é o lugar deles, e eles aceitam, se não aceitam arcam com as consequências, enquanto estudantes, ao passo que não aceitam ou reagem as imposições, o conselho é acionado e as notas são o resultado do mau comportamento, por isso a necessidade de colocar este povo na linha. (DIÁRIO DE CAMPO, 21 fev. 2019)

Vale lembrar que devido ao fato de as equipes diretivas das escolas da rede municipal serem escolhidas pelo prefeito, havia um consenso entre as escolas de não entrar em conflito com a administração, se referindo à SMEC/GM, apenas a escola do centro, por atender um público específico, sempre tinha suas solicitações atendidas, assim como a escola da área rural por ter um CPM forte, não hesitava em adquirir qualquer material.

Já a escola da vila, havia uma posição de não confrontar aos superiores, e neste caso os estudantes acabavam ficando sem ter acesso a outros materiais para as aulas de Educação Física, limitando-se a utilização de bolas para a prática de esportes.

E, em meio ao desinvestimento na escola, as pessoas que ali trabalhavam colocavam a culpa aos conflitos e brigas no espaço escolar, que acabam fazendo com que as famílias tirem da escola da vila os estudantes e os coloquem em outras escolas, escolas que as permitem ser mais. Os trabalhadores da escola, em sua maioria faziam as mesmas reclamações que eu estava começando a fazer, pois atuávamos em outras escolas, e percebíamos a disparidade de investimentos, tanto no que diz respeito a materiais de consumo na escola, quando no quadro profissionais, que no turno inverso, possuía para atender aos anos iniciais praticamente todo o quadro com estudantes de graduação com contratos de estágios via CIEE (Centro de Integração Empresa Escola), em conversa com colegas da Educação Infantil ouvi vários relatos de compra particular de materiais para utilizarem na escola, caso que não acontece em outras da rede.

Do mesmo modo, já pude perceber com a escola posiciona o seu público, ao auto denominá-los de rafuagem. Esta denominação de “rafuagem” muito se leva em conta o fato da maioria das pessoas que transitam na escola sejam pessoas que não estão bem providas financeiramente, e que vivem em uma condição de desprezo social aliada a vulnerabilidade, o fato deste grupo de pais não ter dinheiro para contribuir com o CPM com nas outras escolas, é motivo para que não seja cobrado da mantenedora o mínimo para a realização das atividades na escola.

Ao mesmo tempo que há defesa da administração municipal, como atributo a manutenção de cargos comissionados, há uma culpabilização dos familiares e não contribuírem financeiramente com a escola, que é pública. Reforçando ainda mais as relações de desigualdade que são naturalizadas socialmente na comunidade, que colocam o sujeito que vive na vila numa posição de inferioridade em relação aos outros membros da comunidade.

Contudo, mesmo tendo aval da equipe da SMEC/GM e da direção para modificar o planejamento, eu ainda estava em um contexto que estava habituado a jogar futebol, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, já ali as meninas assistiam aulas, e não participavam, eu estava adentrando em um espaço já demarcado pela monocultura esportiva, vinda de cima, queria ver como isso se daria com os estudantes. E já nas primeiras semanas de aula na escola fui sendo posicionado para um lugar que eu não gosto e não quero estar, que é o lugar de quem manda e os outros obedecem, ou de quem irá impor aos estudantes algo de forma arbitrária, todavia a cultura escola empurrava o professor para este modelo, um professor que se impõe perante os estudantes e mostra quem manda, um professor dotado de cultura e sabedoria para transmitir aos estudantes, como narro abaixo:

Neste dia iniciou uma forte chuva, e como a escola não possui espaço coberto para abrigar as crianças durante a aula de EFI, me organizei para realizar jogos com eles em uma das salas. Encaminhei turma por turma, haviam alguns jogos de xadrez, dominó e damas, mas uma precariedade enorme o que dificultava a organização das turmas e o sucesso de atividades. Com as turmas dos alunos maiores do terceiro ao quinto ano houve mais facilidade em organização, já que o espaço era pequeno e com poucos materiais pedagógicos, s estudantes auxiliavam e entendiam que deveriam esperar os colegas para depois poderem jogar com os tabuleiros. Com as turmas das crianças menores tive muita dificuldade em organizá-los, e como não havia brinquedos para a sua faixa etária, improvisei realizando algumas brincadeiras (soco, soco, bate, bate; pedra, papel, tesoura; adivinhação com giz em uma das mãos). Ficamos na sala brincando e quando estava no período de recreio, horário em que as turmas vão todas ao refeitório, eu levo minhas turmas sempre seguindo um ritual de

*uma caminhada subindo e descendo degraus, passando por baixo de bancos, dando voltas ao redor dos pilares do corredor que leva até o refeitório, e quando chegamos todos estão sorrindo e em silêncio, com os pequenos falávamos por piscadelas e mexidas na sobrancelhas (um piscada com os dois olhos eles poderiam levantar e pegar mais lanche, mexer as sobrancelhas espera esvaziar a fila), isso fazia com que as crianças se concentrassem nos combinados e não nos gritos dos outros colegas. Ao ver o grupo que eu estava todo organizado a diretora, que estava no local levanta e fala para todo mundo ouvir: “- O professor Samuel veio aqui pra colocar vocês na linha”. E durante o intervalo de recreio, após os estudantes se organizarem em colunas para irem às suas salas, a diretora repete novamente: “- **O professor Samuel veio para colocar vocês na linha.**” E ela segue afirmando que: “- Aqui tem que falar mais alto que eles, senão tu não consegue dar aula”. Eu fico só ouvindo, pra não gerar discussão na frente dos estudantes, mas eu ficava muito incomodado com as gritarias, ao ir para a minha sala falo para o monitor de informática, que também estava com uma das turmas que “- Sinto muito ter que decepcionar, mas eu não estou aqui pra colocar ninguém em linha nenhuma”, ele me olha e fala: “- Tá louco home, eu não consigo com essa gritaria, e o pior é que as muié gritam mais que as crianças”. (DIÁRIO DE CAMPO, 07 mar. 2019).*

Ainda é possível perceber nesta fala, o lugar do professor em relação aos estudantes, o professor deve transmitir os conhecimentos para os estudantes, de modo que estes aprendam se colocar no seu lugar, assim “colocar os estudantes na linha”, educar segundo o modelo colonizador, dotar os estudantes de uma cultura que ele não tem, e que obviamente não é a cultura deles. Estes movimentos fazem com que a escola pareça cada vez mais o lugar que eles não querem estar.

E, além do pouco material ou o reduzido espaço para as aulas acabavam não interferindo na realização das mesmas, e mesmo diante dos comentários acima, os estudantes se mostravam receptivos e atentos aos combinados, não era necessário está imposição de uma voz mais forte, o dialogo era realizado com frequência, mesmo que o próprio contexto cultural dificultasse com que os estudantes se organizassem, pois frequentemente havia entrada de pessoas na escola, pais vinham chamar estudantes em qualquer horário para ir pra casa, mantinha-se um castigo aos que não se comportavam na aula regular do turno da manhã, e o castigo era ficar sem a aula de Educação Física.

Era visível que havia um reforço das normas e valores, enfim, colocar os estudantes na linha, era o mesmo que fazer com que eles fossem se habituando com uma outra cultura, se aproximando de uma cultura superior, que não tolera que eles sejam eles mesmos. Parecia que a escola ainda estava buscando civilizar os selvagens, e isso fica evidente na fala de uma das professoras que afirma: “- Eles

parecem bicho, eu nem quero imaginar como deve ser na casa deles” (DIÁRIO DE CAMPO, 07 mar. 2019).

Quando alguns docentes, reitero e reforço, que mesmo tendo professores progressistas, o contexto escolar colocava os professores numa função de técnicos, e mesmo que muitos dos colegas possuíam um posicionamento crítico perante as políticas adotadas pela escola, o medo de punição fazia com que elas se silenciassem, em alguns diálogos pude perceber estas posições e este medo quando uma colega que é docente na Educação Infantil comenta comigo na hora de bater o ponto “- Que bom que o senhor está aqui, tem alguém pra ajudar nós e falar por nós”. Da mesma forma, as políticas adotadas pela escola posiciona os estudantes a um lugar de inferioridade tão grande, como é o “ser bicho”, ainda é forte em contextos culturais onde o diferente não se enquadra nos padrões do colonialismo.

O estudante da vila, desde criança é ensinado que sucesso é ser um bom trabalhador, ser respeitador das ordens dos superiores, e ser dócil, caso ele não se enquadre nestes quesitos, o seu processo de escolarização sofre uma série de problemas. Entre eles o primeiro é o fato da desobediência, não cumprir com as ordens, nas respeitar os combinados na escola; segundo, é o fato do estudante saber que seus professores não acreditam neles.

Mas mesmo assim, a equipe gestora entende que os estudantes tem que ser colocados na linha, tem que se alinhar a um discurso e prática pautada pela ordem. E a Educação Física, nestes contextos escolares é uma ferramenta para o controle do corpo dos sujeitos, tanto que ao corpo dócil há vantagens de se movimentar, já o corpo desobediente há o castigo ou reclusão de não realizar práticas corporais, um castigo para o corpo pelas atitudes de desrespeito ou descumprimento das normas de convivência da escola. O corpo do estudante popular ainda é castigado, sob a forma de não permitir que exte se expresse, como relato brevemente:

Em um intervalo de recreio que estou com os colegas observando os estudantes, e uma das meninas começa dançar funk, a menina tem nanismo, sua mãe é viciada conhecida na comunidade, e é esta menina que cuida de outra irmã, a trazendo a escola e levando para casa todos os dias, mas quando ela dança e rebola, uma das professoras comenta: “- Essa aí vai ser puta igual a mãe, olha aí já tá assim”, e outra colega reforça: “- São os filhos da droga, não tem o que fazer”. Eu comento com as duas: “- As crianças não tem culpa das falhas dos pais delas, elas são vítimas das políticas públicas que não chegam até elas, vocês acham que os pais dela tiveram a chance de frequentar uma escola como a gente teve? Eles são crianças, deixa ela dançar”. (DIÁRIO DE CAMPO, 25 abr. 2019)

Há ainda uma exaltação à moral colonizadora, branca, europeia heterossexual, racista, classista, que opera nas instituições sociais, e que posiciona o povo da vila em um não lugar neste contexto cultural, é considerado um povo desordeiro, preguiçoso e que não busca o melhor, neste caso, o melhor é manter-se submisso e dócil. Por isso a escola busca manter e cumprir o seu papel na formação destes jovens conforme relato de uma reunião com pais e responsáveis pelos estudantes da Escola do Pé Sujo:

A reunião por ser no bairro gira em torno do comportamento e dos hábitos de valores e normas de convivência, pois há um entendimento da escola, embutido no discurso de abertura que a escola é o local de aprendizagem, educação é realizada em casa. A escola tinha um apelido dados pelos professores, na sua maioria descendentes de poloneses, que chamavam a escola de “pé sujo” por atender os alunos do bairro, em sua grande maioria pertencentes a classes sociais que são oneradas do acesso à educação, pobres, negros de diversos convívios, de pais trabalhadores, prostitutas, drogados, traficantes, professores, pessoas comuns que por viverem às margens, são designados pés sujos, por viverem na periferia. E já no início da reunião, logo após as boas-vindas a diretora fala: “O mercado quer os melhores, e nós vamos trabalhar aqui pra eles serem os melhores, porque o mercado não quer qualquer um, quer os melhores e o mercado quer assim, é uma competição, e eles tem que competir pelas notas, antes era pelas roupas e comida, agora é pela nota. Nós professores também somos avaliados e temos que dar sempre o nosso melhor”. Tomo posição de apenas ficar ouvindo a reunião, para ver os posicionamentos dos pais, me sento no fundo, fico junto com os outros pais, alguns me olham e não concordam com a fala da diretora, mas ficam em silêncio, mas percebo a insatisfação ao ouvirem a fala inicial, pois todos são trabalhadores, a maioria diaristas, pedreiros, domésticas, empregados da área rural, enfim pessoas que em sua maioria possuía um relação direta com o trabalho braçal, e mesmo com todos os percalços da vida em uma comunidade que só é lembrada em período eleitoral, e que vive às margens das políticas de acesso aos bens intelectuais, sociais e culturais, possuíam um posicionamento formado na busca de dar o melhor aos filhos, mesmo diante de todas as dificuldades, e dar o melhor neste caso era ir à escola, coisa que a grande maioria não teve o privilégio. A reunião girava em torno das falas da diretora e da vice, alguns pais raras vezes faziam algum apontamento, pois os mesmos entendiam que a escola e os professores estavam prestando um excelente serviço de cuidado dos seus filhos, os mantendo na escola, pois até poucos anos muitos estudantes eram automaticamente colocados às margens da própria escola, evadindo frequentemente. A diretora comenta que há um caso de aluno que sofre maus-tratos dos pais, e que a escola está averiguando para tomar atitudes, é uma mãe levanta e fala: “- Filho meu se tiver que bater eu bato, porque eu prefiro endireitar enquanto é cedo do que depois ver ele apanhando da polícia pelas esquinas, se tiver que passar o laço eu vou passar”. A diretora comenta que não era o caso dela, mas que os pais não deveriam maltratar as crianças, dando uma volta e retornando ao discurso de que os alunos têm que passar de ano, tem que aprender e que a escola é o local de aprendizagem. Após seguem um discurso abordando a frequência dos alunos, ficha FICAI (Ficha de Comunicação

de Aluno Infrequente)¹⁵, pois o foro tem dado pressão na presença dos alunos na escola. Também abordou que tem muitos cachorros na frente da escola e que é perigoso, os pais se alarmam e falam num tom mais alto, “se pegar um filho meu eu mato o cachorro”, “e a prefeitura não faz nada?”. Após passa para outra professora da escola que também é diretora em outra no interior, a qual falou sobre os entulhos que são deixados na frente das casas e da escola, pois isso não é compromisso da prefeitura, eles estão contratando uma empresa para fazer este reconhecimento. Os pais se exaltam novamente, “vou recolher tudo e lavar lá na frente da prefeitura”. E segue um discurso de pais cobrando da prefeitura, e a direção defendendo a mesma, foge o foco da reunião e ficam discutindo sobre lixo orgânico e seco, que pra mim não deveria nem ser discutido na escola. É a diretora fala que “e tudo pro poder público, tudo a prefeitura”. Peço a palavra e comento: “- Estás demandas com lixo e cachorros nas ruas, são de responsabilidade do poder público e não dá escola ou comunidade, pagamos IPTU, que já está inserido o valor do recolhimento de lixo. Acho que cada um deve cumprir sua função e não devemos desviar o foco da reunião, pois até agora pouco falamos sobre as questões didáticas e pedagógicas, a escola não deve ser um pano de fundo para os delitos da administração municipal, eles tem uma função e tem que cumprir com o seu papel, eu resido aqui na vila, e pra falar a verdade as administrações só lembram daqui na hora do voto, depois cada um por si e deus por todos, a escola não deve ficar defendendo a administração, aqui não é uma extensão ou puxadinho da prefeitura, aqui é escola, e até agora como professor e pai, não vejo o mesmo empenho da administração municipal em investir aqui como investem em outras escolas, parece que aqui tudo é caridade”. Após isso todos silenciam e a direção retoma as questões do que é realizado na escola, convidou para comemoração do dia das mães, retomou o sobre as faltas. Rapidamente as mães tornam a reclamar sobre o dia das mães, “não tem como vim eu trabalho o dia todo, todos os dias, minha filha de novo vai reclamar que eu não posso vir”, e segue uma discussão, entretanto entendo que a reclamação é válida, pois dos presentes praticamente todos são trabalhadores e a grande maioria diarista, e dia a trabalhar é dia que não tem recebimento. A direção novamente coloca que “sempre que uma das professoras quer sair eu libero, a senhora conversa com a patroa que ela libera uma hora pra senhora vir” e a supervisora da tarde recoloca: “as apresentações vão estar todas na página da escola, você pode entrar e assistir em casa”. A diretora ao encerrar fala que “se quiserem podem pedir outra diretora, não tem como fazer a noite as coisas”. Na verdade, a escolha por não fazer a noite é uma decisão da gestão da escola, pois os mesmos não querem ir à escola em turnos que não correspondem com sua carga horária. Finaliza a reunião com a posse do CPM com uma chapa ponta para ser aclamada pelos pais presentes na reunião (DIÁRIO DE CAMPO, 27 abr. 2019).

Tanto a gestão escolar, representada pela equipe diretiva e pais socializam os mesmos princípios que ordem e respeito, aos pais ser chamado na escola para atender alguma situação de descumprimento das normas era considerado uma

¹⁵ Ficha FICAI: a Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente é ferramenta utilizada como forma de comunicação entre escola, Conselho Tutelar e Ministério Público, tem como objetivo estabelecer um controle da infrequência, indisciplina e infrações de crianças e adolescentes em processo de escolarização, como mecanismo que busca garantir a permanência na escola.

vergonha, tanto que a gestão, de forma coercitiva mantinha este discurso de manter a ordem, que os estudantes deveriam aprender a respeitar as ordens.

Sendo ainda, marcante no discurso dos gestores a lógica da competitividade em notas, nas avaliações da provinha Brasil, os estudantes são ensinados na lógica da competição, de um deus mercado que escolhe os melhores. Esta lógica da competição está entranhada nestes discursos de ordem e moral, defendida também pelos pais dos estudantes, que obviamente querem o melhor para seus filhos.

Os estudantes não possuem clareza desta lógica de competição, muitas estudantes na escola são portadores de necessidades especiais, mas estão completamente desassistidos, e mesmo assim, a escola ainda entende que não há porque contrariar o desinvestimento na escola, pois afinal, a escola prestava um excelente serviço no cuidado dos filhos dos trabalhadores da vila.

Neste contexto, particular, a escola detém um valor simbólico ligado ao conhecimento que transmite, para os pais e estudantes os professores são vistos como superiores, pois o conhecimento os coloca nesta posição, mesmo sem que os docentes, que em sua grande maioria possui uma relação orgânica com a escola, e um pensamento progressista com relação aos estudantes, mas que acabam sendo silenciados pelo poder do controle do trabalho docente que as redes vêm exercendo nos últimos anos. E, mesmo os docentes engajados com uma educação libertadora, a rede limita suas ações para que os mesmos fiquem focados apenas no cuidar das crianças.

A escola, com o discurso de competitividade e de controle dos estudantes, acaba se tornando um local que aproxima os estudantes da marginalidade. Ao passo que há uma preocupação com a Ficha Ficaí, com a constante presença do Conselho Tutelar na escola para punir estudantes que não se comportam durante as aulas, ou mesmo as relações de violência de outros contextos acabam adentrando a escola, acaba invisibilizando a precarização que tem acontecido na escola nos últimos anos, e ao passo que a gestão não é democrática, é escolha política, os gestores defendem a administração municipal e não confrontam com medo da perda do cargo comissionado.

Quando os pais reclamam do lixo nas proximidades da escola, há uma defesa ampla da administração por parte da direção, uma forma de blindar os efeitos de uma política que nega as pessoas que vivem nas regiões periféricas o acesso ao mínimo possível de qualidade de vida e bem estar, na escola da vila pode ficar lixo nas

proximidades, nas escolas do centro há embelezamento, o que remete a forma como o estudante da periferia é tratado pela rede, algo que talvez seja naturalizado, pois na periferia estão aqueles que desde 1500 foram colonizados.

Da mesma forma, quando a escola posiciona uma festividade durante o período de aula, como nas escolas do centro, as mães e pais rapidamente se posicionando, pois são trabalhadores e diaristas, não vivem a mesma realidade dos pais dos estudantes de outras escolas da rede, que são agricultores ou empresários, ou ainda, funcionários públicos. Neste caso particular, os familiares querem vir à escola, querem ver os filhos se apresentando, mas a atividade laboral, não permite, e os próprios pais entendem que a escola faz esta reclamação da não participação dos pais, e dos filhos que reclamam dos pais não poderem ir, todavia, estes pais possuem uma jornada de trabalho braçal. Ao passo que as escolas querem os pais participando da vida escolar dos filhos, ela priva o tempo para este envolvimento, dificultando a participação dos pais na vida escolar das crianças, parecendo que os pais, por sua vontade, não participam destes momentos.

Por isso, para os estudantes havia um consenso que os pais não gostavam de ir até a escola, mas os mesmos acabavam não percebendo que a escola disponibilizava aos mesmos horários em que estavam trabalhando, e dia sem trabalho é dia sem receber. Em datas de reuniões no turno da noite, a escola ficava lotada, muitos pais participavam, inclusive pai e mãe, avós, tios e responsáveis pelas crianças, o que simbolicamente desconstruía o discurso de que os pais não querem saber da vida escolar das crianças.

Para melhor compreender, os discursos que transitam na escola, que por ora a posiciona em um lugar de aprendizagem, e em outros momentos como lugar de cuidar das crianças, e mesmo com diversas situações de conflitos das mais diversas ordens, que cercam a cultura escolar, destaco a forma opressiva como os estudantes são predestinados a ser menos, como destaco no registro a seguir:

Chego na escola por volta as 11h30min e já na chegada o secretario da escola vem até mim e comenta que uma das colegas do turno da tarde iria faltar e que iriamos ter que nos organizar para atender mais de uma turma ao mesmo tempo, durante o período de intervalo, logo após o almoço, eu vou com o grupo 4 para uma das salas de aula, as quais possuíam colchonetes para que as crianças pudessem deitar e descansar neste intervalo, havia um tv na qual poderiam passar algum filme, eu sempre optava em ao invés do filme oportunizar aos estudantes que não queriam dormir, a realização de jogos de mesa, bem como a confecção de jogos, dos quais eles utilizavam durante as aulas. Após este período de intervalo me dirijo ao grupo 3,

com o qual eu havia combinado há alguns dias de irmos até a praça do centro da cidade. Com as crianças dispostas em duas colunas, cada um com uma garrafinha de água, nos deslocamos até a praça, a uma distância de seis quarteirões da escola, realizamos este trajeto a pé, primeiro combinamos como iríamos andar na rua, já que estávamos em um grande grupo. Ao longo do caminho cruzávamos por pessoas do bairro, as quais todas nos cumprimentavam, uma senhora para em nossa frente e comenta: “- Que turminha linda professor! Estão indo passear?” rapidamente os pequenos falaram que estavam indo na praça brincar. Seguimos nosso caminho, quando percebia que eles estavam cansados, eu parava, tomávamos água e eu comentava os questionava sobre o que as pessoas falavam, quando elogiavam eles, seus olhos brilhavam, e eu ficava feliz por estar ali, com eles. Na praça, brincamos de pegar na quadra, esconde-esconde, eles escolhiam que brincadeira e quem iria pegar ou contar, após fomos aos brinquedos da praça, todos queriam ir em todos os brinquedos, alguns pareciam não saber em qual ir, alguns brincavam na areia, ali pareciam crianças como qualquer outra, não tinha julgamentos, nem tampouco formas preconceituosas de os tratar em relação ao seu lugar no mundo, sua família e sua condição de vida. Após este momento, nos deslocamos para a escola, da mesma forma como viemos, no meio do trajeto uma das meninas Maia fala: “- Lá é a minha mãe. Eu posso dar um abraço nela?”, concordo que sim, poderia dar o abraço na mãe, mas quando estivéssemos mais próximos dela, ela segue a conversa: “- Sabia que o meu pai tá preso? Eu vou lá ver ele as vezes”, eu pergunto a ela: “- Mas e a tua mãe?”, ela diz: “- Eu vejo ela só assim, a minha vó não gosta que eu fique com ela”. Quando nos aproximamos de uma ponte, onde a mãe da menina estava parada, ela me pergunta baixinho “posso profe”, faço sinal afirmativo com a cabeça e ela vai, eu e os colegas ficamos esperando, na ponte estavam a mãe dela e outras duas mulheres, uma delas na mesma condição da mãe da menina – usuária de drogas e prostituta – ela abraça a mãe que a pergunta: “- Como que tu tá?” ela responde que está bem e retorna para a turma. Ela pega minha mão, a mãe me olha e faz sinal com a cabeça, como se estivesse agradecendo, mas ao mesmo tempo era possível ver a vergonha no olhar da mãe. Maia aperta minha mão, pergunto como ela está, e ela faz sinal afirmativo balançando a cabeça. A mãe de Maia a abandonou, assim como a irmã mais nova dela, as duas soa criadas pela avó, a qual não concorda que as crianças fiquem com a mãe pelo medo das meninas seguirem o mesmo caminho. Já na escola, fomos direto ao lanche, eles falavam para os colegas onde tinham ido e o que haviam feito, os outros perguntavam se iriam também, antes mesmo de eu responder, a diretora entra no refeitório pra conferir se estava tudo tranquilo, e já aproveita para falar sobre comportamento. Antes de irmos ao recreio a diretora reúne todos os estudantes na área coberta da escola e fala: “- Eu quero saber qual é a história de passar a mão na bunda das gurias e se esfregar nelas?”, os estudantes permanecem em silêncio, e ela altera a voz e pergunta novamente: “- Eu quero saber senão ninguém irá sair daqui hoje”. Um dos meninos, o Manuel, levanta a mão e fala: “- Dire, o Janeck tava de tico duro e dizendo que ia colocar na bunda da Maia, e ficou se esfregando nela ali na fila, e mandava ela calar a boca”, a diretora em tom de surpresa fala: “- Eu não acredito Janeck, eu sei que teus pais não te ensinam esse tipo de coisa, teus pais são gente de bem, mas eu não quero mais saber disso. Agora Maia nem precisa comentários, já é de se esperar, gosta que os guris fiquem se esfregando nela. Vai seguir o caminho da mãe”. Maia me olha com cara de choro, eu me controlo para não falar bobagem na frente das crianças, e antes de eu falar o menino continua falando: “- Dire, mas ela falou pra ele não se encostar nela, aí ele a mandou calar a boca. Era o Janeck que tava se provalecendo dela”. E como forma de amenizar a

situação a diretora fala: “- Que coisa feia, logo no dia que o professor Samuel vem na escola, ficar ouvindo essas coisas”, aproveitei a deixa e falo: “- Isso faz parte, o que não pode acontecer é nós professores ficarmos julgando as crianças, achar que porque os pais tem uma situação vulnerável eles também irão ter, vocês podem ser o que vocês quiserem. Sempre falamos em respeitar os outros, e isso serve pra todos, não só para os estudantes, serve para os professores e funcionários, se queremos respeito, temos que dar exemplo de respeito. Está na hora de respeitar um pouco as crianças, eles não estão aqui só pra comer, aqui é o local de direito deles, e nós não estamos fazendo nenhum favor, estamos sendo pagos para dar o nosso melhor, isso serve pra todos também, pois aqui percebo algumas pessoas só se xingando, e em outras escolas ficam se quebrando pra fazer as coisas. Tchê, aqui ninguém está pedindo favor, aqui é escola como as outras, com gente como os outros, eles não são menos que ninguém”, concluo a fala e todos ficam em silêncio, estudantes, professores e funcionários que estavam próximos do saguão, pararam para ouvir, uma das funcionárias que mora ali pertinho da escola me fazia sinal de positivo de longe. Tento seguir a aula, mas fico o tempo todo me colocando no lugar das crianças e incomodado com estas cenas que vivia na escola (DIÁRIO DE CAMPO, 04 jul. 2019)

O relato acima, ao mesmo tempo que desvela a organização da escola quanto a seus tempos e espaços, ela revela a forma opressiva com alguns estudantes eram tratados desde a escola, como uma forma de sentença já dada desde o nascimento. O fato de uma criança ser filha de pai ou mãe usuário de drogas, não requer que o filho tenha a sentença socialmente atribuída de seguir os caminhos do pai ou mãe. Quando ocorre alguma situação de desobediência, há punição dos estudantes, que podem ser chamados no conselho tutelar, ou ainda os pais virem até a escola, ou a mais leve, ficar sem aula de Educação Física.

Entretanto os estudantes das famílias de bem, como relatado tinham uma forma de tratamento, que de forma alguma se equiparava com outros estudantes, vejam que a menina Maia, mesmo sem querer que o menino a toque, ela é considerada a puta, ou aquela que irá seguir os passos da mãe, que é usuária de drogas e também faz programas. Em praticamente um ano de vivência na escola, eu não havia visto um tratamento a ela, sem que tivesse um olhar de malandragem, ela era vista como malandra, parecia que tudo que acontecia é porque ela tinha má intenção, mas ela era uma menina de oito anos de idade, e já estava fadada a seu lugar no mundo, só pelo fato de ter nascido naquela condição.

Quando o menino é delatado pelo colega como sendo ele quem insiste em tocar na menina, aí uma pequena surpresa, mas a culpa é dela. Desde cedo o machismo, inclusive de algumas mulheres, reforça o lugar da menina e da mulher como um objeto. A culpa do menino tocar nela era dela, não era dele que estava, de certo modo

abusando e ameaçando ela, afinal, ela era filha de mãe que fazia programa, não tinha salvação.

Alguns professores, estudantes haviam convencionado a posição de alguns estudantes, estes já estavam fadados ao fracasso, o menino que delatou o colega, por diversas vezes foi chamado de “futuro marginal”, nos dias que ele não está na escola eu o vejo passar com o pai, já começou a descarregar caminhão, mas ali na escola, ele tem outro encaminhamento.

Este lugar, escola, tem escancarado as desigualdades sociais, principalmente as oriundas do processo histórico de colonização, há uma exaltação da cultura europeia, os descendentes europeus tem um tratamento diferenciados desde a escola, os estudantes possuem uma única salvação, que é entrar na linha, tornar-se objeto, pois os selvagens ainda precisavam da educação e moral colonizadora para poder ser gente, como relato a seguir em uma situação que três estudantes brigam em uma troca de aula:

Estava trocando de sala, iria atender o grupo 1, com estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, logo que me dirijo a sala uma das serventes diz: “- Vai rápido que estão brigando professor.” Eu rapidamente corro até a sala, chegando vejo três meninos agarrados um ao outros no chão em combate corporal, agarrados no pescoço, cabelos e dando chutes e socos um no outro. Quando chego na porta um menino grita: “- O professor chegou!”, mesmo assim tive que ir até o meio da sala e separá-los, Raniel era o mais agressivo, enquanto eu os separava ele seguia tentando dar chutes nos outros dois colegas. Assim que consegui separar o três, começo a dialogar, os três começam a se desculpar um para o outro como algo corriqueiro. Antes de eu seguir o diálogo com eles, a vice e a diretora invadem a sala com um livro de capa preta na mão, iriam fazer registro do que havia acontecido, os três meninos estavam próximos de mim e a diretora já inicia falando com um tom de voz bastante alterado: “- Só poderia ser você na Raniel, tu não presta, é ruim de nascença, esse vai ser marginal e perigoso”, assim que ela inicia a fala os três meninos começam a choram sem parar, Raniel chegava a soluçar. A diretora continua: “- Nós iremos fazer o registro e enviar ao conselho tutelar, vocês não podem ficar junto com as crianças boas, vocês têm que ir pro lar pra aprenderem ser gente”. Eu assistia a cena, indignado e me controlando pra não ofender a direção, quando ela fala no “lar”, Raniel se agarra em minha perna gritando e pedindo pra eu não deixar ir. Parecia ser algo corriqueiro a escola este tipo de intervenção, afinal as crianças eram consideradas bandido em potencial, drogados e drogadas em potencial, prostitua em potencial. Após uma seção de xingamentos e promessas de serem levados ao lar, os meninos se abraçam, assinam o livro negro e prometem não mais brigarem na escola. Antes de saírem, eu pelo para dialogar com as duas retirado dos alunos, vamos em direção à porta, e falo: “- O que está acontecendo aqui? O que foi aquilo?” e a diretora responde: “- É assim que temos que começar a ensinar essas crianças, nós não queremos que eles sejam igual aos pais”, assim que ela conclui eu peço: “- A partir de hoje não entrem em minha sala ou minha aula sem a minha autorização, a aula e

minha e quem resolve as situações com os estudantes sou eu, e pra informar, eles não irão cumprir nenhum tipo de castigo nas minhas aulas”, as aulas de Educação Física eram ao único momento em que os estudantes poderiam se expressar com liberdade, era um momento em que os estudantes não eram vistos como potencial criminoso. Ela conclui: “- Se a gente não mostrar pra eles quem manda, eles tomam conta. Tudo vira uma baderna, temos que controlar pra que isso não aconteça”. Assim que elas saem eu tento seguir com a aula, mas com muita dificuldade até pra olhar para as crianças sem explodir de raiva pelo que eles acabaram de viver. Eu estava alterado com tudo aquilo que vi, eu vivia isso quando era estudante, as pessoas sempre olhando diferente, achando que você era um projeto de marginal, que os nego da vila soa tudo igual, tudo malandro. Isso tudo me lembrou algumas situações que vivi, e que de cara tentavam me enquadrar em um lugar que eu não queria estar, e acredito que aqueles meninos de seis anos de idade também não querem estar, e nem queiram conhecer. A história se repete, parece que aos meninos e meninas da vila só cabe a subalternidade, já nascem fadados ao fracasso pelo simples fato de estarem naquele espaço geográfico que representa as coisas ruins da comunidade, não lhes cabendo nenhum espaço ou possibilidade de “ser mais” (FREIRE, 1987), o que me deixou por vários dias com uma serie de questionamentos, primeiro: “o que a escola tem contribuído na formação destas crianças?” Enfim, termino o domingo e início a semana com aquela lamentável cena martelando minha memória, e imaginando o quão bom seria para aquelas crianças se eu desse as melhores aulas possíveis, não pensando em mostrar algo para os gestores, mas mostrar pra eles, que eles podem ser o que eles quiserem, e que estar ali, viver uma vida difícil, não ter as melhores roupas, não ter o melhor cheiro, a melhor casa, não representam nada, apesar do que vivem na escola, espaço em que deveriam ser vistos como iguais, ser já o primeiro local de não reconhecimento destas crianças” (DIÁRIO DE CAMPO, 06 jun. 2019).

Tendo em vista, o cotidiano de inúmeras situações de opressão e desumanização dos sujeitos, pois o estudante popular, já no início de sua caminhada academia é fadado ao fracasso, o fatalismo do ser menos que o impossibilita de construir uma relação amorosa e dialógica em sua relação com o mundo. De modo, que sem perceber a dinâmica da opressão/oprimido, ao passo que o docente desumaniza os estudantes ele tem sua humanidade roubada, pois segundo Freire (2002, p. 30) “a desumanização, que não se verifica apenas nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam”.

Estes atos de opressão registrados acima, são atos de opressão e de desumanização, e assumi-los como forma de controle dos estudantes e orientação para um encaminhamento dos mesmos, de modo que cabe à escola direcionar o caminho dos estudantes, que neste contexto particular, era socializado e materializado no controle dos corpos dos estudantes populares, das ações, negando aos estudantes possibilidades de expressão e interação de sua cultura no contexto escolar.

Há, historicamente, um modelo de escola que ainda mantém um modelo voltado ao controle dos corpos e ações dos estudantes, visando manter a ordem e a disciplina no ambiente escolar, e de certo modo, o movimentar-se livremente das crianças na escola é tido como formas de desrespeito aos valores e normas compartilhadas. Assim, as crianças, que em sua grande maioria, acessa somente espaços ligados ao convívio familiar e as ruas das proximidades da vila, não acessando espaços de recreação e lazer, visto que estas crianças não possuem acesso a atividades que crianças de outras classes sociais possuem, se limitando ao entorno da vila como possibilidade de se movimentar.

A cultura escola buscava a manutenção de um determinado controle dos corpos, dos movimentos, do modo de agir, pensar e se expressar, de modo que qualquer uma destas intenções não poderia ser realizada de forma livre. A organização do espaço escolar, a permanência de um longo tempo nos mesmos espaços, com poucas possibilidades de se brincar livremente, de modo que as crianças, nos diversos momentos na escola somente poderiam sair de seus lugares com autorização e preferencialmente nos horários já combinados pelo regimento da escola. Assim como o controle da entrada e saída da escola, os horários de comer, beber água, ir ao banheiro, e mesmo a restrição de brincar no intervalo de recreio ou nas aulas de Educação Física aos estudantes que transgridam as regras e normas do bom funcionamento da escola.

O que leva a pensar o corpo do estudante popular, como um corpo que está sendo preparado para seguir rotinas, as quais iniciam na escola e seguem fora dela, a escola busca a formação de um corpo disciplinado, treinado para desempenhar uma determinada função. Por isso as Oficinas Esportivas cumpriam um papel de regrar os corpos dos estudantes, segundo o modelo das práticas esportivas do norte, seguir a rotina da aula que é treino, é uma forma de disciplinar os corpos dos estudantes mediante a repetição de tarefas motoras realizadas durante o processo de formação esportiva.

Estar na fila, seguir a linha imposta pelo professor, esperar sua vez de fazer a atividade da aula, seguir orientações simples a desempenhar durante o jogo. Treinar para ser o melhor, tendo ainda o reforço dos familiares e docentes, de que a escola é uma local de competição, desde competição esportiva como a competição pelas notas, ser melhor que o outro, superar o outro. Todas estas são ações e pensamentos pretendem formar um corpo que segue os padrões da cultura hegemônica do esporte,

na escola, para posteriormente seguir este mesmo padrão de subordinação no mercado de trabalho.

Para Arenhart (2015, p. 96) é preciso “transgredir” com os padrões impostos pela cultura comum na escola, e uma das possibilidades do corpo oprimido é:

Além de se construir como forma de resistência e reação aos limites impostos pela condição social e, aqui, principalmente pela opressão da cultura escolar, o corpo brincante também se manifesta na ação comum das crianças

Reconhecendo que a cultura escolar marca nos corpos suas normas, sentidos e significados que dizem respeito às formas de agir, pensar e se expressar, negando ao corpo, que é presença no mundo e que se estabelece na relação com os sujeitos (SPOLAOR; GRILLO; PRODÓCIMO, 2020). Esta disciplinarização do corpo nega as identidades dos sujeitos, quando a escola controla os estudantes populares, com suas normas e visões de mundo, que negam o mundo vivido fora da escola, acaba negando a estes sujeitos possibilidades de viverem a escola. Pois, ao passo que o controle de todas as ações dentro do espaço escolar já está pré-definida, inclusive para os docentes, qualquer situação fora deste combinado ou acordo, é uma transgressão, ou uma quebra das normas e regras da escola, e necessita de uma punição para que os sujeitos aprendam como devem se portar.

As ameaças de “livro negro”, conselho tutelar, ou encaminhamento ao “lar”, nada mais são do que forma de coibir que o estudante popular possa se expressar e manifestar a sua identidade na escola, pois a escola é pensada para o estudante, e não com ele, ainda se opera na perspectiva de uma pedagogia para o estudante popular, mas não uma pedagogia dele, do estudante popular.

Em todo o período de realização do trabalho de campo, em ambas as escolas, mas principalmente na Escola do Pé Sujo, a manutenção de uma discursos de ordem e controle das ações dos estudantes, como uma forma de reprimir a falta de educação e de cultura, em detrimento a cultura hegemônica socializada na comunidade, e também ramificada nas demais instituições sociais, inclusive a escola, que é remetida a uma cultura eurocêntrica, dos colonizadores da cidade. Destaco que esta interpretação, me leva a posicionar as práticas educativas das aulas de Educação Física nestas escolas, de modo particular na Escola do Pé Sujo, como um momento de transgressão da lógica oficial imposta pela escola.

Como professor de Educação Física me permitiu possibilitar outras formas de observar o fenômeno no contexto escolar, de modo que ao optar por não realizar treinos de futebol, e construir aulas de Educação Física com os estudantes, a partir dos jogos e brincadeiras vividas por elas, construindo jogo e brinquedos para utilizar nas aulas, pois entendo que:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir o conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer bancária ou de pregar no deserto (FREIRE, 1987, p. 87)

Para tanto, as aulas de Educação Física, amparadas no pensamento crítico, problematizador e dialógico da perspectiva Freireana, desde as primeiras aulas desconstruiu esse pensamento de regulação das ações dos sujeitos, e mesmo com todo o aparato de situações no r do dia-a-dia escolar, fui construindo uma outra forma de organização da aula, mesmo frente ao modelo opressivo imposto pela cultura escolar.

A rebeldia organizada da aula de Educação Física se materializava no diálogo com as crianças, em ouvir suas sugestões, ideias, em dialogar frente aos conflitos e situações de agressividade – que eram corriqueiras- permitir que o estudante popular pudesse se expressar, pois o “corpo como ser que se constitui na relação dialógica com os outros, mediada sempre pelas linguagens, pela cultura, pelos signos” (SPOLAOR; GRILLO; PRODÓCIMO, 2020, p. 145).

Esta aproximação da aula de Educação Física é uma aproximação com a humanização, caracterizada na vocação e luta a favor da humanização, pois somos seres de incompletos, e é esta incompletude que nos possibilita intervir no mundo e construir nossa história, pois quando Freire (1987; 1994; 1997) afirma que somos seres do inédito viável, ele reforça a nossa capacidade de humanizar-se.

3.5 Práticas educativas transgressoras: vivendo a pedagogia do oprimido na Educação Física Escolar

“[...] a realidade é que não há segurança para aqueles que resistem ao poder”
(LYNCH; CREAM; MORAN, 2013, p. 327)

Conforme explicitado nas seções anteriores, há nestas escolas uma manifestação de hierarquização entre os componentes curriculares, identificando o conhecimento que é mais valioso pra a instituição escolar, assim como a manutenção das relações de opressão nos espaços escolares, principalmente com estudantes populares, e ainda um controle do posicionamento político-pedagógico da ação docente, visando controlar a atividade docente na escola. E, mesmo com encaminhamentos que posicionavam o componente curricular Educação Física em um lugar de subalternidade, criamos um espaço democrático para a construção de conhecimentos a partir de nossas práticas educativas.

Estas práticas educativas eram organizadas democraticamente, ou seja, havia um processo dialógico com os estudantes para a construção da mesma. Este movimento transgredia a lógica colonialista de currículo que é cristalizado nas culturas escolares, que no caso da Educação Física, nestes contextos, é pautado no ensino de esporte e na preparação para os JERG's. E, mesmo que a literatura tenha apontados diversos caminhos para que os docentes possam construir suas práticas educativas, neste contexto particular, há ainda, de maneira contundente a vivência de uma monocultura esportiva na escola (ARAÚJO, 2016).

E, neste contexto que realizamos práticas educativas transgressoras, ou seja, que rompem com a lógica tradicional. Entendo que as práticas educativas assumem uma potencialidade de alcançar outros espaços, saindo dos muros escolares. Assim, confrontando a versão oficial da história, criando outras histórias, pois o conhecimento do estudante popular nunca foi posicionado como detentor de um conhecimento valioso. E entendendo a história como uma possibilidade, tomo como ponto de partida a minha experiência existencial, como constituinte de uma identidade de resistência frente a uma cena de colonização, contando uma outra história, que é uma história de descolonização.

Reiterando a crítica da educação bancária realizada por Freire (1987), ao defender que a pedagogia do oprimido é uma pedagogia dele, e não para ele, o autor propõe uma inversão no sentido e significado da pedagogia, incluindo a experiência existencial dos estudantes como um modo central para repensar a educação e a Educação Física, entendendo “o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e da reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura” (FREIRE, 2015).

Amparado neste pensamento de construir uma pedagogia do oprimido, construindo com o estudante um currículo que se materializa a partir das manifestações corporais presentes na cultura local, bem como aquelas que os estudantes possuíam interesse em viver, questionando as relações existentes entre estes saberes e as questões étnico-raciais, de gênero, econômica, cultural e social que transitam na cultura escolar.

Baseado neste pensamento, reitero a possibilidade de estabelecer um diálogo crítico, reflexivo e problematizador com os estudantes, a respeito da produção de saberes historicamente silenciados pela história oficial, e criando com os eles uma prática educativa transgressora.

Para melhor ilustrar apresento aspectos centrais do processo de organização deste “outro currículo” para as aulas de Educação Física. Deste modo, destaco que há práticas educativas/pedagógicas operam em uma contra lógica, que é uma contra lógica curricular, pois estas práticas pedagógicas constituem uma outra identidade aos estudantes, reconhecendo nestas práticas uma descolonização curricular, uma transgressão curricular, a qual não é reconhecida pela escola, mas é materializada no cotidiano das aulas de Educação Física escolar, ao construir com os estudantes um outro currículo.

Deste ponto, destaco, que mesmo realizando uma aproximação a ideia de “círculo de cultura”, de modo que neste movimento, princípio de uma construção democrática, ambos, professor e estudantes estavam em condição em que visivelmente ninguém ocupa um lugar de superioridade em relação ao outro. Tendo como diretriz do círculo de cultura o diálogo, deste modo a experiência dialógica permitiu aos estudantes populares aprenderem a dizer a sua palavra. E, mesmo com a abertura de possibilidades de os estudantes dizerem a sua palavra, ainda parecia ser algo fora da realidade social e cultural que eles viviam, pois neste contexto, quem determinava o conhecimento mais valioso, é o professor.

E, em diálogo com os estudantes do Ensino Médio, logo na primeira semana de aula, ao apresentar a proposta do componente curricular, pude perceber o posicionamento que eles possuem quanto ao currículo escolar, o qual é manifesto nas representações de poder, onde o professor ainda é visto como alguém que possui um conhecimento superior aos demais, desconhecendo os conhecimentos dos estudantes. E, quando os comunico que iremos, de forma coletiva, definir a cada trimestre os saberes que iríamos desenvolver, estes são os questionamentos dos

estudantes:

“- O senhor é quem manda”.

“- Quem sabe o que nós temos que aprender é o senhor”.

“- Eu acho show a gente poder escolher o que quer aprender, mas pode isso?”

“- Mas e a gente não vai ir pro JERG's? Se a gente não escolher alguma modalidade que tem no JERG's como a gente vai se organizar?”

“- Só JERG's, eu não quero ir jogar lá, aí vou ficar assistindo a aula?”

“- Eu iria gostar de escolher, mas qualquer coisa menos esporte, odeio esporte. Sempre dá briga”.

“- Mas a gente vai fazer o que a gente escolher mesmo? Tipo votação?” (DIÁRIO DE CAMPO, 18 fev. 2019).

Este trecho relata que os estudantes, mesmo tendo vontade de propor o que eles gostariam de aprender nas aulas de Educação Física, sentiam um certo receio, pois quem deveria propor ou impor os conhecimentos a serem vivenciados nas aulas é o professor. Desde este momento inicial, de diálogo e explanação de como se daria a construção destes saberes, já neste primeiro momento é destacado o posicionamento de alguns estudantes quanto a sua relação com o esporte. As turmas de ensino médio eram compostas por estudantes das várias regiões da cidade, haviam dois terceiros anos, e em uma das turmas estavam os estudantes das regiões periféricas da cidade e da área rural.

Rapidamente, as turmas se organizaram e tínhamos a proposta para o primeiro trimestre letivo, que de modo geral, haviam optado por esportes, menos a turma 302 que preferia jogos e brincadeiras. De modo geral, as representações esportivas da comunidade refletem no contexto das aulas de Educação Física, todavia, nesta escola, de modo particular ao invés de uma relação direta com o futsal, os estudantes questionavam uma diversificação, mas uma diversificação esportiva, com outras modalidades.

No turno da tarde início com as atividades de Educação Física com o Ensino Médio, tendo um período com cada uma das turmas. Optei em uma breve conversa sobre o planejamento do trimestre, e alguns já falavam na chegada “Não futsal né professor!”. Para os estudantes do Ensino Médio, o futsal era a manifestação da cultura corporal que eles já haviam vivenciado ao longo de quase todo o ensino fundamental. Comentei sobre o planejamento das aulas com eles, de forma coletiva, algo que soou como uma novidade e uma ruptura com o formato que a escola atua, pois quem detém conhecimento é o professor, quem sabe o que os estudantes devem aprender é o professor. Uma das meninas, que residia em uma cidade vizinha, comentou: “- Eu tive várias coisas nas aulas na minha escola, a gente não jogava só futsal, a gente jogava outros esportes também”, esse comentário surge logo após os alunos da escola da rede municipal de Guarani das Missões afirmarem que jogavam futsal e voleibol, em

uma das escolas do interior do município segundo aluna “nós nem tivemos educação física, nunca tinha nada, a gente ficava livre no pátio da escola, aula nunca tivemos”. (DIÁRIO DE CAMPO, 01 de ago. 2019).

Este posicionamento dos estudantes em relação ao futsal, não quer dizer que excluímos esta prática da escola, a crítica dos estudantes era na verdade, mesmo sem perceberem, uma crítica à monocultura esportiva do futsal, em detrimento a uma nova monocultura, a de outras práticas esportivas. Este momento, acredito que os estudantes ainda de forma ‘ingênua’ não conseguiam compreender a potencialidade daquilo que realizávamos em nossas aulas, mas a busca por a construção de uma consciência crítica dos estudantes se materializava nos diálogos potencializados no decorrer das aulas.

Ao reconhecer que em alguns casos a caminhada escolar remeteu a uma aprendizagem de vários esportes, ou mesmo a uma crítica ao não ter aula, quando a estudante se remete ao tempo livre durante a aula. Estes posicionamentos demarcam uma cultura baseada na prática esportiva, que se materializa e é orientada pelos jogos escolares ou JERG's, que tem presença marcante nas cidades da região e que posicionam a aula de Educação Física em um momento de preparação para estes jogos, bem como a remota ideia de ter um momento livre para descansar das atividades intelectuais promovidas pela escola.

Particularmente, buscava criar uma outra perspectiva, que transgrida com o modelo oficial do pensamento que é enraizado nas escolas, de que a aula é uma preparação para algo importante, como se a aula, de modo geral fosse apenas preparação para as provas e exames nacionais, ou os eventos esportivos/olimpíadas escolares, que estratificam e classificam as escolas da região, no caso particular da Educação Física. Eu havia sido convidado pela equipe da SMEC/GM para participar de uma reunião para organizar estas olimpíadas, fiz algumas sugestões, mas todas sem sucesso, como descrevo a seguir:

Após chegarem os colegas, fomos encaminhados a sala de reuniões da SMEC e lá se iniciou o debate sobre a olimpíada estudantil, iniciado pela secretaria de educação. Assim que ela proferiu as primeiras palavras eu solicito manifestação, e digo: “- Eu gostaria de me manifestar sobre algumas situações, e entendo que este é o momento para isso. Nós estamos pensando realizar um Olimpíada Estudantil, mas ao mesmo tempo temos que nos questionar sobre a legitimidade de um evento destes no município. Todos sabem que eu tenho um trabalho voluntário com escolinha de futebol e futsal e atendo quase cem crianças do nosso município, e não possuo ajuda para isso. Eu gero uma economia de no mínimo seis mil reais ao município por mês,

e mesmo assim, não tenho a valorização que deveria ter e não estou dizendo isso por mim, mas pelas crianças e jovens que ali participam. Semana passada fomos a um evento na cidade de Três de Maio de carro particular, porque o município na última hora nos negou o transporte”, rapidamente a secretaria de educação tenta contornar, dizendo: “- Eu acho que este não é o momento para tratar disso professor Samuel, pois tem muitas coisas sendo faladas e nada esclarecida”, comento que este era sim o momento de dialogarmos, pois estávamos pensando em um evento para as crianças e jovens do município, e ao mesmo tempo a administração municipal nega a estes jovens o acesso às práticas esportivas, e reforço “- Estão negando porque a maioria dos meus alunos da escolinha são da vila”, ela rapidamente joga para o prefeito a decisão de negar o transporte. Ela conclui: “- Mas, se o prefeito negou ele tem os seus motivos, ele não negaria de valde”. Continuamos o diálogo sobre a organização da olimpíada, sugiro uma mudança na proposta, ao invés de olimpíadas, realizarmos um dia de jogos e brincadeiras, um “Festival de Jogos e Brincadeiras”, com as crianças brincando e jogando com os colegas de outras escolas e sem a necessidade de competição, ao mesmo tempo que sugeri, me coloquei a disposição para organizar. Fui vencido pela maioria, iríamos realizar olimpíadas estudantis, uma competição entre os estudantes do Ensino Fundamental de Anos Finais, então sugiro que realizássemos com os pequenos, dos anos iniciais, o festival de jogos e brincadeiras. Este foi aceito, e me coloquei a disposição novamente para organizar e auxiliar. As Olimpíadas ficaram definidas a realização das modalidades de futsal, futebol sete, voleibol, handebol e atletismo. (DIÁRIO DE CAMPO, 26 mar. 2019)

Mesmo propondo outras possibilidades, a lógica dos eventos esportivos tem mais força que o brincar e se integrar com colegas de outras escolas, o modelo de competição é mais forte e se mantém hegemônico, materializando-se nos eventos que as redes de ensino organizam, iniciando nas redes municipais e sendo reforçadas na rede estadual, por este modelo de competição esportiva, que de certo modo, contempla uma variedade de modalidades, que acabam sendo materializadas nas aulas de Educação Física como uma preparação para estes jogos. Partindo da seleção dos melhores estudantes para participarem e representarem as escolas, ou seja, os aptos participam e os inaptos assistem. Logo após esta reunião as direções já solicitam uma organização das equipes, ou seja, seleção dos estudantes e inscrições dos mesmos.

Este modelo de competição foi tema de discussão durante as aulas que tematizamos “esportes”, bem o diálogo crítico envolvendo questões ligadas a raça, classe social, gênero. E, a partir destes diálogos, os estudantes optam em participar dos jogos, mas de modo que iriam participar todos os que quisessem independente de sua aptidão, transgredindo a lógica oficial onde os melhores representam a escola. Quanto aos jogos, participamos e perdemos em praticamente todos, menos no futebol. Mas, o mais relevante não é o resultado no evento, mas o resultado que isso

promoveu na escola.

Pois, a partir do momento que há a confirmação deste evento, as aulas, para a gestão escolar deveria estar focada em treinar, em preparar os estudantes para os jogos, como explícito, na fala de uma das diretoras que ao observar eu com os estudantes do oitavo ano da Escola da Area Rural realizando saltos acrobáticos no gramado ao lado da escola, pergunta: “- Professor, o senhor não vai treinar com eles? A olimpíada é logo, desse jeito não vão ganhar de ninguém” (DIÁRIO DE CAMPO, 15 abr. 2019).

O fato de eu não estar treinado com os estudantes, de certo modo, causava incomodo para as equipes diretivas, afinal, todos os outros professores que já haviam trabalhado nestas escolas faziam suas aulas baseados no ensino dos esportes, como relatam os estudantes:

Já ao entrar na sala sou abordado pelos estudantes, e rapidamente um menino comenta: “- Professor, a dire disse que o senhor ia começar a organizar os times para as olimpíadas, a gente vai treinar? É obrigado jogar?”, comento que a escola iria participar, por ser um evento municipal, mas que eles poderiam optar em participar ou não. Rapidamente uma das meninas, Iza fala: “- Eu só vou ir pra assistir, não quero jogar”, Elô aproveita e também se manifesta: “- Eu joguei ano passado, não quero jogar de novo”. Na tentativa de saber os motivos que levam os estudantes a não quererem participar dos jogos, eu os questiono, e rapidamente Elô fala: “- A gente não sabe jogar direito, a gente fica de bobo no meio dos outros, e elas lá chegam quebrando, eu só quero assistir, não precisa jogar né? Não vale nota?”, comento que não iria fazer nenhum tipo de cobrança ou castigo a eles quanto a não participação, mas busco tencionar outras possibilidades, e pergunto: “- E se não fosse esporte, se fosse jogo ou brincadeira?”, Elô questiona: “- Tipo pique bandeira?”, confirmo com a cabeça, ela sorri e diz: “- Aí eu participava, mas como é esporte os outros ficam brigando com a gente” (DIÁRIO DE CAMPO, 09 abr. 2019).

Ou ainda na fala dos meninos:

Cássio comenta: “- Eu não vou jogar, só pra os outros darem risada”.

André: “- Eu também só quero assistir, eu não sei jogar direito”.

Silvio: “- Sempre os da cidade (estudantes de uma escola municipal que tem um outro olhar da rede, inclusive no que diz respeito a investimentos e oportunidades aos estudantes) ganham, que graça ir? Se fosse taco ou bolita eu iria, só que não tem isso nos jogos”. (DIÁRIO DE CAMPO, 20 abr. 2019).

É convencionado pelas gestões escolares que o papel da aula de Educação Física é uma preparação para os jogos, e, mesmo desconsiderando o que pensam os estudantes, para as redes de ensino, o evento esportivo é o momento de exaltação dos melhores, a competição é, de fato, a perpetuação dos melhores, inclusive no

esporte. Todavia, mesmo diante destes posicionamentos das equipes gestoras, que inclusive é compartilhada por alguns colegas da área, há possibilidades de romper com esta lógica, é o que proponho aos estudantes, ao longo deste ano, romper com o modelo oficial de educação física compartilhado e cristalizado nas culturas escolas.

Vejam que não estou desconsiderando a emergência de trabalhos de colegas da área, que produzem outros conhecimentos em suas práticas educativas, e que, de certo modo, mesmo havendo uma diversificação de saberes, há ainda, o enraizamento aos códigos e normas do modelo do esporte olímpico, ou seja, a dança entra na escola e vira competição, as lutas entram na escola e viram competição, outros esportes entram na escola e ainda seguem a cartilha do esporte de rendimento. Reitero novamente, há no cenário nacional diversos e importantes trabalhos sendo realizados no chão das escolas públicas como é o exemplo dos trabalhos de Bossle et. al. (2018), Araújo, Rocha, Bossle (2020); Borowski, Medeiros, Bossle (2020), Maldonado (2020), Maldonado, Farias, Nogueira (2021); Maldonado, Nogueira, Farias (2018a; 2018b); Souza, Nogueira, Maldonado (2019); Corsino, Conceição (2016), Monteiro, Nistal-Piccolo (2020), Silva, Martins (2020), e tantos outros estudiosos da área que tem socializado suas práticas educativas, entretanto, mesmo com todo o acervo de produções acadêmicas, ou produções de livros e artigos em revistas qualificadas da área, posso afirmar, que neste contexto particular, há ainda um domínio das forças hegemônicas do esporte escolar, onde os jogos escolares controlam o currículo que é vivido nas escolas.

Todavia, tomando com ponto de partida estas temáticas, busco desenvolver com os estudantes um currículo marginal, ou seja, uma prática transgressora ao currículo oficial, um outro currículo, pautado nos interesses dos estudantes, e com uma aproximação as experiências vividas por eles, nas suas comunidades. Então, convencionamos com os estudantes, de forma democrática, diálogos para construirmos este currículo transgressor, entendendo o ato de transgredir como uma forma de fazer algo que não condiz com as demandas do currículo escolar.

Neste primeiro momento, era possível perceber que os estudantes, mesmo, podendo trazer para o diálogo na escola elementos de sua cultura, do que viviam em suas comunidades, eles se pautavam em realizar outras práticas esportivas, ou seja, aquelas que eles não haviam ainda vivenciado em sua caminhada escolar, deste modo, de maneira geral, as turmas escolhiam vivenciar, basquete, badminton, ginástica, hóquei, tênis, futsal, futebol americano e rugby, com as turmas de anos

finais e Ensino Médio.

Mesmo estas práticas corporais remeterem-se a modalidades esportivas que seguem o modelo europeu, hegemônico, os estudantes entendiam serem possibilidades de ampliar seu repertório de conhecimentos sobre estas temáticas, as quais, ao mesmo tempo que eram tematizadas seguiam a uma forma de produção de conhecimento. Ou seja, os estudantes eram organizados em grupos para dialogar e produzir textos críticos, com posicionamentos deles frente a relação destas práticas corporais com a monocultura do futsal na comunidade. Neste primeiro momento, eu mesmo me questionava sobre as práticas que estávamos desenvolvendo, pois me parecia apenas estarmos ampliando a monocultura do futsal para outros esportes, entretanto a temática “esportes”, entretanto, este movimento foi necessário para que os estudantes pudessem se colocar no processo como agentes de uma pedagogia deles, e não para eles.

Pensando não somente em transgredir a normativa oficial do ensino de esportes na escola, buscamos desenvolver um pensamento que reposiciona os saberes da aula de Educação Física, de modo que o “esporte” passa a ter o mesmo valor simbólico que as demais práticas corporais, bem como a mesma possibilidade de produção crítica de conhecimento.

Realizamos diálogos sobre as práticas corporais para as pessoas com deficiências, movimento que permitiu pensar como estes jovens estão inseridos nas práticas corporais da comunidade, visto que na comunidade regional o “esporte”, em seu viés procedimental é que domina o ensino desta prática corporal nas escolas, principalmente nas públicas, das redes Estadual e Municipal, as quais, de certo modo são uma preparação para os Jogos Escolares do Rio Grande do Sul. De modo que pensar coletivamente os saberes que iríamos problematizar em nossas aulas era algo que rompia com a normativa oficial mantida pela escola, e pelo currículo nacional, que posiciona a aula de Educação Física momento de fazer ou recrear, de modo que já nas primeiras aulas posiciono aos estudantes

Como tinha o primeiro período com 8º ano, me encaminho a sala e já na chegada sou abordado com alunas pedindo o que fazer durante a aula. Rapidamente uma das meninas fala: “- Vamos jogar bola hoje né professor, todos os dias é só aquelas brincadeiras. Nós queríamos jogar bola”. Respondo que a gente havia combinado na semana anterior as temáticas que iríamos realizar a sequência da aula anterior, algumas meninas e meninos respondem que sim, já havíamos organizado uma sequência pedagógica para o primeiro trimestre, entretanto algumas meninas já

havia mudado de planos, ou pelo menos alguns alunos, e estes se organizaram para que fosse mudado para poderem jogar futsal. Outro grupo tencionava afirmando que preferiam dar continuidade ao que iniciamos. Então falo: “Como vocês querem escolher o que fazer, a gente já havia dialogado e realizado, de forma coletiva, a escolha da temática do trimestre, não podemos a cada aula ir mudando, aí como fica o que eu planejei pra hoje? Então assim, vocês podem fazer o que quiserem, mas não se esqueçam do que combinamos? Uma das meninas fala que gostaria de dar sequência ao combinado, pois todos haviam entrado em acordo, mas a menina que havia iniciado o diálogo torna a falar: “- Vamos jogar, vamos, nós já estamos com os times prontos”. Falo pra eles; “- É importante aprender sobre esportes, mas é o futsal, que vocês querem realizar. Há outros saberes para aprendermos que não somente ficar correndo atrás da bola, as questões ligadas à raça, gênero, desigualdades sociais, as políticas públicas de esporte em nossa comunidade, mas aí o povo prefere só correr atrás da bola”, sou interrompido por um dos meninos que diz: “- Se a gente não aprender isso na escola, não vamos aprender em lugar nenhum”. (DIÁRIO DE CAMPO, 07 mar. 2019).

O ponto de partida desta prática educativa crítica, teve início já no diálogo para a construção da proposta, este foi realizado com os estudantes a fim de construir uma proposta centrada nos anseios e expectativas deles, potencializando o diálogo com todos os estudantes, de modo que suas posições frente ao tema fossem ouvidas, valorizadas e sistematizadas coletivamente. Assim, após as escolhas remeterem-se a práticas esportivas, a primeira problematização se baseou em situar o fenômeno “esporte” na comunidade, com diversas questões, tais como: “Quais as práticas corporais vividas na comunidade? Como as mulheres se inserem neste contexto? E as pessoas com deficiência, elas são inseridas nestas práticas corporais? Há uma pluralidade de manifestações corporais circulando na comunidade? Elas são valorizadas na comunidade?”

Dialogar com os estudantes, permitiu pensar que outras possibilidades de manifestações corporais poderiam ser vividas na comunidade, e também na escola. Os estudantes em sua grande maioria, entendem que mesmo conhecendo outras possibilidades, elas não conseguiam espaço na escola, ou por falta de material e incentivo das gestões, que entendiam que a compra de bolas de voleibol e futsal compreendem a todo o aparato de material necessário para que os professores de Educação Física construam as suas práticas educativas com os estudantes. Os estudantes mesmos afirmavam que a escola não abria espaços, “a gente até iria querer outras coisas nas aulas, mas só tem bola de futsal e vôlei, parece que a escola só quer que a gente faça isso, eu vim de outra escola, pra nos era só futebol e vôlei, jogamos, jogamos, e não sei jogar (risos)” (Aluno A).

Assim, o ponto de partida foi dialogar a respeito das práticas corporais da comunidade, realizamos um seminário sobre esporte e sociedade, envolvendo questões étnicas, raciais e de gênero que estão transitando na nossa cultura e também na cultura corporal de movimento. Além da questão dos materiais (bolas e equipamentos) que encaminham a determinadas práticas corporais, os estudantes reconhecem a influência que a mídia tem na vida das pessoas, a fala de uma das meninas aponta para esse apelo midiático

“- As pessoas parecem viver para agradar as pessoas, e a televisão tem mostrado muito isso, ela influencia a forma de se vestir, de viver, o que as pessoas devem fazer, olha só o futebol tem todo dia na tv, e as pessoas querem só isso, a mídia tem muita influência na vida das pessoas, em todos os sentidos, desde os esportes até no nosso corpo, como se a gente devesse ter o corpo igual ao que eles mostram”.

A mídia, para os estudantes, tem um grande papel no que diz respeito a influenciar a vida das pessoas, discutimos a influência da mídia nas questões ligadas a saúde e ao modelo ou estereótipo de corpo perfeito, ao lugar da mulher nas práticas corporais, neste caso, no esporte, as questões ligadas ao poder da mídia na formação de opinião das pessoas, principalmente como fala um dos meninos “depois da eleição de 2018 dá pra ter uma noção do poder que a mídia tem”, e a mídia foi representada em forma de desenhos realizados pelos estudantes.

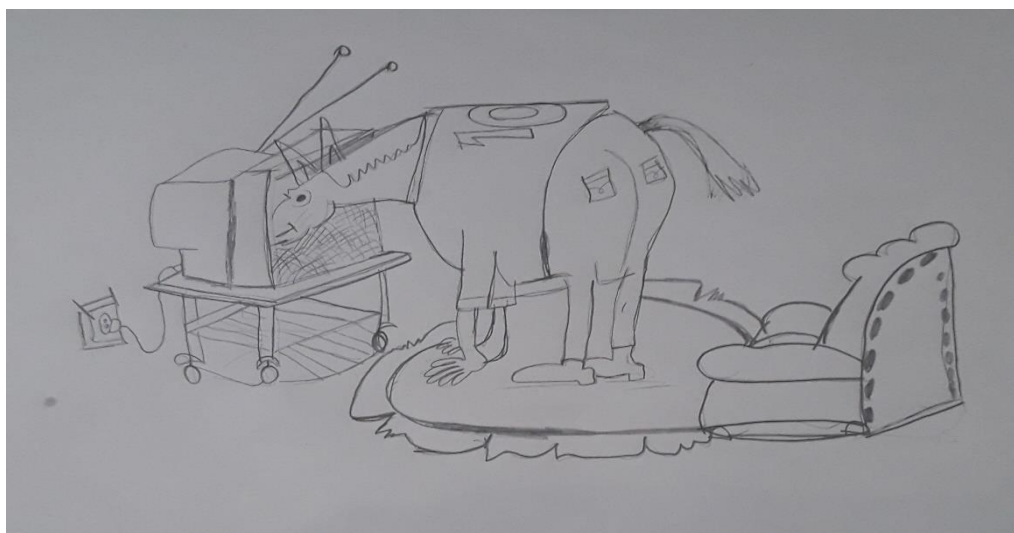


Figura 1: A tv e sua influência na vida das pessoas.

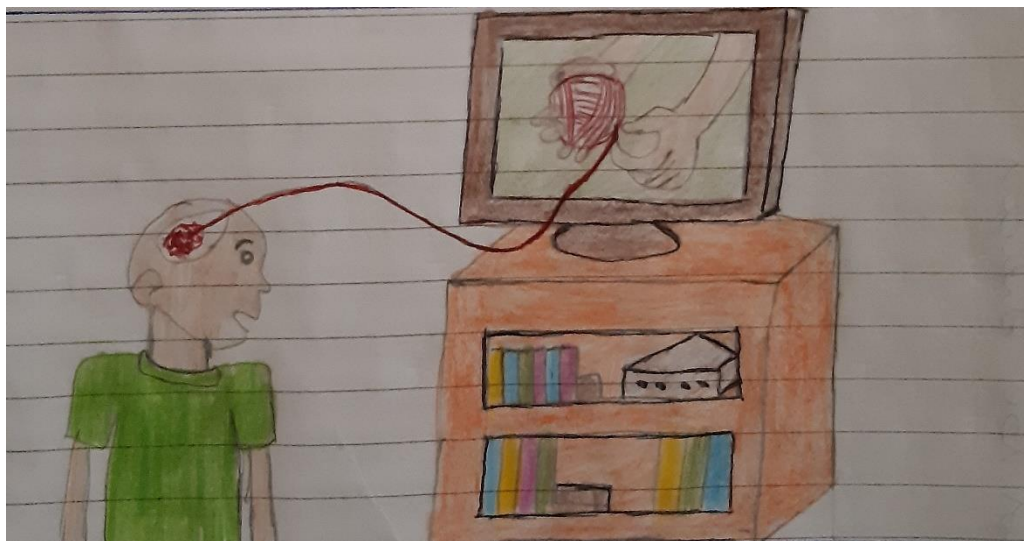


Figura 2: A mídia é quem dá corda.

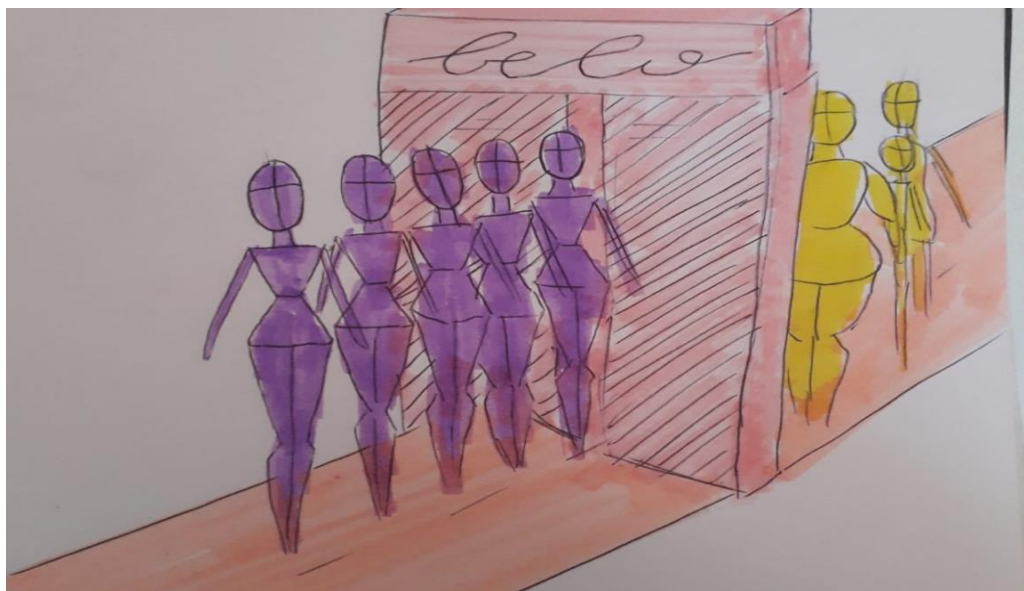


Figura 3: Padrão de beleza.

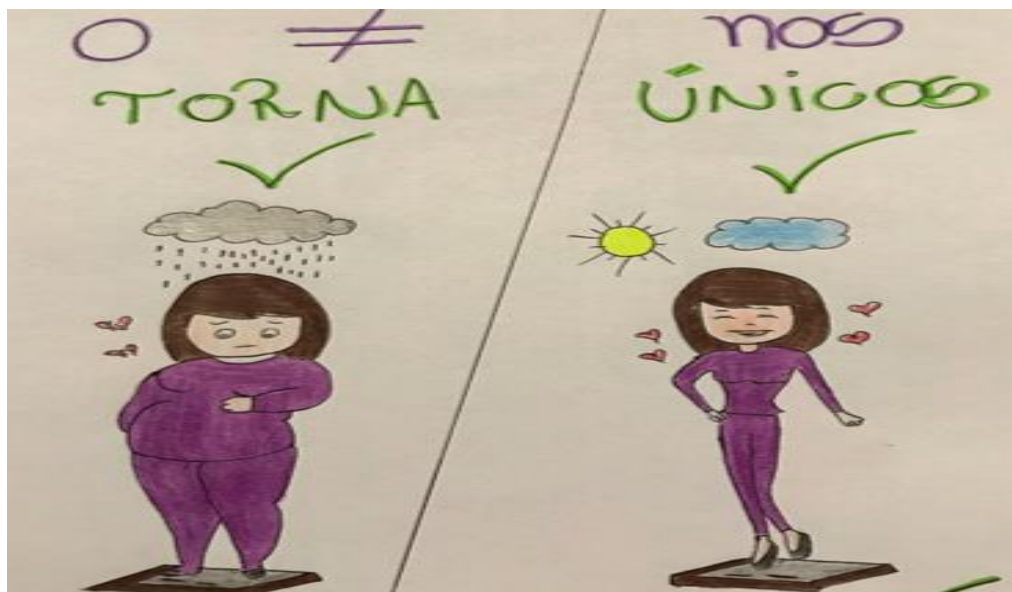


Figura 4: O diferente nos torna únicos.

Estes diálogos permitiram pensar outras possibilidades para o ensino das práticas corporais nos contextos escolares, deste modo, supera-se a limitação do viés procedimental, e cria-se um movimento de pensar outros saberes que são silenciados historicamente. Pensando a partir o papel da mulher no esporte, a discriminação racial, de gênero presente nas práticas corporais, bem como o não lugar da pessoa com deficiência, que desde a escola é invisibilizada por uma falsa ideia de inclusão.

Esta falsa inclusão é remetida ao um “estar presente”, daí passamos a dialogar e pensar uma inclusão verdadeira dos colegas com deficiências nas aulas de Educação Física, como expresso na fala de um dos estudantes, em uma tematização o de trilha:

“- Eu nunca pensei no Rafa, ele sempre está com a gente, mas nunca fazendo as coisas, mas depois que fizemos a trilha e tivemos que subir com ele, ajudando porque ele não conseguia se equilibrar e subir naquela trilha, eu me coloquei no lugar e me senti mal, mas ajudar ele foi melhor, me fez chegar em casa e ficar pensando nesta aula, por isso te mandei a mensagem agradecendo pela aula, e pra mim, mesmo eu não estando jogando, que tu sabe que eu adoro um handebol, mas aquela foi a melhor aula” (DIÁRIO DE CAMPO, 12 jun. 2019).

Partindo desta fala, pensar uma vivência em que todos fossem incluídos, desde os colegas com deficiências, com as meninas, enfim, potencializar um diálogo onde os estudantes pudessem tencionar as formas de preconceitos. Ainda abordamos diversas questões, dentre elas a biológica, fisiológica, históricas, sociais, econômicas e políticas relacionadas às práticas esportivas e práticas esportivas para pessoas com

deficiências, bem como as questões ligadas a raça, etnia, gênero, economia e classe social. Estas práticas educativas não passavam despercebidas aos olhos de estagiários, professores e estudantes como exposto na narrativa a seguir:

“Terceiro período aula com a turma do 6º ano, também realizada no espaço do tênis de mesa, nesse momento os levam para jogar tênis de mesa e o mesmo tempo de diálogo com dois Estagiários da área de letras que estavam com provas da turma concluindo as correções. Um deles me oferece chimarrão, eu aceito ele inicia um diálogo, falando sobre a escola sobre os estudantes, e algo que me chamou mais atenção, quando ele fala: “- Professor me chama muito atenção as tuas aulas aqui na escola, eu nunca pensei que na aula de educação física poderia fazer várias coisas, aqui eu sempre vejo os alunos fazendo trabalhos de educação física, pesquisando e organizando apresentações, realmente é algo que eu nunca vi, sempre soube que era só jogar e preparar para os JERGs, mas aqui eu vi que é muito diferente, e esse diferente é muito bom porque envolve os alunos com uma série de coisas que são muito mais do que só jogar”. (DIÁRIO DE CAMPO, 10 out. 2019)

Este lugar que a aula de Educação Física assume, não está baseado em uma proposta de ranquear e hierarquização dos componentes curriculares, mas demarca o posicionamento de uma prática educativa problematizadora, que permite aos estudantes criarem possibilidades de produzir outro conhecimento que não seja pautado pelo viés esportivista, cristalizado nas culturas escolares.

Assim que pautamos nossas aulas no diálogo, os estudantes passaram a perceber a aula de outra forma, percebiam a mesma importância dos outros componentes curriculares, visto que os trabalhos e as produções realizadas por eles, os colocavam em uma posição de centralidade, pois ao invés de receber algo pensado pelo professor, eles contribuíam na construção, obvio que este movimento não foi maravilhoso, ele também teve resistências de alguns estudantes que queriam jogar bola, afinal, como diz um Elvira: “- A gente sempre jogou sor, deixa no finalzinho então a gente jogar um pouco?” (DIÁRIO DE CAMPO, 03 abr. 2019), este foi um comentário durante uma aula de ginástica, onde estávamos realizando saltos acrobáticos.

Neste caso, relato que o futebol é para os estudantes o momento de descontração, e eles querem jogar não pensando em rendimento, mas em brincar com os colegas, afinal as crianças e jovens que residem nas regiões periféricas da cidade não possuem acesso ao espaço de realização do futsal, a não ser durante a aula de Educação Física. E quando realizamos futsal, como já convencionado com os estudantes, haveríamos de realizar uma produção de conhecimento sobre a temática desenvolvida, todavia, quanto a vivência da modalidade ainda se remete ao jogar, e

após uma experiência com o futsal dialogo com estudantes do 8º ano, perguntando como foi o jogo, e assim responderam:

Elvira: “- Tava bom o jogo, nós ganhamos”.

Maria: “- Eu não gostei, fiquei só olhando”.

Pedro: “- Eu não gosto de aula assim, sempre uns jogam e eu só olho”.

Elvira: “- Também tu não joga nada”.

S.A.: “- Ok, alguns jogaram, outros observaram, mas pergunto: o que vocês aprenderam?”

Maria: “- Eu não aprendi nada, só olhei”.

Emanuel: “- Ninguém aprendeu nada, nós só jogamos, a maioria ficou sentado” (DIÁRIO DE CAMPO, 13 mar. 2019)

Gui: “- Meu time é fraco, só os morto”.

Melo: “- O meu time tem duas que jogam, as outras só pro ovo”.

Gui: “- Aqui só tem podre, coloca alguém pra dar graça o joguinho. Faz times de guris”.

Melo: “- Isso aí professor, aí dá mais pegado o jogo” (DIÁRIO DE CAMPO, 06 mar. 2019).

Ao entrar no espaço coberto da escola com bolas de futsal, os meninos e meninas, ao me verem gritam: “- futebol, futebol”, eu os observo e falo: “- Então estamos no lugar errado.” Um dos meninos conclui: “- Futebol é no campo, aqui é futsal” (DIÁRIO DE CAMPO, 22 abr. 2019).

Nossa experiência com o ensino de esportes é pensada em um viés crítico, o que compreende ao questionamento, investigação e o desafio de buscar por justiça social, levando a consciência crítica (FREIRE, 1987), permitindo que todas as vozes sejam ouvidas, pois quando os subalternos falam os verdadeiros problemas passam a ser desvelados (GANDIN, 2008). Isso me levou a ouvir os estudantes, todos eles. Então primeiramente dialogamos sobre a posição dos estudantes sobre o “esporte”, claramente haviam dois grupos, os que amavam esporte e esperavam somente praticar durante as aulas, e aqueles que não tinham nenhuma familiaridade com a temática e não gostavam, pois segundo eles a fala de um menino as representa: “- Não consigo participar de um jogo, eu não consigo ver o jogo como os outros veem, fico perdido no meio da quadra, não sei o que fazer, por isso não gosto”.

As primeiras relações dos estudantes com o esporte hegemônico na comunidade é ligado a aptidão, e ao longo das aulas, e diálogos estes conceitos acabaram se reconstruindo, pois os estudantes passaram a entender que além do saber fazer era necessário compreender aspectos sociais e culturais que os posicionam em um lugar de invisibilidade na comunidade, visto que os estudantes das regiões periféricas, que chamo de estudantes populares, não possuíam e não

possuem acesso gratuito a locais de realização de práticas esportivas, o que reforça o posicionamento já defendido no capítulo anterior, de que há um controle da política local, como expresso na fala de uma das meninas: “- Mas não adianta a gente falar quem manda na cidade são os ricos” (DIÁRIO DE CAMPO, 24 abr. 2019).

Quando os estudantes começaram a pensar em suas comunidades e questionar o mundo a sua volta, as aulas seguiram um outro rumo, em ambas escolas, passamos a vivenciar práticas corporais relacionadas aos locais do entorno das escolas, bem como jogos populares como taco, lutas, ginásticas, danças indígenas e afro-brasileiras, ginásticas, trilhas, escalada, pesquisas, apresentações de pesquisas, os estudantes organizaram coreografia de dança gaúcha, ginastrada, organizaram gincanas, as trilhas nos bosques próximos da escola, enfim pensar desde o cuidado destes espaços até repensar o uso de agrotóxicos no entorno da escola, realizado por produtores rurais em suas plantações de soja.

Em casos de falta de amparo da rede municipal quanto a investimentos em coisas simples e básicas para a realização das aulas, criamos um projeto de reaproveitamento de materiais que eram descartados nas residências dos estudantes, para criarmos jogos e brinquedos para utilizarmos em nossas aulas, criamos bolas de meia, tabuleiros de dama, de jogo da velha, vai e vem, perna de pau, pé de centopeia, bilboquê, peteca, e pesquisamos jogos e brincadeiras com as pessoas idosas da comunidade.

Partindo deste diálogo, passamos a uma construção coletiva, não se limita ao fazer, ou aos aspectos técnicos das temáticas desenvolvidas, mas possibilita que os estudantes potencializem outras possibilidades. Reforçamos que o esporte, neste contexto, assume um caráter de “PRÁTICA CORPORAL”, deste modo, ele possui o mesmo valor que outras práticas corporais, sem necessidade de uma hierarquização, ou julgamento da prática corporal tem mais valor, reposicionando assim, o nosso posicionamento quanto ao conhecimento de quem tem mais valor? Nesta experiência reforçamos que o conhecimento de valor é aquele que o estudante é posicionado como centro da prática educativa, e que permita a reflexão e transformação da realidade social destes estudantes (APPLE, 2006; BOSSLE, BOSSLE, 2018).

Ao assumir uma prática educativa comprometida com o posicionamento político e pedagógico de descolonização, e ao mesmo tempo assumindo o compromisso com uma agenda de transformação social, ao construir, coletivamente, com os estudantes, uma outra Educação Física Escolar, uma Educação Física deles, onde eles

assumiriam de fato a possibilidade de transgredir ao currículo e as normativas estabelecidas pelas relações de poder no contexto escolar.

Iniciei o ano letivo dialogando com os estudantes e problematizando questões inerentes aos saberes que são tematizados nas nossas práticas educativas, criamos uma outra proposta curricular, abordando: danças indígenas e africanas, jogos e brincadeiras indígenas e africanas, jogos da cultura popular, as ginásticas, as lutas, trilhas, o ciclismo, o arborismo, rapel.

Ao longo das aulas fomos reorientando as ações didáticas, de modo que a partir de um planejamento com os estudantes, a própria lógica da aula ganha outra dinâmica, deste modo, ao invés de aquecimento articular, a gente dialogava e pontuava questões que transitavam na cultura escolar, e na cultura dos estudantes, a partir de sua experiência existencial. O que nos permitiu tencionar o currículo e as manifestações de poder expressas nele, e transgredir, como uma forma de ‘descolonização’ curricular, lembrando que mesmo possibilitando a abertura ao posicionamento dos estudantes, a cultura dos esportes europeus ainda estava muito presente em seus cotidianos, haja visto que após este entendimento de um currículo que partisse deles, como na fala de Jacó: “A gente pode escolhe, mas tem que escolher esportes né?” (DIÁRIO DE CAMPO, 27 fev. 2019).

Num primeiro movimento os estudantes, orientados pela cultura local, entendiam que somente esportes faziam parte do contexto das aulas de Educação Física, mas, após problematizarmos, de modo central questões ligadas a história da região, a política, as relações de gênero, a cultura, os aspectos socioeconômicos que transitam na cultura que é compartilhada na comunidade. Num segundo movimento, passamos a problematizar as manifestações da cultura corporal que transitam na comunidade e nos entornos, aí com os estudantes já pensando para além das práticas esportivas, de modo que os jogos, as lutas, das danças, as ginásticas, as práticas corporais de aventura, as brincadeiras indígenas e africanas.

Quando os estudantes perceberam que eles poderiam verdadeiramente se manifestar durante as aulas, desde a construção de um outro currículo, as práticas educativas assumiram outro nível, pois os estudantes falavam abertamente o que pensavam de modo a superar o que havia sido posicionado por uma estudante quando ao pensar de forma bitolada, como é possível perceber na fala de um dos meninos do Ensino Médio: “- A gente só pode pensar e se manifestar assim, aqui, o senhor consegue ouvir as opiniões e posições diferentes, os outros (professores) se a gente

pensa diferente eles sempre acham um jeito de mostrar que a gente está errado” (DIÁRIO DE CAMPO, 03 jun. 2019).

Ao abrir espaço para a problematização, os estudantes passaram a tencionar questões do universo que viviam, como exposto no projeto de políticas públicas, que os estudantes passaram não somente problematizar as possibilidades de práticas nos espaços públicos da comunidade, eles passaram a tencionar a realidade das comunidades em que vivem, e ao realizarem um movimento de posicionarem-se junto aos vereadores, demonstra o reconhecimento de que é possível um engajamento político pedagógico descolonizador não somente dos saberes da Educação Física como exposto nos currículos oficiais, como também das relações sociais e culturais que emergem da experiência existencial dos estudantes.

A relação com o esporte por exemplo, rapidamente tencionou as questões de gênero, como descrito na narrativa a seguir:

Ao dialogar com os estudantes de ensino médio, da turma 101, e fazendo uma referência as práticas esportivas da comunidade, um dos meninos comenta: “- Na cidade não adianta ficar insistindo, é só futebol, parece que o resto das pessoas não existe, eu queria que tivesse competição de xadrez, mas não tem”. Os estudantes começam a falar ao mesmo tempo, e uma das meninas ergue a mão, os colegas silenciam e ela fala: “- Por que tem que ser só esporte? Eu queria que tivesse jogos, para as pessoas se divertirem e não ficarem só tentando um ganhar do outro. Odeio esporte, as pessoas sempre ficam gritando e ofendendo as outras”, na turma tinha uma menina que treinava e já participava de competição a nível estadual de futebol, ela observa e fala: “- Eu concordo com os que não gostam de esporte, eu amo esporte, mas quando jogo não xingo ninguém, mas vejo colegas fazendo isso e nem só colegas, as pessoas ofendem as outras mesmo, mas eu me concentro no jogo e nem escuto o que falam”, e um dos meninos falou: “- Mas tu concorda que nem pra guria tem coisa aqui na cidade?”, ela confirma com a cabeça, e fala: “- Meus pais e professor me ajudam no treinos aqui e vou jogar em outra cidade, e a gente não tem condições de gastar grana pra eu jogar, mas se eu fosse menino, garanto que teria patrocínio”. Esta fala desencadeia outras meninas a se posicionarem, e todas elas manifestavam em suas falas a defesa de um pensamento feminista espetacular, inclusive os meninos acabam realizando comparações de desempenho: “- Mas não dá pra comparar o desempenho professor, o homem tem uma estrutura muscular e óssea muito mais forte que as mulheres, mas eu concordo que tem mulheres muito melhores e mais gostosas jogando (risos)... sério, por exemplo olha a Marta, pra mim ela joga mais que muito homem da seleção masculina, mas eles ganham muito mais que ela”, questiono: “- Mas é só no futebol que os homens ganham mais que as mulheres?”, rapidamente, praticamente todas as meninas queriam falar, organizei para que cada uma falasse e que os colegas pudessem ouvir suas posições, uma delas comenta: “- O senhor perguntou de propósito, o senhor sabe que em todos lugares a mulher é inferiorizada, muito mais aqui, parece que a gente é incapaz, mas em todos lugares a mulher é considerada menos que o homem” (DIÁRIO DE CAMPO, 03 ago. 2019).

Esta fala conota como as práticas educativas eram materializadas, e representam a construção de um pensamento crítico dos estudantes, ao tencionarem questões que são cristalizadas na cultura que é compartilhada em uma região extremamente machista e conservadora. O que me permite posicionar estas práticas educativas com descolonizadoras, pois ao mesmo tempo, que permitiu a construção de um outro currículo com os estudantes, com a tematização de outros saberes que contrapõe a lógica hegemônica, tencionaram a própria lógica existencial na comunidade, a partir das relações sociais que são vividas no contexto cultural da comunidade de Guarani das Missões.

Deste modo, ainda durante o trabalho de campo, eu conseguia perceber as mudanças no hábito durante as aulas, com descrevi:

“- Tenho percebido que os estudantes se envolvem nas atividades propostas, mas há ainda uma lógica de rendimento ligada a quase tudo que eles fazem, então busco sempre tentar desvincular a ideia de hierarquização, e nestas atividades de trilhas, escaladas, ciclismo, ginásticas entre outras que realizamos, nas quais os estudantes se disponibilizam a vivenciar sem que algum parâmetro seja exigido, quando a aula não está imbricada diretamente com os códigos e normas do esporte de rendimento, com a superação do outro, nestes momentos há o envolvimento dos estudantes de forma generalizada, ninguém lembra de cobrar o outro, percebe-se que há uma ajuda dos alunos e uma preocupação com o outro, me parece que ajudar o outro em muitas situações, promove um movimento de satisfação dos estudantes, principalmente daqueles que, dentro das dinâmicas sociais estabelecidas na escola estão às margens” (DIÁRIO DE CAMPO, 28 de jun. de 2019).

Caracterizando assim, uma prática educativa situada na experiência existencial dos estudantes, com pesquisa e eixos temáticos que emergem de situações existenciais, e como professor que adota um posicionamento crítico, onde a prática educativa assume uma posição política e pedagógica, que tem posição e dirige o processo de aprendizagem, despertando nos estudantes populares a curiosidade epistemológica. Reforçando que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 58).

Assim, ao passo que a educação bancária, deliberadamente ou não, acaba, ao mesmo tempo que faz seus depósitos, abre espaço para que, mesmo de forma oculta, as contradições venham à tona. Ou seja, os depósitos podem vir a provocar confronto com a realidade dos estudantes populares, despertando processos de resistência à sua domesticação, pois ao passo que os estudantes populares se descobrem e se

reconhecem, a partir de sua experiência existencial, a sua vocação ontológica de ser mais (FREIRE, 1987) lhes coloca em um mundo de possibilidades que antes não lhes cabia.

Ao reconhecer sua experiência existencial com possibilidade de produzir conhecimento, o estudante popular entra em um processo de humanização, que é uma humanização coletiva, pois homens e mulheres libertam-se em comunhão. Esta libertação é a humanização, que não é algo a ser depositado nos sujeitos, não é apenas uma palavra, mas “é práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 67).

Assim, tanto os estudantes que possuem um histórico com treinamento, ou com prática esportiva, quanto os outros estudantes, é possível afirmar que a relação com o conhecimento se estabelecia de maneira significativa a partir do momento em que estes saberes emergiam das relações estabelecidas com a experiência existencial dos estudantes populares, das relações com o cotidiano, seja pelo esporte ou por sua negação. O que revela um rompimento com a educação bancária, reconhecendo que

[...] a Educação Física pode ser um ambiente onde as vozes dos representantes da diversidade cultural sejam ouvidas e suas manifestações culturais sejam compartilhadas corporalmente, por meio de diálogos verbais e não verbais, indicando a reciprocidade como princípio ético básico e a liberdade social com projeto e direito constitucional (ROCHA, ARAÚJO, MEDEIROS, BOSSLE, 2019, p. 24)

O que permite reposicionar o pensamento da Educação Física Escolar neste contexto particular, legitimando uma prática educativa descolonizadora, a partir da experiência existencial centrada na busca por justiça curricular, problematizando questões inerentes ao dia-a-dia dos estudantes populares. Neste contexto, descolonizar remete a superação de uma intelectualidade ingênua, em detrimento a uma intelectualidade crítica, partindo de uma leitura de mundo do sul, ou seja, dos oprimidos, produzindo um currículo que é do Sul epistemológico, não uma cópia do Norte (SANTOS, 2006; 2009), é a busca de produzir uma Educação Física Escolar brasileira.

3.6 Em defesa de uma Educação Física Escolar descolonizadora.

Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona!

Frantz Fanon (2008, p. 191)

Ao longo da realização desta tese, pude perceber que a resistência que eu produzia com os estudantes não estava ligada somente ao conflito frente as imposições daqueles que possuem o poder na comunidade, de modo que minha identidade de resistência se constituiu ao longo deste percurso, no cotidiano das escolas, no decorrer das práticas educativas, que me posicionam ao lado do oprimido. Assim, a resistência se materializou na libertação dos estudantes populares frente a estes conhecimentos e culturas opressores a que são submetidos no cotidiano das escolas, mediados por uma experiência de descolonização. De modo que, ao se libertam do pensamento ingênuo eles estão se descolonizando, a tese da resistência de um processo de descolonização, que é coletiva. Realizada em comunhão.

Entretanto, ao herdar uma condição histórica de dominação e opressão cultural, econômica e social, por meio de um missionarismo representando simbolicamente a história de dominação e opressão, desde a invasão. Este processo se capilarizada nas relações estabelecidas em todas as esferas sociais, inclusive a escola, como parte da cultura de um povo que herda a dimensão histórica da colonização, que demarca a posição do oprimido, ou seja, baseado na produção social para manter a reprodução, materializada no poder.

Este fenômeno histórico e também cultural, mesmo sendo de opressão e dominação, desde a invasão cultural (FREIRE, 1987), permite produzir resistência política a partir desta lógica de dominação, ao não aceitar o fatalismo histórico, de ser menos, busco produzir outras formas de construir uma outra forma de viver no mundo, uma forma não baseada no fatalismo, mas seguindo o pensamento de Freire, e buscando viver num mundo de possibilidades. Freire e Guimarães (2001) encaminham para uma possibilidade de escrever um novo mundo, superando a experiência histórica que tem muito mais ensinado o silêncio que a voz.

Por isso a defesa de uma descolonização, a qual implica na resistência em lutar por um outro mundo, por uma mudança na ordem do mundo, para Fanon a descolonização

[...] propõe mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta. Mas não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acordo amigável. A descolonização, sabemos-lo, é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz

discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial. Sua primeira confrontação se desenrolou sob o signo da violência, e sua coabitação - ou melhor, a exploração do colonizado pelo colono. (FANON, 1968, p.26)

O que permite pensar em um posicionamento epistêmico pautado na valorização dos conhecimentos, saberes, culturas dos povos que sofreram e sofrem com as injustiças sociais causadas pelo colonialismo, e que ainda operam silenciosamente, com outros nomes, mas mantendo a mesma lógica de poder, a baseada na racionalidade do Norte. E que, só é possível por meio de uma produção de resistência às demandas destas formas de poder, assim

[...] a descolonização epistemológica para dar espaço a uma nova comunicação intelectual, a uma troca de experiências e de significações, como a base de outra racionalidade que possa pretender, com legitimidade, alguma universalidade” (QUIJANO, 1992, p. 447)

Um dos legados do colonialismo é a forma como as pessoas vivem e silenciam estas relações, de modo “que tanto constroem diretamente ou são envolvidas nas relações sociais, que deixam o privilégio e a opressão vivos como forças ativas constituintes da vida diária dentro dos centros e das margens de poder” (GIROUX, 1998, p. 198), pois, de certo modo, as experiências culturais vividas são reflexos da identidade cultural europeia, a qual se manifesta como dominante em detrimento às identidades marginalizadas, para Ferreira:

Do ponto de vista político, a descolonização é a democratização, mas é também a luta contra o eurocentrismo, do ponto de vista epistemológico, e contra a dominação estrangeira, europeia, no plano das relações sociais. A luta contra o eurocentrismo na teoria é a luta contra a dominação imperialista na sociedade, que dentro dessa formulação é a dominação estrangeira/europeia (FERREIRA, 2014, p. 263)

A distinção do opressor é dada pelo fato que para este o *ser* é representado pelo *ter*, ou seja a posse de bens, de produção ou até de homens mesmo, tudo é reduzido ao *ter*, sua existência pode ser entendida e vivida pelo seu poder de compra, o dinheiro reflete e representa a sua posição na sociedade e no mundo em que vivemos, pois “[...] para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada *vez mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos”. (FREIRE, 1987, pág. 46)

Desta forma, entender que o processo de humanização dos sujeitos em situação de opressão é tido como subversão, assim segundo Freire (1987) sua libertação também o é. Então a necessidade de controle por parte daqueles que historicamente tem poder em nossa sociedade, e nos fazem, enquanto oprimidos, nos coloca em um lugar ou posição abaixo deles, em um estado de submissão, pois aos seus olhos resta aos oprimidos seguir aquilo que é prescrito pelos opressores, ou seja, aos oprimidos cabe a herança de exploração, e a cada sinal de luta por libertação.

Há uma busca de colocar o oprimido numa posição indesejada, ou seja, na posição de alguém que desrespeita a lei e a ordem, que não cumpre com suas tarefas e afazeres, cabendo a estes a “cultura do silêncio”, não cabendo reconhecer a sua cultura e sua trajetória como sinônimo de luta por sobrevivência, porque não há como falar das relações de opressão sem falar, na luta primeira que os oprimidos desta terra vivem, quando digo os oprimidos desta terra faço referência aos pobres e esfarrapados do mundo, àqueles que lutam diariamente pelo mínimo, pelo básico para sua sobrevivência, é lamentável, mas a fome e a miséria ainda tem proliferado, mas tem sido anônima e silenciada, carecendo de um comprometimento no e com o povo, para buscar a sua libertação.

Este comprometimento deve ser verdadeiro para que possa ser vivida uma revolução, e para Freire (1987, pág. 48) “um revolucionário se reconhece mais por esta crença no povo” que nos discursos vazios e sem a ação coletiva e popular, superando o fatalismo do destino que é fadado aos oprimidos.

E, ao rever as próprias ações, reflexões, surge um movimento de indignação que nasce desde a escola, como uma manifestação de resistência cultural, se capilariza nas minhas práticas educativas, que são baseadas no entendimento Freireano, e assumem uma dimensão política, ou seja, são atos políticos, que acontecem na escola e em outros espaços onde a resistência é produzida. E, ao mesmo tempo que permitem aos estudantes problematizarem as suas experiências no mundo e com o mundo, causavam certo desconforto aos que detém poder na comunidade, tanto escolar como na comunidade. Pois a prática educativa, alcançava outros espaços para além da escola, o que gerou um desafio que:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes,

suspender a opinião, suspende o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender com a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24)

Construindo experiências a partir do contexto social vivido pelos professores e pelos estudantes, problematizando a fim de construir um pensamento crítico a partir das maneiras de pensar, agir e sentir. Na continua construção de um projeto educativo amparado na consciência social e na luta incessante para mudar e transformar o mundo.

E, ao retomar o problema de pesquisa desta autoetnografia crítica: **“como a resistência político-pedagógica de um professor de Educação Física é vivida e compartilhada no contexto particular de escolas públicas de Guarani das Missões/RS?”**

Tomando como ponto de partida a minha experiência existencial, bem como a minha identidade de professor de Educação Física, construída na relação com os sujeitos mediada pela ação no mundo, e, a partir das informações coletadas em um autoetnografia crítica à luz do pensamento de Paulo Freire me fazem defender como tese, tendo em vista a experiência compartilhada com os estudantes reconhecer que: **“a resistência se materializa na e pela pedagogia do oprimido no processo de descolonização curricular e cultural”**.

Chego a esta tese, após compreender que para haver descolonização deve haver um processo de reconhecimento de uma outra pedagogia, na Educação e na Educação Física Escolar, que é uma pedagogia do oprimido, e não uma pedagogia para ele, como vem sendo proposto pelos órgãos governamentais, os currículos nacionais. Ao assumir a potencialidade de uma outra pedagogia, defendo uma Educação Física Escolar Descolonizada, na medida em que descolonizar os currículos, os conhecimentos, as práticas, a história e o nosso lugar no mundo.

A descolonização que defendo nesta tese é amparada pelo pensamento de Frantz Fanon, a qual é posicionada de uma forma de desaprender tudo o que foi imposto e assumido pela colonização, pela invasão cultural (FREIRE, 1987) pelos tentáculos da desumanização e opressão, naturalizadas e impostas historicamente, materializando-se num “reaprender” a ser homens e mulheres livres. Ancorada em uma luta política pela transformação social e a superação da desumanização, o que para Freire (1987) e Fanon (1968) a humanização representa a consciência da própria

existência dos sujeitos.

Assim, a partir do momento em se materializa a possibilidade, por meio da resistência, de produzir um outro conhecimento, que reconhecendo a existência de um conhecimento que é colonizado, quando os professores e estudantes constroem outros conhecimentos, ambos produzem uma outra forma de ver o mundo, de modo que há conscientização dos sujeitos envolvidos no processo.

Esse processo de descolonização em curso, se dá por meio da resistência também em curso, materializada na transgressão que é a pedagogia do oprimido. Esta interpretação só foi possível ao realizar uma autoetnografia crítica, com um longo período de trabalho de campo, permeado de reflexividade, reconhecendo a experiência existencial (FREIRE, 1987) compartilhada com os estudantes populares, que me permite reconhecer que a resistência se dá a partir de uma “pedagogia do oprimido”, operando uma descolonização curricular. Deste modo é possível parafrasear o histórico grito de Sepé, ao se referir a terra e defesa de uma resistência e luta ao lado dos oprimidos, sou levado a compreender e defender que a Educação Física construída e vivida com os estudantes também “tem dono”.

Considerações Finais

“Se a educação só é possível enquanto compromete o educando como homem concreto, ao mesmo tempo o prepara para a crítica das alternativas apresentadas pelas elites e dá-lhes a possibilidade de escolher seu próprio caminho”

Paulo Freire (1979, p. 22-23)

Ao finalizar este estudo, que ao longo de quatro anos promoveu inúmeras aprendizagens sobre o pesquisar, sobre a docência e minha experiência existencial, por meio desta autoetnografia crítica. Este esforço que é coletivo, demarca o meu lugar no mundo, que é pautado na construção de um outro conhecimento que permite pensar uma Educação Física Escolar Descolonizada, ao assumir uma matriz epistemológica freireana, construindo uma outra racionalidade. Reitero que ser professor de escola pública e buscar na Pós-Graduação possibilidades para resolver os problemas do ser professor, remete a tencionar o não lugar do professor da escola na academia brasileira, uma academia excludente que não tem dado a escola e ao professor da escola o devido reconhecimento.

Pois, estudar é tarefa difícil. E estudar sendo professor de escola pública, tendo que se submeter a uma longa jornada de trabalho para conseguir dar conta da vida em social e da vida de pesquisador, realmente não é tarefa fácil. Ainda mais, quando os programas de Pós-Graduação contribuem para que o professor do chão da escola, da escola pública não tenha acesso a este conhecimento que ainda é para poucos, muito poucos, assim como reforçou o atual ministro da educação ao afirmar em rede nacional que “universidade deveria, na verdade ser para poucos”, reforçando o projeto histórico de educação para as elites. E, estudar, sem ter a possibilidade de uma bolsa para auxiliar nas despesas, visto que a distância de quase 500km da capital dificulta este acesso e permanência no programa, bem como na qualidade desta permanência.

Por isso é necessário descolonizar, descolonizar a academia, descolonizar o conhecimento e descolonizar a vida. O conhecimento acadêmico não é para o professor da escola pública, isso é fato, salvo alguns docentes e grupos de pesquisa comprometidos com o processo de descolonização epistemológica e construção de uma outra educação física escolar, que tem realizado esforços em dialogar com professores do chão da escola. O DIMEEF tem realizado, assim como outros grupos

de pesquisa no país. De forma contundente reforço que, como professor de Educação Física de escolas públicas, estar concluído este processo de formativo, é um ato político de resistência contra um sistema educacional colonizador, que ainda posicionam a educação como um privilégio e não como um direito de todos brasileiros.

As aprendizagens construídas ao longe de uma autoetnografia crítica, remete a um intenso processo de reflexividade, o qual tomou conta de mim desde o momento de decisão em realizar uma autoetnografia, ainda quando realizava o mestrado e ficava incomodado ao ver os estudantes jogando futsal em todas aulas, com uma supervalorização dos alunos mais habilidosos, da equipe da escola, e uma crescente problematização com as aprendizagens da Educação Física escolar, não foram poucas as vezes que me questionei a respeito do que os estudantes aprendem nas aulas em que apenas um grupo de estudantes realiza uma prática motora, parecia-me que a aula era para alguns.

Estas inquietações, a respeito do que a escola valoriza nas aulas de Educação Física, e nestes contextos particulares, há uma valorização das práticas esportivas e das competições escolares, de modo que desde os primeiros anos de escolarização as escolas buscam formar um estudante apto para a realização de destas práticas, a aula assume um formato de treino, com a realização de pré-educativos que iriam contribuir para a formação esportiva das crianças nas escolas.

O que me levou a um posicionamento de resistência a esta lógica de esportivização das aulas de Educação Física, assumindo uma prática educativa posicionada politicamente em prol dos desfavorecidos, como uma possibilidade de resisti às políticas neoliberais e de mercado que assolam as escolas, e que no caso da Educação Física se materializam nas políticas de jogos e competições, formação de atletas, bem como um processo de esportivização das práticas corporais, de modo que uma prática corporal de lutas, dança, por exemplo, só tem significado e valor se tiver um processo de hierarquização, ou seja, que um grupo ou individuo possa superar o outro.

Pensando em construir outras possibilidades de problematizar, por meio do diálogo crítico como possibilidade de reorganizar os grupos populares em torno dos elementos da sua cultura, daquilo que é vivido no seu mundo, por meio de uma leitura crítica do mundo a sua volta com um olhar crítico e transformador, de tal maneira que a prática educativa assumiu um posicionamento de indignação e resistência contra as formas de poder e opressão que são impostas às pessoas, inclusive na escola, assim

chego a tese de que **“a resistência se materializa na e pela pedagogia do oprimido no processo de descolonização curricular e cultural”**, a qual perpassa por um processo de humanização e luta contra as opressões vividas, ou seja, uma forma esperançosa de transformação social.

Chego a esta tese após compreender que a produção de resistência das minhas práticas educativas, construídas com os estudantes, a partir do diálogo e da problematização daquilo que vivem os estudantes populares em uma comunidade que se pauta por relação hegemônicas, e de um forte apelo a cultura eurocêntrica, principalmente, dos grupos étnicos que colonizaram a região. Reconhecendo que por meio desta autoetnografia crítica, ao mesmo tempo que assumo uma dimensão biográfica, da minha história de vida e das histórias de vidas dos estudantes, em uma relação de analogia aos povos originários da região dos Sete Povos das Missões, que carregando a herança de luta e de esperança de Sepé Tiaraju, diante as manifestações de opressão e colonização.

Este processo de descolonização se manifesta de maneira intensa durante a realização do trabalho de campo, onde a tese vai de encontro a uma perspectiva de descolonização, a qual é construída ao longo da vida, pelas identidades que vou construindo no mundo e com o mundo. Este mesmo movimento é visível nos estudantes, que também estão alinhados a uma política de resistência, pois a resistência político-pedagógica vai de encontro com a cultura escolar, com os estudantes e com alguns professores, e essa resistência é um movimento de descolonização.

Reconhecer este movimento de descolonização só foi possível mediante a realização de uma pesquisa qualitativa, de uma autoetnografia crítica, a qual permite ir pensando, repensando e ajustando o que acontece no campo, para de fato compreender o que estou pesquisando, este processo remete a inúmeras crises para entender o que estou pesquisando de fato.

Entendendo que o trabalho de campo autoetnográfico revela a pesquisa e acaba revelando esse lugar que assumo como pesquisador, como autoetnógrafo na própria pesquisa, no meu próprio percurso e compreensão da minha história de vida com as outras histórias de vida ao longo do trabalho de campo, vou aprendendo com a autoetnografia à medida em que vou realizando e ao final compreendendo o que ela é.

Estas problematizações potencializaram diversas experiências, entre elas a de construir um outro currículo, mesmo diante da relação de subalternidade que a Educação Física possui neste contexto, reconhecendo que é possível mudar e transformar a realidade social a que vivemos na região, a qual passa por um processo de descolonização em todas as esferas da vida social. Descolonização do currículo, do conhecimento, superando a lógica que a “[...] dominação colonial se impõe dentro duma terra a primeira preocupação dessa dominação é barrar o caminho à cultura desse povo” (CABRAL, 1974, p. 115).

Reiterando que a experiência existencial é fundamental para pensar a descolonização em curso, pois concordando com Freire (1984b, p. 20) [...] para os colonizadores que passaram pela alienante experiência da educação colonial, a “positividade” desta educação ou de alguns aspectos só existe quando independente de sua história, se inserem no processo de descolonização das mentes”.

Normatizadas pelo pensamento de Paulo Freire, representado não humanização pela educação e Educação Física Escolar, pois é na

[...] construção de um processo de ensino e pesquisa científica gnosiológicos, que reconhecem a relação entre a realidade e o sujeito que aprende porque produz uma reflexão crítica que possibilita aos educandos superar formas cristalizadas do determinismo da narrativa histórica oficial, em que são excluídos os que não têm poder de consumo, marca definidora, fatalista das identidades contemporâneas (BOSSLE, 2019, p. 28)

Compreender o processo de descolonização como possibilidade de construir, por meio da resistência ao modelo eurocêntrico, rompendo com as verdades de uma versão da história. Esta tese me permitiu posicionar, por meio da resistência ao processo de colonização, criar com os estudantes possibilidades de descolonizar. Mesmo que este processo de descolonização seja um preço alto a ser pago.

Ao longo deste período de realização da tese, imerso em um intenso processo de reflexividade do que vivi, senti e compartilhei com estudantes, professores e comunidade escolar, por meio da experiência compartilhada coletivamente por esta autoetnografia crítica, a qual, quando na realização deste relatório final, me fez, de certo modo, viver mais uma vez, tudo aquilo que vivi.

As diversas situações de perseguição política, de ameaças, vividas por mim, ao tencionar que tem poder na comunidade, e mesmo o posicionamento de realocação a local de difícil acesso, conferindo uma não participação nos diálogos

com as redes de ensino. Uma demarcação das ameaças é uma fala de uma colega ainda anterior ao início do ano letivo de 2019, a qual me chama para conversar durante as formações e diz:

“- Professor, tenho muita consideração por ti, tu sabes disso, e sei que tu fazes um trabalho excelente com as crianças na escola e fora da escola, mas te cuida. Eu tive uma reunião semana passada e comentaram que querem te desmoralizar na cidade. Só se cuida em tudo que tu fizeres.” (DIÁRIO DE CAMPO, 06 fev. 2019)

E, mesmo diante destes avisos, sigo buscando problematizar, por meio do diálogo com estudantes, as situações que vivemos na comunidade, pois, viver situações de opressão contra os estudantes populares, frente a castigos e ameaças, como uma forma de manutenção das relações de opressão vividas e materializadas em um currículo que não reconhece a cultura dos estudantes, e que ainda busca manter sua hegemonia na força das relações desiguais de poder. Onde o estudante popular para ser bem visto tem de assumir as condutas repassadas pela escola, de certo modo é uma metáfora à “pele negra, máscaras brancas” de Fanon (2008), o estudante popular tem que ser alguém que ele não é, ou se aproximar disto para ter valor, ele tem que usar a máscara que lhe deixa parecido com o opressor.

Viver e resistir às políticas colonizadoras que ainda buscam manter suas relações de poder, que colocam o estudante popular, morador da periferia, da vila, em um lugar de inferioridade sempre, e, desde a escola há um controle das relações sociais e seleção natural, de modo que a escola encaminha as pessoas a determinados postos sociais.

Para o estudante popular, não cabe o lugar de destaque, a subalternidade é seu lugar, e qualquer manifestação contrária a esta relação, é um ato de transgressão. Assim, transgredir é a solução para o jovem popular ser mais. É necessário cortar as correntes que fizeram e ainda fazem com que as pessoas permaneçam como objetos de outras, construindo uma educação para o homem como sujeito (FREIRE, 1987), reconhecendo que

A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferindo-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo (GIROUX; McLAREN, 2011, p. 154)

A resistência político-pedagógica é de descolonização porque é em Guarani das Missões, porque há aqui uma particularidade cultural ancorada no histórico de

colonização europeia, deste modo por ser aqui e ser comigo, com minha história de vida, de luta para ser mais, e de indignação com a opressão aqui vivida. Esta constante indignação com as situações de opressão vividas na e com a comunidade, eu me constituo um sujeito/professor problematizador, e neste movimento de me constituir problematizador promovo a aderência dos jovens e adultos que convivem comigo na escola e na comunidade.

Reitero que este processo de problematização ancorado na minha identidade de professor de Educação Física nas escolas tem sua gênese no processo de ensino-aprendizagem com a Cultura Corporal de Movimento, constituída em uma relação problematizadora, ou seja, uma outra pedagogia, uma pedagogia do oprimido.

Esta relação problematizadora que desenvolvo em minhas práticas educativas é a mesma que mantenho em minha vida fora da escola, questionando as forças de opressão, os lugares estabelecidos pelos colonizadores, e muitos estudantes se sentem parte disso, é essa identidade problematiza as cenas que constituem a resistência pela descolonização, que passa pela escola, pela comunidade, pela Educação Física e pela minha identidade de professor.

Esta apreensão da realidade que os estudantes fazem desde cedo é sufocada por vezes pela escola e pelas instituições sociais da comunidade, pois a força do colonizador é historicamente marcante na região, de modo que a educação é um disfarce de boas intenções como forma de sufocar e controlar a cultura local. A escola, por vezes está atrelada a cultura do colonizador, portanto a resistência é necessária para requerer “ser mais”.

E, mesmo a escola se revelando como uma instituição a serviço da cultura dominante para produzir e manter a colonização epistemológica, uma colonização do conhecimento, que nega a história e as tradições dos povos, que ainda são reconhecido como “elementos nativos”, de fato o que sempre foi negado a mim, ainda é negado aos outros oprimidos, esta tese permite uma possibilidade de sair da denúncia para um movimento de resistência à colonização, como um conjunto de esforços de luta contra a opressão.

O que configura à experiência existencial dos sujeitos uma possibilidade de construir uma outra relação com o conhecimento, que neste caso particular, interpreto a necessidade de construir uma pedagogia do oprimido, com o oprimido, superando o fatalismo imposto ao longo de 521 anos, e criando possibilidades de humanizar-se para ser mais, como nosso inédito viável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Tony. JONES, Stacy Holman. ELLIS, Carolyn. **Autoethnography**. Nova York: Oxford University Press, 2015.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Tradução: Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Repensando Ideologia e Currículo. (39-58). In.: MOREIRA, Antonio Flavio. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999 a.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? (59-92). In.: MOREIRA, Antonio Flavio. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999 b.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael W. BURAS, Kristen L. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APPLE, Michael. AU, Wayne. GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In.: APPLE, Michael. AU, Wayne. GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 14-32.

ARAÚJO, Samuel Nascimento de. **Cultura Corporal de Movimento na Escola e Cultura Corporal de Movimento da Escola: uma etnografia sobre a particularidade da seleção de conteúdos de ensino da Educação Física Escolar**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR/RS, 2016.

ARAÚJO, Samuel Nascimento de. ROCHA, Leandro Oliveira. BOSSLE, Fabiano. Sobre a monocultura esportiva no ensino da Educação Física na escola. **Pensar a Prática** [S.l.], v. 21, n. 4, dez. 2018. ISSN 1980-6183. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/50175>. Acesso em: 01 de janeiro de 2019.

ARAÚJO, Samuel Nascimento de. ROCHA, Leandro Oliveira, MEDEIROS, Tiago Nunes, AIRES, Caroline Pereira. BOSSLE, Fabiano. Educação Física Escolar: entre o multiculturalismo e a monocultura esportiva. IN.: BIELOHOUBEK, Irena. **Interlocução de Saberes XIII**. Santo Ângelo: Furi, 2017, p. 215-227.

ARENHART, Deise. O corpo como expressão de culturas infantis na escola: marcas de geração e classe social. **Cadernos de formação RBCE**, v. 6, n. 1, p. 91-102, mar., 2015.

AU, Wayne. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia de

Freire. In.: APPLE, Michael. AU, Wayne. GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Tradução : Myriam Ávila; Elaine Lourenço de Lima Reis; Glaucio Renato Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Capitalismo Parasitário**: e outros temas contemporâneos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

_____. **Identidade**: entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. BORDONI, Carlo. **Estado de Crise**. Tradução de Renato Aguiar. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BERGER, L. ELLIS, C. Composing autoethnographic stories. In: ANGROSINO, M. V. **Doing Cultural Anthropology**. Prospect Heights. IL: Waveland Press, 2002. p. 151-166.

BINS, Gabriela Nobre. "TECENDO SABERES, TRAMANDO A VIDA – A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA GRIÔ: UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA RME POA". **Tese (Doutorado)**. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 275f. 2020.

BLANCO, Mercedes. Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. **Andamios**, México, v. 9, n. 19, p. 49-74, agosto, 2012. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004&lng=es&nrm=iso. Acesso em 16 de janeiro de 2020.

BOROWSKI, Eduardo Von. MEDEIROS, Tiago Nunes. BOSSLE, Fabiano. **Por uma perspectiva crítica na Educação Física Escolar: ensaiando possibilidades**. Curitiba: CRV, 2020.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino. 2003. 271 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 271f. 2003.

_____. O “eu” do “nós”: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2008. 341f. **Tese (Doutorado)**. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 341f. 2008.

_____. Atualidade e relevância da Educação libertadora de Paulo Freire na Educação Física Escolar em tempos de “Educação S/A”. In SOUSA, Cláudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO; Daniel Teixeira. ORG. **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 17-32, 2019.

_____. Nosso “inédito viável”: professor de Educação Física intelectual transformador. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-34.

BOSLLE, Fabiano et al. **Educação Física Escolar, etnografias e autoetnografias: a formação de intelectuais transformadores**. Curitiba: CRV, 2018.

_____. “SULEAR”: uma perspectiva de orientação epistemológica para a pesquisa qualitativa crítica na Educação Física Escolar. In.: BOROWSKI, Eduardo Von. MEDEIROS, Tiago Nunes. BOSSLE, Fabiano. **Por uma perspectiva crítica na Educação Física Escolar: ensaiando possibilidades**. Curitiba: CRV, 2020, p. 17-32.

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

BOSSLE, Fabiano. BOSSLE, Cibele B. ROCHA, Leandro Oliveira. CRUZ, Lucas L. Autoetnografia: modelo contra-hegemônico para a produção de conhecimento na Pós-Graduação em Educação Física no Brasil. **VI Fórum de Pós-Graduação do CBCE e III Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica da Educação Física**. 2016. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/6FPGCBCE/6Forum/paper/viewFile/8071/4097>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. NO “OLHO DO FURACÃO”: UMA AUTOETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 31, n. 1, Out. 2009. ISSN 2179-3255. Disponível em: <<http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/639>>. Acesso em: 15 Jan. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. PAULO FREIRE- A EDUCAÇÃO A CULTURA E A

UNIVERSIDADE: MEMÓRIA DE UMA HISTÓRIA. **Ideação**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 23-35, nov. 2019. ISSN 1982-3010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/23556/15973>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 25 de jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRUM, Ceres Karam. “Esta terra tem dono”. Disputas de representação sobre o passado missioneiro no Rio Grande do Sul: a figura de Sepé Tiaraju. **Cadernos IHUideias**. Ano 4, n. 46, 2006. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/046cadernosihuideias.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2020.

_____. “Esta terra tem dono”: representações do passado missioneiro no Rio Grande do Sul. O mito de Sepé Tiaraju. **Revista Antropológicos**, ano 11, v. 18, n. 2, p. 215-236, 2007.

_____. Sepé Tiaraju. O índio que os gaúchos querem viver. Representações, identidades e educação. In.: SILVA, Gilberto Ferreira da. PENNA, Rejane. CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha. **RS Índio: cartografia sobre a produção de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

BRUM, Ceres Karam. JESUS, Suzana Cavalheiros de. Mito, diversidade cultural e educação, notas sobre a invisibilidade Guarani no Rio Grande do Sul e algumas estratégias nativas de superação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 201-227, jul./dez. 2015.

BURD, Rafael. **De Alferes a Corregedor: a trajetória de Sepé Tiaraju durante a demarcação de limites na América Meridional – 1752/1761**. Porto Alegre/RS: Dissertação (Mestrado em História), PPG em História da UFRGS, 2012.

_____. A consolidação de uma liderança indígena durante a Revolta causada pelo Tratado de Madri: o caso de Sepé Tiaraju, entre o confronto e a negociação. **Revista História e Cultura**, Franca-SP, v. 3, n. 2, p. 108-128, 2014.

CABRAL, Amílcar. **Guiné-Bissau, nação africana forjada na luta**. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, pp. 240-255, jul/dez., 2011.

CARSPECKEN, Phil Francis. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424. Maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

CÉSAIRE, Aimé. **O discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1ª ed., 1978.

CHANG, Heewon. Autoethnography: Raising Cultural Consciousness of Self and Others, in WALFORD, G. (ed.) **Methodological Developments in Ethnography (Studies in Educational Ethnography, Volume 12)** Emerald Group Publishing Limited, pp.207 - 221. 2007.

_____. Autoethnography as method. **Walnut Creek, CA: Left Coast Press**, 2008. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjQismCiZrKAhUKEpAKHXzHAAQQFggsMAI&url=https%3A%2F%2Fwww.lcoastpress.com%2Fbook_get_file.php%3Fid%3D122%26type%3Dexcerpt&usq=AFQjCNGAFeuszcolY6bT7f56BP9Jy2_9Aq&bvm=bv.110151844,d.Y2I. Acesso em 08/01/2016.

CHEUICHE, Alcy José de Vargas. Sepé Tiaraju, 250 anos depois. In.: Comitê do Ano de Sepé Tiaraju (org.). **Sepé Tiaraju, 250 anos depois**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CORSINO, Luciano Nascimento. CONCEIÇÃO, William Lazaretti. **Educação Física escolar e Relações Étnico-Raciais: subsídios para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08**. Curitiba: CRV, 2016.

COSTA, Célio Juvenal A racionalidade jesuítica na educação dos índios brasileiros (século 16). **Em Abertos**, Brasília, v. 21, n. 78, p. 93-107, dez. 2007. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2211/2180>. Acesso em 10 de junho de 2020.

COSTA, Gabriela M.C.; GUALDA, Dulce M.R. Antropologia, etnografia e narrativa: caminhos que se cruzam na compreensão do processo saúde-doença. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 4, p. 925-937, Dec. 2010. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702010000400005&lng=en&nrm=iso. Acesso: 02 de Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702010000400005>.

CRUZ, Lucas Lopez da. 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), Programa de PósGraduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Fisioterapia e

Dança, UFRGS, Porto Alegre, 2017.

DENZIN, Norman K. Autoetnografia analítica o nuevo déjà vu. **Astrolabio**, [S.l.], n. 11, 2013. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/6310>. Acesso em 13 fev. 2021.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-4

ELLIS, Carolyn. Grave Tending: With Mom at the Cemetery. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, [S.l.], v. 4, n. 2, may 2003. ISSN 1438-5627. Available at: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/701/1521>. Date accessed: 12 jan. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-4.2.701>.

ELLIS, Carolyn. **The Ethnographic I: A Methodological Novel About Autoethnography**. 1. ed. Walnut Creek, CA: AltaMira Press, 2004.

ELLIS, C. & BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, and personal reflexivity. In: DENZIN, N. & LINCOLN, Y., 2000. **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: p. 733-768. 2000.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: An Overview. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, [S.l.], v. 12, n. 1, nov. 2010. ISSN 1438-5627. Available at: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>. Date accessed: 21 oct. 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. AUTOETNOGRAFÍA: UN PANORAMA. **Astrolabio**, [S.l.], n. 14, p. 249 -273, jun. 2015. ISSN 1668-7515. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626>. Fecha de acceso: 24 abr. 2018.

Fanon, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Colonialismo, capitalismo e segmentarismo: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial. **Revista Sociedade e Estado**. Volume 29, Número 1, janeiro/abril, 2014.

FLECK, Eliane Cristina Deckmann. A educação jesuítica nos Sete Povos das

Missões (séculos 17-18). **Em Aberto**, Brasília, v. 21, n. 78, p. 109-120, dez. 2007.

FOSTER, K.; McALLISTER, M.; O'BRIEN, L. Extending the boundaries: autoethnography as an emergent method in mental health nursing research. **International Journal of Mental Health**, v. 15, n. 1, p. 44-53, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Del Oprimido**. Montevideo/Uruguay: Tierra Nueva, 1970.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em progresso**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984 (b).

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

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

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14ª ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Política e Educação**. Org. Ana Maria de Araújo Freire. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015 (a).

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa**; 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 (b).

FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Vol. 1. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. FREIRE, Paulo. GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 2ª ed. São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1986.

GANDIN, Luís Armando. Criando alternativas reais às políticas neoliberais em educação: o projeto da Escola Cidadã. In.: APPLE, Michael. BURAS, Kristen. **Currículo, Poder e Lutas Educacionais: com a palavras os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008: 221-243.

GIROUX, Henry. Teorias de la reproduccion y la resistencia em la nueva sociologia de la educacion: un analise crítico. **Cuadernos Políticos**, México, 1985, p. 36-65.

_____. **Teoria Crítica e Resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Trad.: Angela Maria Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

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

GIROUX, Henry. MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 141-173.

GONÇALVES, Maurício da Silva. Entrevista. In.: Comitê do Ano de Sepé Tiarajú (org.). **Sepé Tiarajú, 250 anos depois**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v. 2, 2004.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v. 1, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v. 2, 2000a.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, v. 3, 2000b.

GUSTSAK, Felipe. Invasão Cultural. In.: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITOWSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., rev. amp. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro:LTC,1989.

GOŁĘBNIAK, B. O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny. Ku autoetnografii. **Forum Oświatowe**, North America, 26, gru. 2014. Available at: <<http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/279>>. Date accessed: 24 kwi. 2018.

GUARANI DAS MISSÕES. **Projeto de Decreto Legislativo Nº 002/2019**, de 15 de abril de 2019. Institui a Câmara de Vereadores Mirim. 2019.

HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M., CREUS, A., & MONTANÉ, A. (2010). Becoming university scholars: Inside professional autoethnographies. **Journal of Research Practice**, 6(1), Article M7. Retrieved [date of access], from <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/204/188>.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo Sem Fronteiras**. V. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez., 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/hill.pdf>, acesso em 25 de julho de 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOLT, N. L. Representation, legitimation, and autoethnography: an autoethnographic Writing Story. **International Journal of Qualitative Methods**. 2 (1), p. 1-22. 2003. Disponível em <https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_1/pdf/holt.pdf>. Acesso em 10/01/2016.

GAITÁN, Alfredo. Exploring Alternative Forms of Writing Ethnography. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social**. Vol. 1, n. 3, december, 2000.

GROSFUGUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, jun. 2007. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 21 set. 2020.

JENSEN-HART, S; WILLIAMS, D. J. Blending voices: autoethnography as a vehicle for critical reflection in social work. **Journal of Teaching in Social Work**, v. 30, n. 4, p. 450-467, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/08841233.2010.515911>. Acesso em: 06 jan. 2016.

JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. Introduction: Coming to Know Autoethnography as More Than a Method. In: _____. **Handbook of**

Autoethnography. Walnut Creek/CA/USA: Left Coast Press, 2015, p.10-12.

JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (Orgs.). **Handbook of autoethnography.** Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2013.

LEITE, Siomara B. ANDRÉ, Marli E. D. A aprendizagem da subordinação e da resistência no cotidiano escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, 3 (6), p. 39-52, jan./jun. 1986.

LOYOLA, Érico Teixeira de. A imagem social de Sepé Tiarajú na Obra de Alcy Cheuiche. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://200.132.146.161/index.php/missoes/article/view/17233/8622>. Acesso em 05 de junho de 2020.

LYNCH, Kathleen. CREAN, Margaret. MORAN, Marie. Igualdade e justiça social: a universidade como um local de luta. In.: APPLE, Michael. BALL, Stephen. GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da Educação: análise internacional.** Porto Alegre: Penso, p. 324-333, 2013.

MAGUIRE, Mary H. Review Essay: Autoethnography: Answerability/Responsibility in Authoring Self and Others in the Social Sciences/Humanities. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, [S.l.], v. 7, n. 2, mar. 2006. ISSN 1438-5627. Available at: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/106/222>. Date accessed: 31 oct. 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-7.2.106>.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **Professores e Professoras de Educação Física Progressistas do mundo uni-vos!** Curitiba: CRV, 2020.

MALDONADO, Daniel Teixeira. NOGUEIRA, Valdilene. FARIAS, Uirá de Siqueira. **Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência 2.** Curitiba: CRV, 2018.

MALDONADO, Daniel Teixeira. NOGUEIRA, Valdilene. FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira.** Curitiba: CRV, 2018.

MALDONADO, Daniel Teixeira. FARIAS, Uirá de Siqueira. NOGUEIRA, Valdilene. **Linguagens na Educação Física Escolar: diferentes formas de ler o mundo.** Curitiba: CRV, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. "Pensamento crítico desde a subalteridade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI", in **Revista Afro-Asia**, nº. 34, pp. 105-130.2006. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21114/13703>. Acesso em 21 de set. 2020.

MARCUSE, Herbert. **A dominação simbólica.** Lisboa: Edições 70lda, 2007.

MARIANTE NETO, Flávio Py. STIGGER, Marco Paulo. Reflexividade na pesquisa etnográfica e suas relações com a prática de um professor de boxe. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 95-107, jan. 2011.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

McLAREN, Peter. **Pedagogia crítica y cultura depredadora**. Barcelona: Paidós, 1994.

_____. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

MEDEIROS, Alexsandro. Humanização versus Desumanização: reflexões em torno da Pedagogia do Oprimido. **Revista Reflexões**, ano 2, n. 3, p. 127-137, jul./dez. 2013.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em 22 de set. 2020.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia Epistémica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Colección Razón Política. Buenos Aires: Ediciones de Signo, 2010.

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

_____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. In.: MOLINA NETO, Vicente. TRIVIÑOS, A. N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: UFRGS/Sulina, 1999. P. 107-139.

MONTAGUD-MAYOR, X. Complejidad, reflexividad y autoetnografía. Las posibilidades de la investigación narrativa en la mejora de la práctica profesional. **Trabajo Social Global-Global Social Work**, España, 5, dic. 2015. Disponible en: <<http://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/3129>>. Fecha de acceso: 24 abr. 2018.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. NISTA-PICCOLO. Vilma Leni. **Diálogos com Paulo Freire no cotidiano da Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2020.

MOORE JUNIOR, B. **As Origens Sociais da Ditadura e da Democracia**: senhores e camponeses na construção do mundo moderno. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

MUÑOZ, Joaquin Guerrero. El valor de la auto-etnografía como fuente para la

investigación social del método a la narrativa. **Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar**, n. 3, 2014. Disponível em: <
<https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198691/161851>>. Acesso em 04 de janeiro de 2019.

NGUNJIRI, Faith Wambura. HERNANDEZ, Kathy-Ann. CHANG, Heewon. Living Autoethnography: connecting life and research. **Journal of Research Practice**. Vol. 6. Issue, 1. 2010. Disponível em:
<http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/241/210>. Acesso 14 de janeiro de 2018.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. Resistência descolonial: estratégias e táticas territoriais. **Terra Livre**. São Paulo, ano 29, vol. 2, n. 43, p. 17-55, 2017.

POLCZYK, Patrycja. Autoetnografia jako możliwa metoda badawcza. **Forum Oświatowe**, North America, 24, lis. 2012. Available at:
 <<http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/20/12>>. Date accessed: 24 kwi. 2018.

PRADO, João Fernando de Almeida. **O Brasil e o colonialism europeu**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1956.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade. **Perú Indígena**, v. 13, n. 28, p. 11-20, 1992.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005.

_____. “Colonialidade do poder e classificação social”. In: MENESES, Maria Paula; SOUSA SANTOS, Boaventura de (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, p. 84- 144, 2010.

REED-DANAHAY, D. **Auto/Ethnography: rewriting the self and the social**. Oxford: Berg. 1997.

RICHARDSON, L. Writing. A Method of Inquiry. In.: DENZIN, N. LINCOLN, Y. (Eds.). **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**, Thousand Oaks, California: Sage, 2003.

RIVERA GARCÍA, Enrique. Reflecting on educational research. A critical sight from the autoethnography of a teacher. **Qualitative Research in Education**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 58-79, June 2012. ISSN 2014-6418. Available at:
 <<https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/279/281>>. Date accessed: 04 Feb. 2021. Doi:<http://dx.doi.org/10.4471/qre.2012.03>.

ROCHA, Leandro Oliveira. Reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal: o reposicionamento da teoria crítica na Educação Física escolar na perspectiva de Axel Honneth. 2019. 286f. **Tese (Doutorado)**, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 286f. 2019.

ROCHA, Leandro Oliveira. ARAÚJO, Samuel Nascimento de. MEDEIROS, Tiago Nunes. BOSSLE, Fabiano. A Educação Física da Escola Pública: por uma forma de vida democrática. In.: ROCHA, Leandro Oliveira. ARAÚJO, Samuel Nascimento de. BOSSLE, Fabiano. **A Educação Física da Escola Pública: práticas pedagógicas no ensino fundamental**. Curitiba: CRV, 2019, p. 13-26.

ROCHA, Leandro Oliveira; ARAÚJO, Samuel Nascimento de; BOSSLE, Fabiano. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], p. 168-185, jan. 2019. ISSN 2447-8288. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1148>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

RONAI, C. R. Multiple reflections of child sexual abuse: an argument for a layered account. **Journal of Contemporary Ethnography**, Thousand Oaks v. 23, n. 4, p. 395-426, jan. 1995.

RONAI, C. R. My mother is mentally retarded. In: ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. (Eds.). **Composing ethnography: alternative forms of qualitative writing**. Walnut Creek, CA: Alta Mira, 1996.

RUBINSTEIN-AVILA, Eliane; MARANZANA, Stefano. Dual Reflections on Teaching and Learning of Autoethnography: Preparing Doctoral Students Authentically for a Career in the Academy. **Qualitative Research in Education**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 243-268, oct. 2015. ISSN 2014-6418. Available at: <<http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/1328>>. Date accessed: 24 apr. 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2015.1328>.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo Escolar e Justiça Social**: o cavalo de Tróia da Educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In.: SANTOS, Boaventura de Souza. MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: GC Gráfica de Coimbra, 2009 (23-71).

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 78, p. 3-6, 2007.

_____. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1ª ed. Belho Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SCOTT, James C. LOS DOMINADOS Y EL ARTE DE LA RESISTENCIA. DISCURSOS OCULTOS. **Reflexión Política [en línea]**. 2002, 4(8), [fecha de Consulta 1 de Mayo de 2020]. ISSN: 0124-0781. Disponible

en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11000816>

_____. “Exploração normal, resistência normal.” In: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 5, pp. 217-243, jan./jul., Brasília, 2011.

SANTOS, Caio Cesar Costa. Linguagens como prática social e mediadora da formação cultural e humana: algumas reflexões. **Rios Eletrônica-Revista Científica da FASETE**, v. 6, 2012.

SILVA, Maria Vieira. MARQUES, Maria Rúbia Alves. GANDIN, Luís Armando. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas – Entrevista com Michael Apple. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 175-184, jan./abr., 2012.

SLODKOWSKI, Aline Carlise. **Memórias vivas e a polonidade no município de Guarani das Missões/RS**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: IGEO/UFRGS, 2013, 121f.

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

SOARES, Carmem. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SPARKES, A. C. Autoethnography and narratives of self: Reflections on criteria in action. **Sociology of Sport Journal**, 17, p. 21–43, 2000.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SPOLAOR, Gabriel da Costa. GRILLO, Rogério de Melo. PRODÓCIMO, Elaine. O corpo lúdico como possibilidade de transgressão na escola. **Revista Corpoconsciência**. Cuiabá: MT, vol. 24, nº 2, p. 144-156, mai./ago., 2020.

SPRY, T. Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. **Qualitative Inquiry**: Sage Publications, v. 7, n. 6, p. 706-732, dez. 2001. Disponível em: <https://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/spry.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2016.

STARR. Lisa J. The Use of Autoethnography in Educational Research: Locating Who We Are in What We Do. **Canadian Journal for New Scholars in Education/ Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation**. Volume 3, Issue 1, June, 2010.

TILLEY-LUBBS, Gresilda A. Critical Autoethnography and the Vulnerable Self as Researcher. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 268-285, oct. 2014. ISSN 2014-2862. Available at: <http://www.hipatiapress.info/hpjournals/index.php/remie/article/view/1272>>. Date accessed: 24 apr. 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2014.14>.

VERSIANI, Daniela B. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. Letras de hoje, v.37, n. 4, p. 57-72, dez. 2002. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/14258>

VERSIANI, Daniela B. **Autoetnografias**: conceitos alternativos em construção. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WITTRICK, M. C. **La Investigación de la Enseñanza II – Métodos Cualitativos de Observación**. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1989.

Wolcott, H. F. **A arte do trabalho de campo**. Walnut Creek, CA: AltaMira, 1995.

Anexo 1
Carta de Anuência

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO/ANUÊNCIA

Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo de Guarani das Missões (RS) – (SMEC/PMGM)

Nome do Secretário da SMEC/PMGM: Viviane Carvalho Przyczynski.

Endereço: Rua São Lourenço, S/N, Centro – Guarani das Missões (RS).

Declaro que o professor/pesquisador **SAMUEL NASCIMENTO DE ARAÚJO** está autorizado a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: **A CONSTRUÇÃO DA RESISTÊNCIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DE GUARANI DAS MISSÕES**: uma autoetnografia crítica, a partir do início do ano letivo de 2018, em suas práticas pedagógicas de professor de Educação Física.

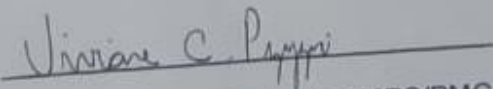
Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender os aspectos simbólicos produzidos e compartilhados pelo ativismo político e resistência de um professor de Educação Física no contexto particular da comunidade de Guarani das Missões/RS.

Para efetivar a coleta das informações o professor/pesquisador terá permissão para acessar e analisar documentos além de realizar observações, entrevistas e diálogos com os professores e demais membros da cultura escolar, nas aulas de Educação Física e no cotidiano escolar.

As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar, salientando que esta pesquisa será realizada a partir dos dados coletados no ano de 2019, nas escolas onde o pesquisador atua como professor de Educação Física pela Rede Municipal de Ensino de Guarani das Missões (RS).

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

Guarani das Missões (RS), 23 de setembro de 2020.


Assinatura responsável pela SMEC/PMGM

Viviane Carvalho Przyczynski
Secretaria Municipal de Educação,
Cultura, Esporte e Turismo
Guarani das Missões - RS

Anexo 2

Periódicos verificados nos estudos de revisão da Tese

Nº	Nome do Periódico	ISSN¹⁶	Qualis
01	Arquivos em Movimento	1809-9556	B5
02	Biomotriz UNICRUZ	2317-3467	B5
03	Cadernos de Educação UFPEL	2178-079X	B5
04	Caderno de Educação Física e Esporte	2318-5104	B5
05	Cadernos de Formação RBCE	2175-3962	B5
06	Coleção Pesquisa em Educação Física	2357-8432	B5
07	Conexões	1983-9030	B5
08	Corpoconsciência	1517-6096	B5
09	Educação Física em Revista	1983-6643	B5
10	Educação em Revista UFMG	1982-6621	B5
11	Formação Docente	2176-4360	B5
12	Kinesis	2316-5464	B5
13	Motrivivência	2175-8042	B2
14	Motriz	1980-6574	B1
15	Movimento	1982-8918	A2
16	Pensar a Prática	1980-6183	B2
17	Pró-Posições	1980-6248	B2
18	Revista Brasileira de Ciência do Esporte	2179-3255	B1
19	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	0103-1716	B2
20	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	1807-5509	B1
21	Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte	1980-6892	B3
22	Revista Educação Física UEM	1983-3083	B1
23	Revista Mineira de Educação Física	0104-8031	B5
24	Revista Kairós	1516-2567	B3
25	Revista Movimento	2359-3296	B5

¹⁶ ISSN é a sigla em inglês da *International Standard Serial Number*, a qual corresponde ao Número Internacional Normalizado para publicações seriadas.

Anexo 3

Projeto de decreto Legislativo nº 002/2019 – Câmara de Vereadores Mirim do município de Guarani das Missões/RS

PROJETO DE DECRETO LEGISLATIVO Nº 002/2019 DE 15 DE ABRIL DE 2019.

INSTITUI A CÂMARA DE VREADORES MIRIM NO MUNICÍPIO DE GUARANI DAS MISSOES, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PRESIDENTE DA CÂMARA DE VEREADORES DE GUARANI DAS MISSÕES, ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, no uso de suas atribuições legais, FAZ SABER, que o plenário aprovou a seguinte resolução:

Art. 1º. Fica instituída, no âmbito da Câmara Municipal de Vereadores de Guarani das Missões, a CÂMARA MIRIM, composta de 09 (nove) Vereadores Mirins.

§1º. O mandato dos vereadores mirins titulares será de 02 (dois) anos, vedada a reeleição.

§2º. A forma de escolha dos vereadores mirins e a composição da comissão eleitoral responsável pelo processo de escolha serão definidos por Ato da Mesa Diretora.

Art. 2º. A CÂMARA MIRIM tem por objetivos:

- I - despertar no jovem aluno das escolas públicas do ensino de Guarani das Missões, que estejam cursando de 5ª a 9ª séries do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o senso crítico e maior nível de consciência sobre os direitos de cidadania e a responsabilidade para com os valores sociais, éticos e culturais da comunidade;
- II - buscar a integração desses jovens com o Poder Legislativo, mostrando-lhes o papel que desempenham os vereadores como representantes do povo, além de manter o entrosamento com as escolas;
- III - orientar os futuros políticos sobre as funções atribuídas aos Poderes Públicos, em especial ao Poder Legislativo;
- IV - mostrar aos jovens a possibilidade real de influenciar nos destinos e anseios da comunidade.

Art. 3º. A CÂMARA MIRIM funcionará trimestralmente, no Plenário da Câmara Municipal, na data e hora definida em seu regimento interno.

Parágrafo Único. É vedado o funcionamento da CÂMARA MIRIM no mesmo horário das sessões legislativas ordinárias deste Poder Legislativo Municipal.

Art. 4º. Caberá à CÂMARA MIRIM, com a orientação técnica assegurada pela Câmara Municipal, elaborar, discutir, votar e aprovar as normas de seu próprio Regimento, que regerá suas atividades.

Art. 5º. Além das reuniões, que se farão no Plenário, segundo dispõe seu próprio Regimento Interno, poderá a CÂMARA MIRIM reunir-se de forma itinerante, em locais públicos, fora do Plenário da Câmara Municipal, com a aprovação da Mesa Diretora do Poder Legislativo Municipal.

Art. 6º. Caberá a Mesa Diretora da Câmara de Vereadores organizar e dar efetivação às medidas necessárias à instalação e acompanhamento da CÂMARA MIRIM.

Art. 7º. Fica a Mesa Diretora autorizada a celebrar convênios entre a Câmara Municipal e o Poder Executivo, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, e outros órgãos, a fim de promover a cooperação técnica para o melhor desenvolvimento da CÂMARA MIRIM.

Parágrafo Único. Fica a Mesa Diretora autorizada a custear as despesas de locomoção e alimentação à Porto Alegre/RS, uma vez ao ano, com vistas a possibilitar aos VEREADORES MIRINS conhecerem a Assembleia Legislativa deste Estado, o Palácio Piratini e outros órgãos públicos com sede na Capital deste Estado, conforme redução orçamentária vigente: 01.01.01.031.0001.1.003 – Construção ou reforma de imóvel para a instalação de sede própria do Poder Legislativo

4.4.90.51 – Obras e Instalações

Fonte – 001- Livres.

Art. 8º. A produção legislativa da CÂMARA MIRIM será acolhida, no que couber, pela Câmara de Vereadores, que assumirá a autoria da proposição para o seu trâmite regimental, observadas as demais normas legais.

Parágrafo Único. Os Projetos apresentados pelos Vereadores Mirins poderão ser apresentados ao Plenário da Câmara Municipal de Vereadores e encaminhados como Sugestão ao Poder Executivo.

Art. 9º. A Câmara Municipal, por meio da sua assessoria, dará ampla divulgação dos trabalhos da CÂMARA MIRIM, através dos órgãos oficiais de comunicação social e demais mídias.

Art. 10. Terão os vereadores mirins direito ao recebimento do material didático necessário ao cumprimento de suas atividades previstas nas normas regimentais.

Art. 11. Participarão do Projeto de Vereadores Mirins, alunos de escolas estaduais e municipais de Guarani das Missões, residentes neste município do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e do 1º e 3º ano do ensino médio.

Art. 12. A escolha dos Vereadores Mirins se dará por eleição direta, em cada educandário abaixo enumerado, para o quantitativo de vagas assim distribuído:

- I - Escola Municipal Antônio Jaskulski: 1 (um) Vereador e 2 (dois) suplentes;
- II - Escola Municipal Santo Estanislau (Harmonia Centro): 1 (um) Vereador e 2 (dois) suplentes;
- III - Escola Municipal Nossa Senhora Auxiliadora: 1 (um) Vereador e 2 (dois) suplentes;
- IV - Escola João Przyczyczynski: 2 (dois) Vereadores e 4 (quatro) suplentes;
- V - Escola Estadual Técnica Guaramano: 2 (dois) Vereadores e 4 (quatro) suplentes;
- VI - Escola Municipal São José: 2 (dois) Vereadores e 4 (quatro) suplentes;

Parágrafo Único. Terão direito a voto somente os estudantes de cada educandário, que poderão escolher apenas os representantes do seu respectivo educandário. Sendo que as eleições se darão conforme as disposições estabelecidas pela comissão eleitoral de cada escola.

Art. 13. As despesas decorrentes desta Resolução correrão à conta de dotações próprias do orçamento da Câmara Municipal de Guarani das Missões.

Art. 14. Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

APP 19.04.17

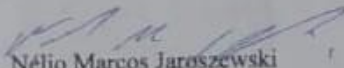


CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE
GUARANI DAS MISSÕES - RS
"CAPITAL POLONESA OS GAÚCHOS"
ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Os Vereadores Mirins em Sessão Ordinária a ser definida pela mesa diretora atual, elaborarão o Regimento Interno da Câmara Mirim onde ficara definida as regras de funcionamento da mesma.

Os vereadores eleitos serão diplomados em Sessão Solene na data de 27 de maio de 2019, a partir das 14:00 horas na Praça João Paulo II, durante as comemorações dos 60 anos de Emancipação Política Administrativa de Guarani das Missões. Bem como serão entregues Moções Honrosas aos demais suplentes de Vereadores na mesma data.

Não tendo mais nada a tratar, encerra – se este ato.


Nélio Marcos Jaroszewski

Presidente do Poder Legislativo

Anexo 4

Excelentíssimo Sr. Vereador

Bertil Bolivar Nilson

Ao cumprimentá-lo cordialmente, venho por esta solicitar esclarecimento da parte de vossa excelência por posição atribuída em suposto comentário para pessoas da comunidade local. De acordo com o mesmo, teria sido produzida a seguinte manifestação: *"O professor Samuel foi mandado para dar aula no interior para ele não ficar se metendo nas coisas, e isso é parte do castigo dele, era para ser pior, mas eu mesmo achei que seria muito ficar em escolas diferentes"*.

Quero crer se tratar de algum equívoco, por isto o esclarecimento. Espero que compreenda minha preocupação, Senhor Vereador, pois causa algum constrangimento receber informações desta natureza, visto que sou Professor de Educação Física concursado da Rede Municipal de Ensino de Guarani das Missões e, também, aluno de Doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Inclusive, tomei a liberdade de comentar com o orientador de minha Tese de Doutorado, Professor Doutor Fabiano Bossle (ESEFID/UFRGS), o qual sentiu-se incomodado com a provável veracidade da situação e teme que possam acarretar em situações que venham a causar prejuízos à produção de conhecimento científico na pesquisa de doutorado que estou realizando no Município de Guarani das Missões, bem como, indesejadas manifestações de caráter institucional, visto que poderia comprometer, caso fosse confirmada a veracidade – e reitero sinceramente que espero que não seja verdadeira a informação –, o trabalho sério realizado pelo Poder Executivo.

De minha parte, compreendo a condição de professor em escola da área rural não como forma de castigo, mas, pelo contrário, como uma possibilidade de proporcionar aos estudantes do interior do município, práticas pedagógicas com embasamento crítico e plural da cultura corporal de movimento, objeto de aprendizagem da Educação Física Escolar às nossas crianças, jovens e adultos em fase de escolarização.

Tendo ciência de seus esforços em prol de uma Educação de qualidade para o nosso Município, venho por esta me desculpar por quaisquer inconvenientes e me colocar à sua disposição para dialogar, visto que solicito nesta missiva, de maneira respeitosa, uma manifestação de sua parte.

Saudações cordiais.

Guarani das Missões, 23 de outubro de 2018.

Samuel N. Araújo
Samuel Nascimento de Araújo

Doutorando em Ciências do Movimento Humano
ESEFID/UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisas
Didática e Metodologia do Ensino da Educação
Física/UFRGS.

Recebido 31/10/18
Franciel

Anexo 5

Escola Estadual de Ensino Médio João Przyczynski

Decreto de Reorganização nº 44.866 de 12/01/2007 – D.O. 15/01/2007

Rua São Lourenço nº 180 – Fone: (55) 3353-1090 – CEP – 97950-000 – Guarani das Missões (RS)

Ilmo. Sr. Alcides Milczarek
Presidente da Câmara Municipal de Vereadores
Guarani das Missões (RS)

Ilmo. Senhor:

Vimos por meio deste, apresentar os resultados de uma pesquisa realizada pela turma do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio João Przyczynski, nas aulas de Educação Física, e ao mesmo tempo encaminhar a nossa visão do que realmente necessitam as crianças e jovens em nossa comunidade. O Projeto: "Políticas Públicas de Esporte e Lazer na cidade, entre a expectativa e a realidade" teve como objetivo realizar o mapeamento e encaminhar algumas demandas necessárias para que a comunidade possa ter o mínimo de acesso aos espaços e práticas de esporte e lazer. Foram realizadas visitas a locais públicos que são disponibilizados a realização de recreação e lazer na comunidade, feito um mapeamento de quem utiliza estes espaços, quais práticas são realizadas, que momentos são proporcionados pela administração pública municipal para que as pessoas possam interagir, quais eventos esportivos e quais os grupos que são envolvidos nestes eventos, enfim, mapeamos toda a nossa realidade, e a partir dela nos debruçamos na construção de espaços e tempos na comunidade para que todas as pessoas possam ter acesso a tais práticas.

Entre nossos achados, situamos o abandono destes locais, a falta de cuidado e a precarização dos espaços públicos, praças com equipamentos quebrados, quadras só com piso, eventos somente para adultos (homens) e somente para realização de futebol e futsal, nenhum tempo para atividades de mulheres, crianças ou idosos. Desinvestimento nas crianças e jovens da comunidade, foco no esporte de rendimento e nenhuma manifestação quanto ao esporte escolar e de participação, que são importantes na formação integral das crianças e jovens.

Tais demandas nos colocam na posição de quem quer que esta realidade mude. Como jovens estudantes queremos espaços e tempos para recreação, lazer e também práticas esportivas de participação. Somos todos municipais, e ao realizar esta pesquisa nos colocamos na condição de buscar frente as pessoas que nos representam, formas de superar esta relação de inexistência de tempos e espaços. Todos sabemos dos benefícios que o esporte, o lazer, a recreação e as práticas corporais proporcionam, inclusive para nós, em processo de formação escolar e humana, por isso entendemos e solicitamos que esta casa, enquanto representante do povo, possa buscar projetos que possibilitem que as crianças e jovens tenham espaços e tempos não somente para realização de práticas corporais, mas possibilitar nestes espaços e tempos a integração para a construção coletiva de aprendizagens e formação integral de todos nós.

Agradecemos desde já a receptividade, e nos colocamos a disposição para esclarecer nosso projeto e nossos achados, a fim de contribuir com a melhoria da condição de vida das crianças e jovens de nossa comunidade.

Guarni das Missões, 02 de outubro de 2019.

Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental
E.E.M. JOÃO PRZYCZYNSKI

Jarmin Leais Jzejelski
 Leais Yamina de Oliveira
 Jairo Luis B. Jzejelski
 Luana Mendes Schromk
 Eduarda Vieira de Oliveira
 Patricia dos Santos
 Raquel Souza Bernat
 Micashi dos Santos Oliveira
 Eduardo Vitoria Segopamuk
 Marlon Luiz Schulz
 Claiton Gomes Lima
 Rosamir G. Ribeiro
 Wesley Kaymerczak
 Lucas Vinicius Winterski
 Samuel Nascimento de Araújo