



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR CRÍTICA: A AULA COMO ESPAÇO DE RECONHECIMENTO

Leandro Oliveira Rocha*
Luciana de Oliveira Nunes**
Márcio Cardoso Coelho***

RESUMO

Neste texto, discutimos como professores críticos materializam a prática educativa da Educação Física Escolar Crítica. Para isso, utilizamos narrativas da experiência docente compartilhada na escola que integram uma tese de doutorado elaborada nos anos de 2015 até 2019. Nesse caso, uma autoetnografia crítica realizada na escola pública municipal onde um de nós – autores deste texto – leciona a Educação Física Escolar. Por meio da discussão, localizamos a dialogicidade e a implicação como conceitos que embasam a prática educativa de professores críticos, uma vez que contemplam – e exigem – leituras de mundo e o compromisso com a justiça social.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Teoria Crítica. Dialogicidade. Implicação.

CRITICAL SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: THE CLASS AS A SPACE FOR RECOGNITION

ABSTRACT

In this text we discuss how critical teachers materialize the educational practice of Critical School Physical Education. For this, we use narratives of the teaching experience shared at school that are part of a doctoral thesis prepared in the years 2015 to 2019. In this case, a critical autoethnography was carried out in the municipal public school where one of us – authors of this text – teaches Physical Education at School. Through the discussion, we locate dialogicity and implication as concepts that support the educational practice of critical teachers, since they contemplate – and demand – readings of the world and the commitment to social justice.

Keywords: School Physical Education. Critical Theory. Dialogicity. Implication.

* Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professor da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Professor de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação de Teutônia/RS. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia de Ensino da Educação Física – DIMEEF/UFRGS. E-mail: leandro.o.rocha@hotmail.com

** Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia de Ensino da Educação Física – DIMEEF/UFRGS. E-mail: lucianaanunes@hotmail.com

*** Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia de Ensino da Educação Física – DIMEEF/UFRGS. E-mail: coelhocardosomarcio@gmail.com

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR CRÍTICA: LA CLASE COMO ESPACIO DE RECONOCIMIENTO

RESUMEN

En este texto discutimos cómo los docentes críticos materializan la práctica educativa de la Educación Física Escolar Crítica. Para ello, utilizamos narrativas de la experiencia docente compartida en la escuela que forman parte de una tesis doctoral elaborada en los años 2015 a 2019. En este caso, una autoetnografía crítica realizada en la escuela pública municipal donde uno de los autores de este texto enseña Educación Física en la Escuela. A través de la discusión, ubicamos la dialogicidad y la implicación como conceptos que sustentan la práctica educativa de los docentes críticos, ya que contemplan -y exigen- lecturas del mundo y el compromiso con la justicia social.

Palabras clave: Educación Física Escolar. Teoría Crítica. Dialogicidad. Implicación.

INTRODUÇÃO

Entendemos que a Educação Física Escolar Crítica – tema deste dossiê – integra o estudo da cultura corporal, objeto de estudo da Educação Física (BRACHT, 1989; SOARES *et al*, 2012), com a tradição teórica-conceitual da Teoria Crítica, o que localiza a “crítica” como palavra-chave para compreender as finalidades e práticas pedagógicas de professores que se assumem como intelectuais transformadores (BOSSLE, 2018).

Mesmo cientes de que a perspectiva crítica acomoda a “capacidade de educandos e de educadores refletirem a realidade na qual estão inseridos com vistas à transformação pelo conhecimento construído (BOSSLE, 2018, p. 22), tínhamos a impressão de que ainda nos faltava maior clareza sobre a noção de “crítica” mencionada. Por isso, em estudo anterior, debruçamo-nos sobre o sentido da palavra crítica no interior da tradição da Teoria Crítica frankfurtiana e identificamos que ela indica uma maneira específica de ser e agir no mundo. Nesse caso, a crítica condiz com a maneira de analisar as relações sociais contemporâneas a partir de duas reflexões complementares: dos obstáculos que impedem a emancipação e das possibilidades de rompê-los expressas no próprio existente (NOBRE, 2004). Logo, as leituras de mundo sustentadas na crítica desvelam e denunciam as formas de opressão social existentes ao mesmo tempo em que buscam no próprio contexto social atual as “oportunidades de emancipação relativamente à dominação vigente” (NOBRE, 2004, p. 10).

Talvez soe estranho afirmar que a “‘crítica’ significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que ainda não é, mas pode ser”, e que, assim, seria possível identificar a reprodução social das formas de dominação existentes mediante análises das relações de poder (NOBRE, 2004, p. 9). Fica mais claro se relacionarmos com a perspectiva freireana de que a única alternativa de transcender as “situações-limites”, que se apresentam como determinantes

históricos, esmagadores, é adaptar-se a elas por meio de “inéditos viáveis” (FREIRE, 2011, p. 131). Como diria Freire (2011, p. 128), a dinâmica da continuidade histórica é regida pelo “conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando a plenitude”. Daí que, a crítica integrada ao contexto educacional remete à construção de uma pedagogia crítica, composta pela unidade dialética ação-reflexão, pela “denúncia radical das estruturas desumanizantes” e pela ciência de que a libertação desafia oprimidos e opressores de forma dialeticamente antagônica (FREIRE, 2008, p. 104). Pois, “enquanto é, para os primeiros, seu ‘inédito viável’, que precisam concretizar, constitui-se, para os segundos, como ‘situação-limite’, que necessitam evitar (FREIRE, 2011, p. 131).

Isso significa que a Educação Física Escolar Crítica prima pela construção coletiva do conhecimento nas escolas, por professores com os estudantes, e conecta o estudo da cultura corporal com a crítica social. Trata-se de uma conexão que compreendemos melhor depois de investigar a nossa própria prática docente por meio de uma autoetnografia crítica, a qual, para nós, pode ser melhor esclarecida. É o que pretendemos fazer neste texto, o qual escrevemos a partir da seguinte questão: Como professores críticos materializam a prática educativa da Educação Física Escolar Crítica? – pergunta que também expressa a nossa contribuição para este dossiê.

AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA: LOCALIZANDO A PESQUISA

Para dar conta da discussão que almejamos, partiremos de narrativas autoetnográficas que integram uma tese de doutorado elaborada de 2015 a 2019, ou seja, uma autoetnografia crítica realizada em uma escola pública municipal, localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul, onde um de nós – o primeiro autor deste texto – leciona Educação Física nas turmas de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Significa que as narrativas apresentadas são relatos de pesquisa que ilustram a experiência docente compartilhada na escola ao longo de um ano letivo (fevereiro a dezembro de 2017), com os estudantes, professores, membros da equipe diretiva, supervisão pedagógica e orientação educacional e familiares e responsáveis pelos estudantes.

Isso ocorre porque as autoetnografias são produzidas a partir de narrativas detalhadas das situações vividas pelos autoetnógrafos ao realizarem a pesquisa. Situações que são intensas, impactantes e, por isso, perduram na forma de recordações, memórias e sentimentos, demonstrando que uma “experiência pessoal está sempre localizada dentro

de contextos sociais, culturais e estruturais” (JENSEN-HART E WILLIAMS, 2010, p. 465). Daí que, segundo Holt (2003), autoetnografias são pesquisas elaboradas a partir do nexo existente entre a experiência social e a construção identitária do próprio autoetnógrafo. São estudos do espaço entre o “eu” e a “prática” (STAR, 2010) circunstanciados por processos de ação-reflexão conscientizadores que permitem compreender a conjuntura social investigada à medida que é “revelada através de uma visão holística que abrange a pesquisa, escrita, análise e divulgação como uma ponte entre o pessoal e o cultural/político/social” (STARR, 2010, p. 3).

Compreender um contexto social em profundidade exige reflexividade sobre a experiência cultural compartilhada (REED-DANAHAY, 1997; CHANG, 2008). Nesse sentido, a reflexividade constitui o elo entre o pessoal e o social, o passado e o presente e o particular e o geral; além de nutrir a análise de conteúdos emocionais e aspectos culturais incorporados e equilibrar o rigor intelectual e metodológico com a interpretação durante a investigação (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010).

O mesmo pode ser observado em autoetnografias desenvolvidas no contexto escolar, cujo pesquisador também é professor. Conforme Bossle (2008, p. 111), quando o professor descreve e analisa a sua experiência compartilhada é capaz de “identificar a interrelação entre a pessoa e a cultura, ou as pessoas e suas próprias culturas, já que a autoetnografia é uma forma de lidar com os impulsos, sentimentos e emoções do próprio pesquisador”. Para isso, salienta o autor, é fundamental que haja reflexividade sobre a própria prática docente, uma vez que “identificar as contradições presentes no cotidiano da Educação Física nas escolas constitui parte da posição política assumida na produção do conhecimento científico” (BOSSLE, 2018, p. 29).

Por sua vez, a crítica que integra esta autoetnografia crítica condiz com o modo específico de analisar as relações entre o pessoal e o cultural/político e social. Nesse caso, por meio de análises reflexivas sustentadas no aporte teórico da Teoria Crítica de Axel Honneth – filósofo considerado como representante da 3ª geração de teóricos críticos da denominada Escola de Frankfurt, a qual tem Max Horkheimer e Theodor Adorno como principais membros da 1ª geração e Jürgen Habermas como representante da 2ª geração. Na Teoria Crítica honnethiana, o reconhecimento precede a construção do conhecimento e embasa a organização das sociedades, indicando que “o enredo da interação social não está tecido – como geralmente suposto na filosofia – por meio de atos cognitivos, mas sim, pelas formas de reconhecimento” (HONNETH, 2007, p. 79). Dessa forma, a junção entre

uma autoetnografia realizada no contexto escolar e com a sustentação teórica na Teoria Crítica de Honneth indica a possibilidade viável de refletir ao atuar no contexto escolar investigado, mantendo a crítica como pivô tanto das análises sobre situações-limites quanto de inéditos viáveis.

Cabe frisar que, por meio da autoetnografia crítica realizada, entendemos que professores críticos estabelecem reflexões sobre obstáculos que impedem os estudantes de construírem experiências emancipadoras, evidenciando que se posicionam ao lado dos grupos sociais oprimidos e buscam propostas educativas que primam pela liberdade social – algo que identificamos a seguir, combinando narrativas autoetnográficas e discussões de ordem macrossocial.

DIALOGICIDADE E IMPLICAÇÃO: CONCEITOS QUE PERMEIAM A PRÁTICA DOCENTE

A prática educativa da Educação Física Escolar Crítica requer, como condição necessária, a problematização dos conhecimentos. Tal qual Freire (2021, p. 39) observa, uma prática educativa problematizadora, de forma determinante, contrapõe a ideia de uma educação orientada pela transferência de saberes, e se constitui, fundamentalmente, através da “problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens”. Compreende, portanto, a premissa de que educador e educandos, como sujeitos ativos no processo, colocam-se na condição de questionar e dialogar sobre determinado objeto de conhecimento, a partir de suas experiências, visões de mundo, de suas marcas culturais, como sujeitos aprendentes, (re)criando, (re)fazendo suas concepções, suas percepções para transformar a realidade em que estão inseridos.

Para ilustrar essa relação, destacamos a seguinte narrativa, produzida a partir de uma aula em que a capoeira foi tematizada:

Na conversa final, com a turma do 5º Ano B, uma das meninas diz que nunca fez porque lhe disseram que não era de Deus. Conversamos sobre a diversidade religiosa e o modo como algumas pessoas têm preconceitos e, por não conhecer, acham que a capoeira é um tipo de culto religioso. Dialogamos sobre a forte presença da religiosidade africana no Brasil e do Candomblé na simbologia da capoeira. Enfatizo que há capoeiristas católicos e que uma coisa não tem a ver com a outra. E mais, que o preconceito social sobre o negro e a religiões de matriz africana também recai sobre a capoeira. [...] “Então porque tem gente que fala isso, que fala tudo errado?”, pergunta um dos meninos. Respondo que muitos preconceitos sociais são reproduzidos por pessoas preconceituosas ou por falta de conhecimento. [...] Experimentar e dialogar sobre a capoeira foi importante

para identificar novas problematizações a partir do que eles já sabiam, até porque, a proposta é essa: provocá-los, trazê-los para o debate, identificar outras análises e interpretações” (DIÁRIO DE CAMPO, REGISTRO Nº 69, 09/08/2017).

Tomando essa narrativa por base, advogamos que o professor crítico, que busca a educação libertadora, é aquele que, em sua prática educativa, busca “trazer elementos concretos que desvelam as relações estabelecidas na realidade” (COELHO *et al.*, 2021, p. 115). Nessa perspectiva:

A educação libertadora opõe-se à dominação pela iluminação da realidade, mostrando o que ela realmente é – uma cultura de dominação na qual as pessoas têm o poder de enfrentar a manipulação. Isso estimula as pessoas a saberem o que é escondido de nós e de que modo nós cooperamos na negação de nossa própria liberdade (FREIRE; SHOR, 2021, p. 287).

A experimentação e a problematização da cultura corporal são pontos de partida da prática educativa engajada com a justiça social, a qual tem a dialogicidade e a implicação com os estudantes como conceitos imprescindíveis. Localizando essa concepção na realidade concreta das experiências docentes, a crítica social nas aulas de Educação Física está na relação intersubjetiva entre professores críticos e estudantes; pois é na pergunta, na desacomodação, no conflito, na satisfação, na frustração, nas descobertas, na escuta e no reconhecimento que juntos são capazes de aceitar os desafios cotidianos de refletir sobre questões sociais por meio da crítica e, por vezes, da autocrítica.

É no encontro mediatizado pela reflexão crítica da cultura corporal de movimento que identificamos oportunidades de discutir as relações de poder e formas de dominação existentes para tencionar concepções pré-concebidas e reproduzidas, às quais estamos submetidos pretendemos transformá-las. Trata-se de um processo constituído pela mediação pedagógica da Educação Física, desde que seja engajada com uma educação libertadora de Paulo Freire, a qual:

[..] por meio de sua pedagogia do oprimido, representa uma perspectiva potente a professoras e professores que se encontram comprometidos com uma pedagogia crítica da Educação Física Escolar e, por isso mesmo, engajados a problematizar as situações-limites presentes nas leituras de mundo dos estudantes a fim de que seja possível combater a opressão impregnada em suas experiências como sujeitos oprimidos pela cultura dominante (BOLDORI *et al.* 2022, p. 18-19).

No cotidiano áulico, significa que o diálogo não pode ser compreendido como a prática de depositar supostas verdades, mascaradas, rearranjadas e, por vezes, encharcadas pelos discursos do opressor, sem a intenção de mudança, de libertação. Tampouco, os diálogos podem ser encarados como “uma simples troca de ideias a serem consumidas

pelos permutantes” (FREIRE, 2019, p. 109), reduzidos a atos de prescrição, de depósito de ideias de um sujeito no outro.

Opostamente a essa percepção limitada, a relação dialógica na concepção freireana parte das experiências existenciais concretas de educador e educandos, no cotidiano dinâmico da realidade específica que os cerca e os toca de diferentes formas, e almeja uma libertação mútua; o que exige assumir que estudantes e professores são sujeitos inacabados. Conforme destaca Freire (1996, p. 50), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”, algo que, para nós, não pode ser esquecido frente às dificuldades do dia a dia de trabalho na escola. Para melhor compreender o que queremos dizer, cabe citar a seguinte narrativa autoetnográfica:

Na sala de professores os diálogos sobre os problemas da escola são frequentes e costumam recair sempre nos estudantes. Um menino do 2º ano B, em especialmente, é tema de várias discussões, como que estava ocorrendo. Ele quebrou um cano de água durante o recreio e os professores presentes na sala o identificaram como um vândalo. [...] Outra professora entra na sala, percebe a discussão e pergunta o que acontece. Em resposta, a atual professora do aluno fala que ele quebrou um cano de água e conclui dizendo que, segundo eu, ele não é um aluno problema e não causa problemas. Não levei a mal, mesmo assim, em minha defesa, disse que o menino também atrapalha a minha aula, assim como vários outros. Por isso, não concordo em taxar uma pessoa como um problema, como se os estudantes fossem sempre os culpados pelo que há de errado. Enfim, não sei exatamente o que aconteceu, até pode ser que ele quebrou de propósito, mas não consigo colocar a culpa no sujeito, sem sequer procurar saber o que aconteceu (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 95, 02/10/2017).

Os professores da escola conhecem as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e entendem que vários sofrem com as ausências de familiares e situações econômicas adversas. Mesmo assim, diante de dificuldades enfrentadas nas aulas, a tendência é culpabilizar os estudantes alunos como principais vítimas das ausências e fragilidades educativas. Tal como sugerido por Steinberg e Kincheloe (2001), a falta – ou ineficiência – de estratégias públicas de enfrentamento de problemas sociais relativos à educação de crianças e jovens, somada ao distanciamento entre escola, responsáveis pelos estudantes, indica que há fragilidades das instituições democráticas.

A questão fica ainda mais preocupante quando a punição dos estudantes é identificada como forma de resolver conflitos, como assim foi registrado a partir de outro diálogo na sala de professores:

Uma das professoras, muito preocupada com o cumprimento dos conteúdos programáticos, entra na sala de professores, me olha e exclama: “Os alunos de hoje em dia não têm medo, e as crianças também! Eles não têm nenhum tipo de medo que a gente possa usar”. Peço que explique e ela continua: “Eles precisam ter medo de alguma coisa, medo de reprovar, medo do pai, da mãe, medo do diretor ou medo de alguma punição. Por que se eles não têm medo de nada, como ou vou conseguir fazer com que façam alguma coisa? Como fazê-los estudar? Como fazê-los manter uma disciplina? Por que hoje, os alunos não têm mais aquele medo do professor, nem do que possa acontecer com eles, como era antigamente”. [...] Percebi que, para a professora, os alunos precisam ter medo de alguma coisa porque, atualmente, não tem medo do professor. [...] É um ponto marcante porque está circunscrito no contexto social e indica processos de aprendizagem orientado na punição, na relação de obediência e medo, de obediência pelo medo” (DIÁRIO DE CAMPO, Nº 101, 16/10/2017).

Diante desses dois registros, queremos reiterar que:

O professor libertador nem manipula, nem lava as mãos da responsabilidade que tem com os alunos. Assume um papel diretivo necessário para educar. Essa diretividade não é uma posição de comando, de “faça isso” ou “faça aquilo”, mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam sobre a intimidade do objeto. Chamo essa posição de radical democrática, porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciosidade dos alunos (FREIRE; SHOR, 2021, p. 283-284).

No bojo desse processo, destacamos a implicação como pressuposto básico da prática educativa crítica, pois consiste na forma de interação social permeada por uma preocupação existencial (HONNETH, 2007). Tal como descreve Honneth (2007, p. 62), “um estado de implicação existencial sobrepõe-se a toda nossa relação objetivadora com o mundo” e confirma que a construção de vínculos afetivos com uma pessoa referência é uma condição prévia necessária para as crianças adquirirem a capacidade de desenvolver-se cognitivamente e estabelecer suas próprias leituras de mundo.

O mesmo ocorre com os adultos, porém o caráter ontológico inerente à implicação com o outro ultrapassa a relação parentesco e o convívio que une emocionalmente as pessoas. Diferente da criança, que geralmente demonstra afeto, carinho e amor por suas pessoas referências pelo simples fato de conviverem juntas, a aproximação emocional do adulto condiz com a possibilidade de reconhecê-lo como pessoa somada à disponibilidade para compreendê-lo no contexto de dor, sofrimento ou desespero que viveu ou no qual se encontra. Em outras palavras, seria a capacidade de olhar para as situações sociais patológicas vividas pelo outro e identificar situações que configuram impedimentos para sua autorrealização (HONNETH, 2007). Com isso, queremos dizer que a materialização da Educação Física Escolar Crítica também exige posicionar-se ao lado dos oprimidos, silenciados, marginalizados e invisibilizados na luta por uma vida digna, justa, democrática.

Como haveria de ser, essa atitude está ancorada na crítica às formas de dominação que assumimos em nossas leituras de mundo. Leituras que podemos cotejar com as meta-análises de pesquisas acadêmicas concluídas e relatos de experiências docentes que integram duas obras recentemente publicadas. Nesse caso, tanto a primeira, cujo título é “Por uma perspectiva crítica na Educação Física Escolar: ensaiando possibilidades” (BOROWSKI; MEDEIROS; BOSSLE, 2020), quanto a segunda, intitulada “Educação Física Escolar Crítica: experiências em diálogo” (ROCHA; COELHO; ARAÚJO, 2021), são produções de professores que pesquisam na escola, com professores e estudante, e articulam as relações microssociais e macrossociais em uma tônica em que as desigualdades sociais são escancaradas.

Isso significa que a implicação à qual nos referimos, essa preocupação existencial com o outro (HONNETH, 2007), alimenta e é retroalimentada pela capacidade do professor crítico de desnaturalizar as desigualdades sociais. Nada surpreendente se lembrarmos que a crítica social integra a denúncia das formas de opressão existentes, por vezes reproduzida em função de sua naturalização. Tal como adverte Bauman (2015), fomos educados e treinados a acreditar que as capacidades humanas são desiguais por natureza e que, sendo assim, há pessoas predispostas a alcançar o que outras jamais poderiam realizar, por mais esforços que fizessem. Assim, somos inescrupulosamente levados a aceitar que a comparação, classificação, estratificação, dominação e até mesmo o extermínio de pessoas e grupos sociais é parte da seleção natural humana, a qual encobre a falácia de que a natureza humana é competitiva e socialmente regulada pela meritocracia.

A mentira é contada e a desigualdade social é naturalizada. Multidões de oprimidos são fracassados por natureza ou, simplesmente, o resultado de escolhas mal feitas, enquanto que os poucos que detêm poder político, econômico e social são evoluídos ou lutam bravamente para “vencer na vida”. Em tempos de *fake news*, é fácil perceber como compartilhar a mesma mentira legitima a visão de que:

Aqueles abençoados com habilidades são poucos e esparsos, ao passo que os que não têm nenhuma capacidade ou somente uma variedade inferior são muitos; na verdade, a maioria de nós, membros da espécie humana, pertence à última categoria. É por isso, dizem-nos com insistência, que a hierarquia das posições privilegiadas sociais tem a aparência de uma pirâmide: quanto mais alto o nível atingido, mais estreito é o grupo de pessoas capaz de escalá-lo (BAUMAN, 2015, p. 76).

Parece ainda mais impactante perceber que todos nós, em certa medida e de diferentes maneiras, somos cooptados a individualizar o mérito pelo sucesso e a culpa pelo fracasso, tanto dos outros quanto de nós mesmos. Imersos nesse contexto falacioso, a análise

mais sensata talvez a de Freire (2011, p. 69), segundo o qual são os oprimidos que, “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’” (FREIRE, 2011, p. 69, grifos do autor).

É por isso que não podemos basear a reflexão crítica em leitura feita de obras escritas a partir de outras (FREIRE, 1996, p. 16). Ainda pior é não ler em profundidade ou acreditar em neutralidade do processo educativo, esquecendo que tanto a dominação quanto a libertação estão expressas “na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos” (FREIRE, 1996, p. 16). Logo, a dialogicidade e implicação são vividas, são experimentadas, são ações docentes firmadas na “compreensão de que somos, todos, fazedores da história e por ela feitos e que o conhecimento deve contemplar a radicalização da humanização” (BOSSLE, 2019, p. 28).

Pautada pela humanização, a prática educativa que almeja uma sociedade transformada nunca será uma atitude neutra, como mera escolha ou sem intencionalidade pedagógica definida. Pelo contrário, exige professores e professoras de Educação Física que defendam a construção coletiva de conhecimento e compreendam que essa, por sua vez, pressupõe um reconhecimento prévio e recíproco. Nesse caso, o reconhecimento entre estudantes e professores no qual os primeiros se entendam e se posicionem como construtores das aulas e os segundos atribuem valor às experiências, saberes e dúvidas dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme procuramos evidenciar, a prática educativa de professores de Educação Física Escolar Crítica pode ser materializada por meio da dialogicidade e da implicação, uma vez que integram a experimentação e a problematização das práticas corporais com a busca pela formação de grupos populares capazes de analisar sua realidade concreta e superar o saber ingênuo por um saber mais crítico, o que é tão importante quanto o ensino de certos conteúdos (FREIRE, 1997). Por isso, a prática educativa crítica prima pelo desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos (FREIRE, 1996) e demarca uma particularidade dos professores críticos: a capacidade de relacionar os contextos micro e macrossociais por meio da reflexão crítica para identificar tanto situações-limite quanto inéditos viáveis.

Dialogicidade e implicação são vividas na escola pelos professores críticos. Exige crítica e a análise da própria relação com o conhecimento e com a reflexividade sobre a própria prática

docente. Daí que elaborar essa autoetnografia crítica foi decisivo para identificar as forças que moldam as relações culturais existentes, afirmando que “os autoetnógrafos devem trabalhar para identificar os ‘sistemas que moldam, constroem, perturbam, informam tanto a história como o contador de histórias” (JONES; ADAMS; ELLIS, 2015, p. 31, grifo dos autores).

Ao finalizar esse texto, destacamos que assumir a dialogicidade e a implicação na prática educativa da Educação Física Escolar Crítica exige reconhecer os estudantes, uma vez que o reconhecimento se refere “a um pressuposto necessário de toda comunicação inter-humana, que consiste unicamente em experienciar o outro como seres humanos de uma maneira que não seja completamente vinculada a implicações normativas ou até mesmo a atitudes positivas” (HONNETH, 2018, p. 196). Nessa perspectiva, o/a professor/a se assume como sujeito ético, como sujeito histórico e transformador, uma vez que “é por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar” (FREIRE, 1996, p. 16). E a melhor maneira de lutar é vivê-la com os estudantes, tornando as aulas de Educação Física Escolar Crítica como espaços de reconhecimento.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BOLDORI, Gabriel Ziel *et al.* Educação Física escolar e mediação pedagógica: uma revisão sobre a produção do conhecimento. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 34, n. 65, p. 01-22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e85859>. Acesso em: 3 jul. 2022.
- BOROWSKI, Eduardo V.; MEDEIROS, Tiago N.; BOSSLE, Fabiano (orgs.) **Por uma perspectiva crítica na Educação Física escolar: ensaiando possibilidades.** Curitiba: CRV, 2020.
- BOSSLE, Fabiano. O “eu do nós”: o professor de Educação Física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2008. 341 f. **Tese (doutorado)**. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14944>. Acesso em: 3 jul. 2022.
- BOSSLE, Fabiano. Nosso “inédito viável”: o professor de Educação Física intelectual transformador. *In.*: MALDONADO, Daniel T.; NOGUEIRA, Valdilene A.; FARIAS, Uirá S. (Orgs). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na educação física brasileira.** Volume 34. Curitiba: CRV, p. 19-33, 2018.
- BOSSLE, Fabiano. Atualidade e relevância da Educação Libertadora de Paulo Freire na Educação Física escolar em tempos de “educação S/A”. *In.*: SOUSA, Cláudio A.; NOGUEIRA, Valdilene A.; MALDONADO, Daniel T. (Orgs). **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo.** Volume 38. Curitiba: CRV, p. 17-31, 2019.
- BRACHT, Valter. **Educação Física: a busca da autonomia pedagógica.** Revista da Fundação de Esporte e Turismo. Maringá, v.1, n. 2, p. 2-19, 1989.
- COELHO, Márcio Cardoso *et al.* “Negras Histórias que não se contam”: aproximações problematizadoras sobre negritude na Educação Física escolar Crítica. *In.*: ROCHA, Leandro Oliveira; COELHO, Márcio Cardoso; ARAÚJO, Samuel Nascimento de (Orgs). **Educação Física escolar crítica: experiências em diálogo.** Volume 1. Curitiba: CRV, 2021, p. 113-122.
- CHANG, Heewon. **Autoethnography as method.** Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

- ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur. P. Autoethnography: An Overview. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, Art. 10, 40 parágrafos, 24 nov. / 2010. Disponível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Acesso em: 7 jan. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: Ensaio**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. 14. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- HOLT, Nicholas L. Representation, legitimation, and autoethnography: an autoethnographic Writing Story. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 2, n. 1, p. 1-22, 2003. Disponível em https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_1/pdf/holt.pdf. Acesso em: 10 jan. 2016.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- HONNETH, Axel. **Reificación**. Buenos Aires: Katz, 2007.
- HONNETH, Axel. **Reificação**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.
- JENSEN-HART, Staci; 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: 6 jan. 2016.
- JONES, Stacy Holman; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn. **Handbook of Autoethnography**. Left Coast Press. p. 10-12, 2015.
- NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- REED-DANAHAY, Deborah. **Auto/Ethnography**. Oxford: Berg, 1997.
- ROCHA, Leandro Oliveira; COELHO, Márcio Cardoso; ARAÚJO, Samuel Nascimento de. (Orgs.) **Educação Física Escolar Crítica: experiências em diálogo**. Curitiba: CRV, 2021.
- ROCHA, Leandro Oliveira; GOLDSCHMIDT FILHO, Francisco; SKOLAUDE, Lucas Silva; ARAÚJO, Samuel Nascimento de; COELHO, Márcio Cardoso. Teoria Crítica e Educação Física Escolar: retorno à humanização como projeto social. In.: ROCHA, Leandro Oliveira; COELHO, Márcio Cardoso; ARAÚJO, Samuel Nascimento de. (Orgs.) **Educação Física Escolar Crítica: experiências em diálogo**. Curitiba: CRV, 2021, p. 11-24.
- SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- 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**, v. 3, n. 1, jun. 2010. Disponível em: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30477/24876>. Acesso em: 6 jan. 2020.
- STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 9-52.