



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CAMPUS DE GOIABEIRAS – ES

MADSON MOURA BATISTA

AUTOBIOGRAFIA DOCENTE: **(DES)CAMINHOS PEDAGÓGICOS**

VITÓRIA – ES
2020



MADSON MOURA BATISTA

AUTOBIOGRAFIA DOCENTE: (DES)CAMINHOS PEDAGÓGICOS

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, junto à Universidade Federal do Espírito Santo e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, para qualificação.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Almeida

VITÓRIA – ES

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

B333a Batista, Madson Moura, 1968-
Autobiografia docente: (des)caminhos pedagógicos / Madson
Moura Batista. – 2020.
219 f. : il.

Orientador: Felipe Quintão de Almeida.

Acompanha Produto Técnico: O dicionário do gudeiro :
verbetes e expressões do jogo de bolinha de gude. Modo de
acesso: <<http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física para crianças. 2. Pedagogia crítica. 3.
Autobiografia. I. Almeida, Felipe Quintão de, 1979- . II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação
Física e Desportos. III. Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho. IV. Título.

CDU: 796

MADSON MOURA BATISTA

AUTOBIOGRAFIA DOCENTE: (DES)CAMINHOS PEDAGÓGICOS

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, junto à Universidade Federal do Espírito Santo e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, para qualificação.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida

Data da defesa: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Felipe Quintão de Almeida

Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Prof. Dr. Ivan Marcelo Gomes

Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Prof. Dr. Ubirajara de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo

Local: Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física de Desportos
UFES – Campus de Goiabeiras, Vitória – ES.

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Aos inúmeros alunos que passaram na minha vida, que compartilharam seus sonhos, suas alegrias e tristezas, me constituindo como educador.

In memoriam àqueles que foram vítimas da barbárie do capital.

In memoriam a minha madrinha, **Maria Batista**, que sonhou com minha formatura da graduação, mas o tempo não lhe permitiu.

In memoriam a seu **Ruy Gama**, que me ensinou tanto sobre a vida.



AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, **Iago** e **Vladimir**, razões maiores da minha vontade de abrir os olhos todas as manhãs. Aqueles que estão, sempre, presentes na minha memória, extensões do meu corpo.

À **Bibi**. A filha que ganhei da vida.

Ao meu pai, **Judson**, que me ensinou a ser homem genérico capaz de enfrentar seus medos e ser sensível ao mundo e às pessoas.

À minha mãe, **Marina**, que me ensinou a amar as palavras e os livros. Que me fez ser feliz comigo mesmo.

Aos meus irmãos, **Carla**, **Marcos** e **Cris**, que ao longo da minha vida, me ensinaram o que é união.

Aos meus cunhados, **Fernando** e **Welton**, e à minha cunhada **Adriana**, que entraram na nossa família para nos tornarmos melhores.

Aos meus sobrinhos **Maísa** (“menina” de personalidade forte), **Murilo** (o menino mais amável que conheço), **Yasmim** (“menina” mais doce do mundo), **Rafael** (e sua imensa prole) e **Fernanda** (mulher artista, poeta, cantora, compositora, politizada, presságio da nova mulher do mundo que sonho)

À professora da graduação **Lucíola**, que me introduziu no mundo real da docência, que me ensinou a “Dar aula”.

Ao professor **Paulo Roberto Gomes de Lima**, que me ensinou a enxergar além das aparências, que me introduziu no mundo da ciência e da filosofia. O professor responsável pela formação crítica de inúmeros profissionais no Brasil, em especial no CEFD/UFES. Aquele que fez o trabalho mais árduo. Minha primeira paixão pedagógica.

Ao professor **Francisco Mauri de Carvalho**, meu amigo e minha maior referência na educação física e na educação brasileira. Minha convivência na

vida pessoal (expandida a sua família, **Paula, Vladia, Dimitri e Maruscka**), como aluno nos seus cursos, como seu companheiro na direção de formações, nos movimentos de luta e resistência, como membros do “Núcleo de estudos marxista-leninista” (arbitrariamente extinto pelo conservadorismo autoritário da universidade, materializado em docentes de “carne e osso”, muitas vezes propagadores de teorias progressistas), ampliou minha forma de enxergar o mundo, me exigiu coerência e me ajudou a me torna intransigente com aqueles que justificam a barbárie do capital. Se existe um movimento deliberado para impedir o debate sobre sua obra, é porque a “reação” compreende que ela é imprescindível para aqueles professores de educação física que lutam e sonham com um mundo justo e igualitário, comunista. Ao seu tempo, a exigência histórica o colocará como referência imprescindível na tomada de consciência de classe da nossa categoria. Você é a minha segunda paixão pedagógica.

Ao professor de história aposentado da rede municipal de Vitória, **José Cesar Fernandes**. O melhor professor que vi atuar. Um “hipnotizador” de alunos. Suas aulas eram verdadeiras palestras dialógicas. Os alunos ao seu redor, concentrados nas suas palavras cheias de conteúdos, mas, também de alegria e afeto. O defensor mais intransigente dos alunos que conheci. Todos os dias, quando chego à escola, sinto a falta de sua ironia, de seus ensinamentos, de sua alegria e carinho. Ele é, mesmo distante, a alma de nossa escola. Você é minha terceira paixão pedagógica.

Ao meu amigo **Daniel Nascimento Barbosa**, o maior militante e intelectual de vanguarda do magistério do Espírito Santo, em especial da capital. Com ele aprendi solidariedade, coerência, organização combativa e disciplina revolucionária. Quem mais me ofertou livros na vida e que “arbitrariamente” me obrigava à leitura, tomando depois “a lição”. Com ele divido conhecimentos e sonhos, com ele já enfrentei bons combates, com ele conversei sobre minha prática político-pedagógica e ouço seus relevantes apontamentos. Com ele aprendi a ser diretor.

A **Josué Nicácio** e **Arthur**, professores de história da rede municipal de Vitória. Militantes históricos do magistério da capital, com quem, conjuntamente com Daniel, produzimos o “Iskra”, jornal mais crítico e combativo que já existiu na rede.

A **Aguinaldo** pela sua amizade e pela coerência na luta incansável, mesmo quando estamos desesperançosos, a favor do magistério e de uma escola pública de qualidade.

Ao meu amigo artista, professor de Arte, **Fernando Aquino**, ótima companhia, culto e portador da ironia mais inteligente que conheço.

À **Penha Colusse**, minha diretora na COOPEDUC, mulher inteligente e combativa. Minha experiência ao seu lado me ensinou o exemplo prático do conceito de Ética.

Ao meu filho adotado **Diego D’ Avila**, que ampliou meu universo, enchendo de arte, poesia, literatura e música, a minha vida. Companheiro da minha vida pessoal, conjuntamente com “Juca”. Com eles me divirto, expando minha perspectiva intelectual e artística. A eles revelo meus sofrimentos, angústias, mas também minhas alegrias. Com eles posso ficar “desnudo”.

Ao meu outro filho adotivo **Thiago Vieira**. É triste quando não o vejo nos finais de semana, já que estamos todos os dias juntos na escola. Adoro sua companhia, sua sensibilidade, sua existência intensa e sem preconceitos.

À professora, amiga e companheira de trabalho, **Kathiuscia Araújo Arnone**, com a qual mais fiz trabalhos interdisciplinares. Alfabetizadora comprometida com os filhos dos trabalhadores e responsável por introduzir milhares deles no mundo das palavras. Com ela aprendi o que é o processo de alfabetização na perspectiva histórico-crítica, avancei nos meus estudos sobre psicologia cultural e, sobretudo, compreendi sua insistência de que precisamos ter coerência teórico-metodológica e combater os efeitos nefastos do ecletismo.

À professora **Elizabeth Tavares Ferreira**, por me ensinar, todos os dias, o que é solidariedade.

À professora **Maria Beatriz Ferreira Celestino Costa**, que tem encanto pela literatura, por me ensinar todos os dias o que é sensibilidade.

Ao meu atual diretor e amigo, **Washington Saldanha**, muito presente pedagogicamente na escola, que frequenta as minhas aulas, que exige um trabalho pedagógico de qualidade e incentiva o estudo e o aprofundamento.

Ao professor de português **Gilmar**, pelos ótimos e inteligentes papos, pela sua habilidade com as palavras e os desenhos que me enchem de poesia, literatura e reflexões. Obrigado pelo livro artesanal que reproduzo aqui na íntegra.

Ao professor de português, poeta e escritor, **Juca Fardin**, que ampliou meu universo de leitura, me apresentando os grandes autores brasileiros como José Lins do Rego e Graciliano Ramos.

Aos demais colegas de profissão da EMEF - ERS, em vários tempos, **Janaina, Andreia, Joana penha Souza, Chebabe, Dona Élide, Fábio Mota, Felipe, Jeanine, Karina, Luithia, Alba, Helaine Gomes, Jorge Roberto Bernardino**, que, com suas idiossincrasias, dividiram comigo as alegrias e as dificuldades de ensinar.

Aos meus colegas em geral do magistério de Vitória, em especial, **Denise, Rosemara, Luciano Fernandes, Maria do Carmo, Liu Katrini, Rosemery Zanela, Elenilsa Silva, Zoraide, Keila**, que estão sempre presentes nas greves e nos movimentos de resistência.

À minha amiga intelectual "**Arlete Schubert**", que entrega sua vida, juntamente com seu companheiro e prole, **Emil Schubert, Fernando e Thiago**, à luta pela causa indígena.

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Ao meu orientador escolhido, **Felipe de Almeida**, que me conduziu nessa difícil jornada. Ensinou-me que não bastam só os “adjetivos”, é preciso de justificativas sólidas e coerentes, além de teoricamente referenciadas. Agradeço, sobretudo, sua paciência, suas críticas desafiadoras, sua capacidade de diálogo e seu respeito aos meus princípios e à minha jornada profissional.

À “**Fabiana Zanol Araujo**”, minha amiga, minha paixão, minha alegria de todos os dias. Aquela que faz meus olhos sorrirem. Sou privilegiado de “dividir a quadra”, com o amor da minha vida. Juntos experimentamos, tentamos, erramos e acertamos, sempre em busca de uma educação física que contribua para a transformação da ordem vigente. Aprendi com ela a ter um outro olhar sobre os meninos portadores de necessidades especiais e a me sensibilizar, ainda mais, com as dores e os sofrimentos de nossos discentes. Ela é a expressão material da companheira com que sonhei compartilhar o resto de minha existência.



BATISTA, M. Madson. Título: **Autobiografia Docente:** (des)caminhos pedagógicos. 2020. 230 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede nacional – PROEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

RESUMO

Em 1990, iniciei minha vida profissional na educação pública. O objetivo desta dissertação é, num primeiro momento, esquadrihar, sistematizar e selecionar o mais relevante dessa minha jornada de professor na escola, oferecendo um relato dessa trajetória formativa e profissional com o propósito de demonstrar como a minha forma de enxergar o mundo repercutiu no meu fazer pedagógico e vice-versa. A relevância e a consequência de expor minha trajetória, nesse sentido, é que ela sirva para que essa experiência intelectual e prática não se percam na minha individualidade de um professor-pesquisador, que se encontra próximo de sua aposentadoria. Espero que a reflexão sobre minha história profissional possa contribuir, mesmo que timidamente, para que outros profissionais possam repensar suas práticas aprendendo com meus acertos e erros, e que, de alguma forma, possam recriar e reelaborar suas próprias intervenções pedagógicas. Trata-se de uma pesquisa autobiográfica que analisa a memória e os registros acumulados ao longo dos 30 anos de minha vida profissional, especialmente, os últimos 24 anos na escola em que atuo no momento, a EMEF “Eliane Rodrigues dos Santos” (ERS), na qual existe um maior número de experiências pedagógicas significativas e de materiais, produções e documentos sistematizados. O método utilizado é o dialético, que estabelece a relação entre o particular e o universal, compreende o homem como ser histórico situado em determinada sociedade com relações de produção próprias, situa a atividade humana nas suas relações de classe, compreende a subjetividade humana inseparável da intersubjetividade. Tal método também analisa o objeto nas suas múltiplas determinações, compreendendo seu movimento, sua relação com a totalidade e suas contradições. Minhas fontes inspiradoras que se mantiveram mais constantes e subsidiaram minha jornada escolar foram o marxismo-leninismo, a pedagogia

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



histórica crítica, a psicologia cultural, as obras do intelectual Mauri de Carvalho e o Coletivo de Autores. Não sei como transitei nessa definição de estrada sinuosa. Os meus possíveis leitores poderão julgar melhor minha empreitada. A meu juízo, tentei ser fiel ao máximo às minhas lembranças, mas elas também podem ser falhas. No entanto, o fato de ser um “arquivista” permitiu manter uma função mnemônica, ou seja, poder olhar, também, para aquilo que a memória esquece e perceber acertos, erros e equívocos. O mais interessante dessa pesquisa é que ela aponta para novos desafios e foram eles que me moveram a vida inteira.

Palavras-chave: Educação física escolar. Autobiografia. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

In 1990 I started my professional life in public education. The objective of this dissertation is, at first, to scan, systematize and select the most relevant of my journey as a teacher at school, offering an account of this formative and professional trajectory with the purpose of demonstrating how my way of seeing the world reverberated in my do pedagogical and vice versa. The relevance and the consequence of my trajectory, in this sense, is that it serves so that this intellectual and practical experience is not lost in my individuality as a professor-researcher, who is close to his retirement. I hope that the reflection on my professional history can contribute, even if timidly, so that other professionals can rethink their practices by learning from my successes and mistakes and that, in some way, they can recreate and rework their own pedagogical interventions. This is an autobiographical research that analyzes the memory and records accumulated over the 30 years of my professional life, especially the last 24 years at her current school, EMEF “Eliane Rodrigues dos Santos” (ERS), in which there are a greater number of significant pedagogical experiences and systematized materials, productions and documents. The method used is the dialectic that establishes the relationship between the particular and the universal, which understands man as a historical being situated in a given society with relations of his own production, which situates human activity in its class relations, which understands human subjectivity inseparable from intersubjectivity. Analyzes the object in its multiple determinations, understanding its movement, its relation with the totality and its contradictions. My inspiring sources that have remained more constant and supported my school day were Marxism-Leninism, critical historical pedagogy, cultural psychology, the works of the intellectual “Mauri de Carvalho” and the “Collective of Authors”. I don't know how I got through this definition of a

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



winding road. My potential readers will be able to better judge my endeavor. In my opinion, I tried to be as faithful as possible to my memories, but it can also be flaws. However, the fact of being an “archivist” allowed me to maintain a mnemonic function, that is, to be able to look, also, at what the memory forgets and perceive successes, errors and mistakes. The most interesting thing about this research is that it points to new challenges and it was they that moved me my whole life. **Keywords:** School physical education. Autobiography. Historical-critical pedagogy.



SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 MINHA TRAJETÓRIA.....	15
1.2 MESTRADO PROFISSIONAL.....	18
1.3 A ORGANIZAÇÃO	20
2 O MÉTODO	23
2.1 FUNDAMENTOS.....	23
2.2 O UNIVERSO DA PESQUISA.....	29
3 RUPTURA COM O SENSO COMUM	33
3.1 O ANÚNCIO	33
3.2 UM NOVO MUNDO.....	34
3.3 A REBELDIA E A ARROGÂNCIA	38
3.4 ALÉM DA EF	40
3.5 RETORNANDO À ESPECIFICIDADE.....	42
3.6 A FORMATURA	45
4.2 AS BOAS NOVAS	48
4.3 A TEORIA SE FEZ CARNE.....	50
4.4 A CARNE SE FEZ TEORIA.....	53
4.5 CAINDO EM TENTAÇÃO.....	57
4.6 PROVANDO, NOVAMENTE, DO FRUTO PROIBIDO	62
4.7 A COMUNHÃO.....	65
4.8 PURGATÓRIO, UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO PRIVADO	71
4.9 PRÓXIMO DO PARAÍSO	75
5 A TERRA PROMETIDA: MINHA LONGA EXPERIÊNCIA NA EMEF “ERS”	79
5.1 CONTEXTUALIZANDO: UM POUCO DE HISTÓRIA	79

5.2 ESCOLHIDO NA ESCOLHA	90
5.4 RECOMEÇO	95
5.5 UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR	101
5.6 OUTRAS EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES	103
5.7 O LEVANTE DAS “DISCIPLINAS SUBALTERNIZADAS”	111
5.8 NADA É IMUTÁVEL: EDUCAÇÃO FÍSICA E A QUESTÃO DE GÊNERO	120
5.9 A LUTA CONSTANTE CONTRA SI MESMO: A IDEOLOGIA BURGUESA QUE ME ASSOMBRA.....	125
5.10 UMA EXPERIÊNCIA BEM SISTEMATIZADA	128
5.11 UM CONTEÚDO TARDIO.....	137
5.12 DAS ATIVIDADES DESAFIADORAS ÀS BRINCADEIRAS E AOS ESPORTES DE AVENTURA	146
5.13 O ELO PERDIDO	152
6 EDUCAÇÃO FÍSICA E BIOLOGIA: UM NOVO ENCONTRO	156
7 A DIMENSÃO DAS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO	166
7.1 PEDAGOGIA E AMOROSIDADE.....	166
7.2 UMA NOVA PAIXÃO	170
7.3 A RAIVA TRANSFORMADA EM ODIOSIDADE	173
7.5 TERMINADO COM PALAVRAS DE AMOR	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS: SÍNTESE DA TRAJETÓRIA À LUZ DO DIÁLOGO E DO CONFLITO COM A ÁREA.....	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	204
APÊNDICE.....	210
ANEXO	211

1 INTRODUÇÃO

1.1 MINHA TRAJETÓRIA

Conta a minha mãe que, quando bem pequeno, ainda nos primórdios da infância, ofereciam-me a possibilidade da sesta; eu, todavia, recusava afirmando: “não vou dormir senão não terei tempo de brincar”. Acredito que a atividade física foi e é parte marcante da produção da minha personalidade. As brincadeiras de infância, que se prolongava naquela época até grande parte da adolescência, provocavam vivências significativas, em que a apropriação desses elementos culturais, os afetos e os desafetos vividos, a recriação coletiva das regras, adaptando-as ao nosso espaço geográfico, produziram marcas psicológicas e subjetivas. Lembro dos esportes individuais e coletivos, da solidão dos sete anos de braçadas nas piscinas à coletivização do futebol, do lazer da rua à formalidade da escola, dos primeiros ensinamentos de musculação proferidos por meu pai e dos desafios, metas e persistências gerados na luta contra meu padrão genético de um ectomorfo, das arquibancadas da Ferro e Aço Esporte Clube (FAEC), onde assistia meu pai (técnico do time de futebol), dando instruções, advertências e tentando organizar sua equipe. Impossível que tamanha quantidade (um tempo enorme de nossa existência) e da qualidade (significado histórico e social das vivências) não provoquem marcas tão profundas na forma de enxergarmos o mundo.

Essas vivências configuram-se numa particularidade, ou seja, algo é idiossincrático, na medida em que é reflexo dessas relações sociais objetivas na minha subjetividade, mas torna-se, também, universal, na medida que o movimento, a ludicidade, o brinquedo são parte importante da formação do ser humano.

O fato de meu pai trabalhar numa grande estatal metalúrgica me propiciou, também, um contato muito próximo com os operários, seja nas suas atividades festivas e esportivas (campeonatos de futebol, festivais de chopp, convívio nos finais de semana na sede da FAEC, confraternização pós-jogos em bares na periferia em torno da empresa em Cariacica, pescarias noturnas, etc...), seja

nas sindicais. Meu pai era da direção do sindicato, e as assembleias eram verdadeiros formigueiros de homens.

Toda essa experiência tem como ápice a escolha por cursar licenciatura plena em educação física (EF), sobreviver e dedicar minha vida ao exercício profissional, primordialmente, de professor de escola pública.

Formei na turma 1986/1989, numa época em que, apesar de todas as dificuldades, os limites e as contradições, não havia, ainda, essa separação produzida entre licenciatura e bacharelado. Com todas as limitações do momento, inclusive no currículo, havia, em boa parte dos professores, o ideal de que deveríamos ter uma ampla formação que nos capacitasse a trabalhar na área escolar ou fora dela. Éramos formados em licenciatura plena. Por outro lado, também, foi um momento de grande produção teórica, a chamada “crise da educação física da década de 80”, que colocava em xeque os propósitos políticos e pedagógicos da área, fomentava nossa crítica à formação que recebíamos e à nossa atuação prática nos espaços próprios da EF.

Em 1990, iniciei minha atuação nas escolas da SEME/PMV, embora durante o ano anterior, nas disciplinas de Prática de Ensino I e II, dei aula para duas turmas durante todo o ano, na época denominadas de primeiras séries. Essas experiências marcaram, profundamente, minha formação e minhas intervenções práticas futuras. Até hoje me encontro nessa rede municipal, e há 24 anos na mesma escola, a EMEF Eliane Rodrigues dos Santos, sendo seis desses como diretor (2009 a 2014). Essa escola se situa no limiar de dois bairros da periferia de Vitória. O bairro de São Pedro, que é produto da organização e da ocupação popular, e o bairro Ilha das Caieiras, uma vila antiga de pescadores. Além disso, trabalhei por três anos na Escola Marista de Vila Velha e em duas cooperativas educacionais, uma de professores, a Escola Móvil, e outra, de pais, a Cooperativa Educacional (COPEDEC).

Desenvolvi, ao longo desse tempo, através de estudos, reflexões, intervenções e experimentações de sucessos e insucessos, bem como no contato com a literatura específica ou não e no convívio com colegas de trabalho, uma forma pedagógica, política, tática e curricular de lidar com meus problemas diários e

interferir nessa realidade, por meio (não só) da educação física. Tentei, sempre, adequar minhas interferências à minha concepção de mundo. Sou comunista, e o materialismo histórico dialético é minha referência praxica. Nas minhas reflexões pedagógicas, aproximei-me da pedagogia histórico-crítica, que, a meu juízo, é a teoria da educação pensada e produzida à luz da visão marxista de mundo. Segundo Saviani:

Em suma, na sua radicalidade, o desafio posto pela sociedade de classes do tipo capitalista à educação pública só poderia ser enfrentado em sentido próprio, isto é, radicalmente, com a superação dessa forma de sociedade. A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso se socializa o saber, viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população (SAVIANI, 2014, p. 99).

Essa atividade pedagógica criadora, em contínuo vir a ser, vem sendo moldada a partir de todas essas relações sociais. O trabalho permanente de planejamento, viabilização e avaliação ao longo de minha jornada na educação escolar, ampliou e amplia, substancialmente, as possibilidades de novas intervenções, pois,

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VIGOTSKI, 2009, p.22).

No entanto, essa experiência anterior foi muito mais enriquecida pela aprendizagem direta com os diversos colegas de trabalho com os quais convivi na vida, da nossa área específica ou não, com aqueles que dividimos “nossas teorias” e intervenções em formações e relações informais, nos contatos diretos com meus professores e intelectuais da educação e, sobretudo nos “diálogos” com os autores dos livros com que tive contato, que possibilitaram ir ao encontro do que Vigotski afirma ser a imaginação e sua relação com a experiência do outro:

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles,

assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade humana (VIGOTSKI, 2009, p.25).

1.2 MESTRADO PROFISSIONAL

A aprovação no mestrado profissional foi uma grande conquista pessoal. É a coroação de anos dedicados à educação pública. Vários motivos podem ser elencados para se submeter a uma seleção dessa, desde melhoras, mesmo que não significativas, no salário garantido pelo avanço no PCV (Plano de Carreira e Vencimentos), ter o título de mestre, até sonhar atuar no ensino superior, dentre outros.

No entanto, o maior motivo foi vislumbrar a possibilidade de registrar e sistematizar minha prática político pedagógica produzida ao longo do meu percurso profissional, possibilidade que seria quase inviável sem a participação nessa instância formativa. Assim, nasce a principal objetivação desse labor intelectual.

O desafio posto desse estudo é, num primeiro momento, portanto, esquadrihar, sistematizar e selecionar o mais relevante dessa minha jornada de professor na escola, oferecendo um relato coerente e lógico dessa trajetória formativa e profissional, demonstrando como a minha forma de enxergar o mundo repercutiu no meu fazer pedagógico e vice-versa.

Refiro-me aqui à minha maior (em quantidade e qualidade) experiência da minha jornada escolar: o trabalho com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, um recorte necessário para a consolidação do referido estudo. As experiências sindicais (muito contundentes), as pequenas incursões nos anos finais do ensino fundamental, os quatro últimos anos de atuação no EJA noturno, os seis anos como diretor escolar, minha atuação como coordenador, os vários anos como professor de musculação não foram analisados neste estudo. Em algumas situações faço alguma referência a esses momentos, exclusivamente para corroborar com a especificidade da pesquisa.

Vale salientar que o referido estudo está em consonância com a especificidade do mestrado profissional, a saber: “[...] contribuir para o incremento da qualificação para a prática profissional, caracterizada pela autonomia social” e difere do mestrado acadêmico por exigir “[...] profissionais experientes dentro de uma profissão com algum tempo de atuação profissional”¹ (EXPOSIÇÃO ORAL).

A maior parte dos professores com que convivi, apesar de influenciar outros colegas por meio de seus exemplos e reflexões, ultrapassam sua vida profissional e aposentaram, levando consigo toda sua história e saberes produzidos, sem a possibilidade de sistematizá-los. O que esses professores, que conviveram a maior parte de suas vidas pensando e fazendo educação, teriam para ensinar os docentes-principiantes? Quanto a sociedade perde de investimento financeiro (existe um investimento do Estado na formação continuada desses professores, nas vantagens do Plano de Carreira e Vencimentos, oriundas de estudos de aprofundamento profissional), mas, sobretudo, social, ao não aproveitar a experiência intelectual e prática desses profissionais?

A relevância e a consequência dessa pesquisa, nesse sentido, é que ela sirva para que essa experiência intelectual e prática não se perca na minha individualidade de professor-pesquisador, há três anos de sua aposentadoria², pois “[...] ao voltar-se para o seu passado e reconstruir seu percurso de vida o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual e coletivo” (BUENO, 2002, p.23). Reflexão essa que pode contribuir para a formação de outros profissionais, que estimule, também, outros professores a serem pesquisadores de sua prática, já que todo professor deveria, na condição de sua atividade específica, buscar compreender, questionar e problematizar suas ações pedagógicas à luz da

¹Aula inaugural do PROEF, proferida pela professora “Tereza Cristina Janes Carneiro”, Pró Reitora de Administração da UFES, intitulada: “Mestrado Profissional em Educação: Desafios e Perspectivas”. Evento promovido pelo PROEF/CEFD/UFES, no dia 27/04/2018, no auditório do CEFD/UFES.

² A Reforma da Previdência (Emenda Constitucional 103/2019) mudou radicalmente a aposentadoria dos brasileiros. Para os homens professores, a idade mínima passou para 60 anos. Provavelmente minha aposentadoria, pela regra de transição de 100% sobre os meses que faltam para adquirir o benefício, será prorrogada por mais seis anos. Contudo, ainda está em tramitação para sua regulamentação, na Câmara Municipal de Vitória.

teoria, tendo como instrumento a pesquisa que dá unidade à relação teoria/prática, que reflete sobre a coerência entre os propósitos e a sua viabilização real, sobre as contradições e as aproximações entre os objetivos e as ações executadas, redefinindo tanto sua forma de ver o mundo como sua atuação consciente e eficaz. Segundo Demo: “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado” (DEMO, 1991, p.14).

Espero que a reflexão sobre minha trajetória possa contribuir, mesmo que timidamente, para que outros profissionais possam repensar suas práticas aprendendo com os acertos e os erros do professor-pesquisador e que, de alguma forma, possam recriar e reelaborar suas próprias intervenções pedagógicas, já que é

na trama social, com base no trabalho e nas ideias dos outros, nomeados ou anônimos, que se pode criar e produzir o novo. Não se cria do nada. A particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história (VIGOTSKI, 2009, p.10).

Enfim, “[...] a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade é o conjunto das relações sociais” (MARX, 1991, p.13). A subjetividade é, portanto, indissociável da intersubjetividade. Entender o indivíduo contribui para compreender a sociedade e o percurso histórico dela, com suas alienações, autoconsciência, contradições e lutas. A autobiografia, revela, necessariamente, o contexto histórico e político de sua produção.

1.3 A ORGANIZAÇÃO

No sentido da sua organização e da estrutura, a dissertação se configurou da forma como a ser exposta aqui. A Introdução procura evidenciar aspectos da minha trajetória inicial, marcantes na minha existência, antes da entrada na graduação, culminando na escolha de tornar-me um professor de EF. Registra, também, a minha entrada no Mestrado profissional e a produção do objeto de estudo a ser investigado, bem como, a organização da pesquisa.

O método trata-se do necessário percurso para atender os preceitos postos pelo objeto de análise. Evidencia o estudo como uma autobiografia à luz do método dialético. Há uma tentativa de demonstrar que essa produção criadora foi se constituindo como um constante “vir a ser” relacionado com os condicionantes histórico sociais de sua época, transpassado de contradições, continuidades e rupturas.

O Capítulo 3, “Ruptura com o senso comum”, fala do período da graduação, da entrada, do caminho percorrido e da conclusão. Registra, sobretudo, a influência enorme da conhecida “crise da educação física da década de 80”, dos impactos da literatura da época na minha formação, das relações estabelecidas com os docentes e dos embates produzidos no dia a dia do CEFD/UFES.

O Capítulo 4, “Primeiros passos da docência”, narra as primeiras experiências práticas como professor de educação física na escola pública, as lições advindas da prática, as tentativas de adequar as ações aos preceitos políticos pedagógicos defendidos. Constitui-se como os marcos básicos de alguns preceitos teórico-práticos que acompanharam a minha jornada ao longo do exercício do magistério.

O Capítulo 5 é “A Terra Prometida”. Minha longa experiência na EMEF ‘ERS’” inicia-se com a contextualização do espaço histórico de minha principal atuação profissional, um pouco da história da região. Será apresentado como se constituiu essa comunidade, ou melhor, “comunidades”, já que a EMEF “Eliane Rodrigues dos Santos” está no limiar de uma vila antiga de pescadores, a Ilha das Caieiras, com sua cultura própria, e o bairro de São Pedro, produto da ocupação do mangue através da organização popular. Um registro da beleza natural e cultural do local e das condições de vida da sua população. Depois vem o relato de parte da sistematização da minha principal atuação profissional. Foi elencado aquilo de mais relevante nas minhas ações pedagógicas, de modo que foram levantados episódios importantes, dando ênfase em ações consideradas mais exitosas e em temas, objetivos e elementos mais significativos e permanentes, percebendo erros, acertos e

contradições de minha jornada nessa escola, tendo como pano de fundo os registros acumulados durante esses anos.

O Capítulo 6, “Educação e Biologia: um novo encontro”, fala desse tema tão controverso na educação brasileira. Procura evidenciar o impacto dessa discussão na minha prática social escolar, de forma que é realizado registro do caminho percorrido da crítica ao biologicismo, do nascimento de um pensamento antibiológico, até o nascer de uma nova visão e abertura para outras possibilidades desse encontro.

O Capítulo 7, “A dimensão das emoções na educação”, discute a importância das emoções nas relações pedagógicas. Fala principalmente da influência das emoções na relação professor e aluno, sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, dos impactos das emoções provindas de uma relação profunda e intensa com os discentes, as alegrias e as tristezas, os prazeres e as dores de ser educador.

As “Considerações Finais: síntese da trajetória à luz do diálogo e do conflito com a área”, tratam-se de uma tentativa de relacionar o mais essencial desse percurso com a produção científica da área, estabelecendo aproximações e distanciamentos. Essa síntese da produção da dissertação foi um esforço de tomada de consciência da totalidade dessa jornada que possibilitasse a percepção das coerências e incoerências, da necessidade de abandonar algumas práticas, resgatar outras esquecidas ao longo do tempo, incorporando-as agora com maior complexidade, e, acima de tudo, “sulear”³ novas perspectivas futuras.

³ A palavra “sulear”, não encontrada no dicionário, foi utilizada por Paulo Freire, no sentido de se contrapor à ideia de superioridade do hemisfério norte. A definição de “nortear” é encaminhar em direção ao norte, conduzir numa dada direção moral e intelectual. Por que, quando falamos de nossas referências, não caminhamos em direção ao sul?

Na nota explicativa de número 15 do livro “Pedagogia da Esperança”, produzida por Ana Maria Araújo Freire, há a seguinte afirmação: “Quem primeiro alertou Freire sobre a ideologia implícita em tais vocábulos, marcando as diferenças de níveis de ‘civilização’ e de ‘cultura’, bem ao gosto positivista, entre o hemisfério Norte e o Sul, entre o ‘criador e o ‘imitador’, foi o físico supracitado – Marcio Campos – atualmente dedicado à etnociência, à etnoastronomia e à educação ambiental” (FREIRE, 1997).

2 O MÉTODO⁴

2.1 FUNDAMENTOS

A pesquisa autobiográfica ampliou-se consideravelmente nos últimos 50 anos, especialmente nos continentes americano e europeu. Muitos pesquisadores de diversos países, Alemanha, Inglaterra, França, Estados Unidos, Brasil, Espanha, Portugal, dentre outros, têm oferecido enormes contribuições no desenvolvimento científico da área. Esse caráter internacional evidencia-se, também, por um outro lado, num diversificado espectro de perspectivas teóricas que fundamentam esses esforços científicos, demonstrando “[...] formas singulares em que os pesquisadores vêm desenvolvendo estudos em cada país e possibilitando-nos mapear os modos próprios de trabalho, de formação e de constituição da pesquisa (auto)biográfica” (DELORY-MONBERGER; ALHEIT; JOHNSON-MARDONES, 2018, p. 748).

No livro “La investigación biográfico–narrativa. Guía para indagar en el campo” de Bolívar, Domingo e Fernández, os respectivos autores, fazem a seguinte afirmação sobre sua obra:

Este libro pretende ser una guía orientativa útil que, al tiempo que constata un amplio panorama de este campo de investigación en educación, pueda ser una buena base para quien se proponga trabajar en investigación biográfico-narrativa (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 1998, p.07).

Os pesquisadores evidenciam que os estudos autobiográficos, atualmente, são reconhecidos como uma forma legítima de construção de conhecimentos na educação em geral e na didática em particular, uma forma de contestação dos

⁴ Ainda que possa ser considerada extemporânea, resgato a advertência de Eagleton sobre a confusão armada na Academia entre *método* e *metodologia*. Destarte, não se deve confundir método com metodologia, pois enquanto aquele é o ramo da lógica que estuda e/ou se ocupa dos métodos das diferentes ciências; esta é parte de uma determinada ciência que estuda os métodos aos quais ela própria precisa recorrer para se afirmar enquanto tal. Como afirma o autor: “As palavras que terminam com “*logia*” apresentam uma característica peculiar: “*logia*” significa a ciência ou estudo de algum fenômeno, mas, em virtude de *um curioso processo de inversão*, as palavras assim terminadas passaram, em muitos casos, a significar o fenômeno estudado, mais do que o conhecimento sistemático do próprio fenômeno. Assim, por exemplo, “*metodologia*” significa o estudo do método, mas é normalmente empregado hoje em dia para referir-se ao próprio método”. (EAGLETON, 1997, p.65)

modos de investigações educativas vigentes. Essa abordagem parte do princípio de que:

En profesiones, como la educativa, lo que la persona es o siente no puede ser separado del ejercicio profesional. La dimensión personal es un factor crucial en los modos en que los profesores construyen y desarrollan su trabajo (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 1998, p.12).

As narrativas dos professores são, portanto, formas de compreensão de como sua subjetividade influenciou e foi influenciadora de suas ações pedagógicas. De que maneira os seus aportes teóricos, suas visões de mundo, suas crenças, sua história de vida geral, suas relações sociais moldaram o seu “ser professor”. Configura-se, assim, como uma forma de ouvir, diretamente, aqueles que atuam na “vida real escolar”, que muitas vezes são silenciados pela pesquisa científica.

Vale salientar, no entanto, que os estudos autobiográficos têm se refugiado nas referências teóricas pós-modernas, na concepção de que, no final do século anterior, ficamos “pérdida de fe en el racionalismo ilustrado y en las explicaciones totales del mundo («grandes narrativas» o «metarelatos»), han abocado a refugiarse en las pequeñas, pero auténticas, narrativas personales” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, M, 1998, p.10). Trata-se, portanto, de uma crítica, também, ao marxismo como teoria da totalidade.

Devido às características peculiares desse estudo e da forma de pensar do professor-pesquisador, é necessário apresentar como o referencial com o qual me identifique interpreta o tema da pós-modernidade. De antemão afirmo que reconheço que existem outras formas de interpretar esse “fenômeno” e as divergências entre autores classificados como pós-modernos, muitos não se reconhecendo como tais, especialmente seus discípulos e propagadores de suas teorias. No entanto, a vertente na qual me incluo acredita que a compreensão histórica, as condições objetivas sobre as quais foram produzidas essas concepções podem ajudar a elucidar esse “sinal cultural de um novo estágio na história do modo de produção reinante” (SANFELICE, 2009, p.11).

O livro do filósofo J. F. Lyotard, publicado em 1979, “A condição pós-moderna”, é o primeiro a tratar filosoficamente o tema. Nessa obra, o autor “anunciou o eclipse de todas as narrativas grandiosas. Aquela cuja morte ele procurava garantir acima de tudo era, claro, a do socialismo clássico [...]” (SANFELICE, 2009, p.04). O fim da União Soviética e o desmantelamento do socialismo no leste europeu propiciaram as condições materiais para a sustentação teórica dos elementos intelectuais postos por essa forma de enxergar o mundo.

Na concepção pós-moderna, a modernidade entrou em colapso e seus valores foram deteriorados pela história ou de outra forma: “A palavra pós-modernidade vai na mesma direção e expressa essa nova condição global da humanidade, pela qual se superou a modernidade e as crenças dela decorrentes, como a razão, objetividade, totalidade e revolução” (LOMBARDI, 2009, XXXiii). Portanto, não só a sociedade moderna estaria superada, mas também os projetos políticos e ideológicos que perspectivam sua superação. “A democracia liberal passou a ser o horizonte insuperável da época (década de 1980) e não podia haver nada mais que o capitalismo. O pós-moderno passou a ser uma sentença contra as ilusões alternativas” (SANFELICE, 2009, p.05).

A razão e a ciência como instrumento de apropriação da realidade, bem como qualquer explicação universal são impossibilitadas frente à ideia das “várias verdades”, ou seja:

Com a pós-modernidade, rompe-se discursivamente com as cadeias que prendem os sujeitos aos limites da razão moderna: irracionalidade, subjetividade, particularismos e fragmentarismos deixam de ser expressões de protesto contra todos os totalitarismos para ganhar status de elaboração e de concepção (LOMBARDI, 2009, p.XXXiii).

A pós-modernidade ou o pensamento pós-modernista, de acordo com Lowy, caracteriza-se por:

Ideias do fim das utopias, das revoluções, das grandes narrativas (o *iluminismo* e o *marxismo*, *mas este do que aquele*), de qualquer visão de conjunto do que é o sistema e da luta contra ele. (...) (diante da dispersão, quer dizer) da fragmentação da luta, [...] Na ausência de um movimento operário forte que pudesse ser o eixo central das lutas sociais, observa-se uma fragmentação enorme entre a luta dos negros, dos homossexuais, das mulheres, de alguns sindicatos, dos indígenas. Diante deste quadro, o pensamento pós-moderno passou a celebrar a fragmentação, insistindo que as lutas de resistência ao

sistema só podem se dar dessa forma fragmentária e que qualquer tentativa de unificação é uma volta ao passado (LÖWY, 2000, p.252).

Contraditoriamente, Saviani enxerga similaridades entre o pensamento pós-moderno e a defesa de Max Stirner, filósofo hegeliano alemão, um dos teóricos do individualismo burguês, autor do livro “O único e sua propriedade”, publicado em 1844, que não admitia nenhuma ‘grande narrativa’ (SAVIANI, 2012, p.71). Marx dedicou grande parte do primeiro volume da “Ideologia Alemã” para desconstruir os argumentos de seu oponente. A perplexidade do teórico da pedagogia histórico-crítica é saber que “[...] uma concepção que hoje relega o marxismo a uma visão ultrapassada, própria do século XIX, tenha sido minuciosamente criticada por Marx em 1845” (SAVIANI, 2012, p.72).

Talvez esse estudo possa dar os primeiros passos para demonstrar a possibilidade de aliar o estudo autobiográfico ao marxismo, de que modo a experiência singular do sujeito, nesse caso específico, um professor de educação física escolar, foi impactada pelo contexto social e político, da educação em particular e da sociedade em geral. Nas palavras de Marx: “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado”. (MARX, sd, p.203)

O método utilizado é o dialético que estabelece a relação entre o particular e o universal, que compreende o homem como ser histórico situado em determinada sociedade com determinadas relações de produção, que situa a atividade humana nas suas relações de classe, que compreende a subjetividade humana inseparável da intersubjetividade. Analisa o objeto nas suas múltiplas determinações, compreendendo seu movimento, sua relação com a totalidade e suas contradições.

Antes de mais nada, é necessário afirmar que o método dialético não está restrito somente às grandes questões da filosofia, mas atinge toda a existência humana. “A universalidade do método dialético – sua racionalidade – não suporta nenhuma restrição” (LEFEBVRE, 1995, p.44) ou, mais explicitamente, “não é um método cujo o domínio de aplicação se restrinja à ação política, ou a

ciência econômica social. O método dialético aplica-se à vida e à arte: tanto a vida individual e cotidiana quanto a mais refinada vida estética” (LEFEBVRE, 1995, p.44).

Para o marxismo, “la dialéctica es la ciencia de las leyes generales del movimiento, tanto del mundo exterior como del pensamiento humano” (LÊNIN, 1981, p.31). Não há, portanto, uma necessidade de adicionar uma filosofia ao seu método ou uma teoria que o conspurque. Teoria e método possuem uma relação indissociável. O Materialismo histórico-dialético é teoria/método de interpretação/transformação social.

Ao analisar um fenômeno ou um objeto de estudo à luz do método dialético, é necessário compreendê-lo na sua interação com os outros fenômenos, na relação recíproca de tudo que o circunda, impedir seu isolamento artificial. Deve-se entender seu movimento num eterno vir a ser, nas suas contradições internas (motor do movimento e das transformações), na continuidade e rupturas e nos avanços e retrocessos. De forma sintética:

[...] o método dialético exige que os fenômenos sejam considerados não só do ponto de vista das suas relações e condicionamentos recíprocos, mas também do ponto de vista do seu movimento, da sua transformação, do seu desenvolvimento, do ponto de vista do seu aparecimento e do seu desaparecimento (STÁLIN, 1978, p.16).

E ainda,

Ao contrário da metafísica, a dialética parte do princípio que os objetos e os fenômenos da natureza encerram contradições internas, pois têm um lado negativo e um lado positivo, um passado e um futuro, todos eles têm elementos que desaparecem ou que se desenvolvem; a luta dos contrários, a luta entre o velho e o novo, entre o que morre e o que nasce, entre o que desagrega e o que se desenvolve, é o conteúdo interno do processo de desenvolvimento da conversão das mudanças quantitativas em mudanças qualitativas (STÁLIN, 1978, p.19).

O desafio é que, à luz do método dialético, a narrativa da trajetória profissional demonstre como foi se constituindo o professor de EF, no seu processo de produção, de vir a ser, relacionando tal processo com os momentos históricos vividos, com suas experiências acumuladas, nas suas interações com seus professores, nas relações, críticas, aproveitamento/recriações das experiências de seus companheiros de trabalho ao longo de sua vida profissional. Ou seja,

serão consideradas as influências da literatura, dos aprofundamentos teóricos e das reflexões na sua prática social, isto é, as contradições de suas ações, as rupturas, os avanços e os retrocessos. Dessa forma, acredito que possa garantir uma narrativa mais próxima da realidade concreta, evitando o subjetivismo, pois:

Somente seguindo o caminho da dialética, não perdendo jamais de vista as inumeráveis ações e reações gerais do devir e do perecer, das mudanças de avanço e retrocesso, chegamos a uma concepção exata do universo, do seu desenvolvimento e do desenvolvimento da humanidade, assim como da imagem projetada por este desenvolvimento nas cabeças dos homens (ENGELS, 1981, p.49).

Ao final da introdução da obra “La investigación biográfico–narrativa. Guía para indagar en el campo.” de Bolívar, Domingo e Fernández, os autores citam uma reflexão de Dezin (1992, apud BOLIVAR et al,1998), a qual vale como alerta e provoca uma indagação sobre os limites e os vínculos políticos ideológicos desses tipos de estudo:

La lógica cultural del capitalismo tardío valoriza las historias de vida y documentos autobiográficos porque contribuyen a mantener el mito de un individuo autónomo y libre (...). La lógica de la confesión reifica el concepto de yo y lo convierte en un artículo de consumo cultural. El incremento de poder de las ciencias sociales en el siglo veinte se corresponde con el incremento de la moderna vigilancia estatal. Este estado requiere información de sus ciudadanos. Los científicos sociales, ya sean cuantitativos o cualitativos, recogen información para esta sociedad. El reciente retorno a las historias de vida celebra la importancia de lo individual bajo la política conservadora del postmodernismo tardío (BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M, 1998, p.21).

A crítica proferida reforça a necessidade do esforço metodológico deste estudo para produzir uma narrativa à luz da teoria marxista, combatendo a ideia do subjetivismo, do indivíduo, plenamente autônomo, e da transformação do produto desta pesquisa num mero objeto de consumo cultural. No entanto, apesar desse labor, não é possível se livrar dos interesses maiores do Estado burguês de controle social.⁵

⁵ Embora possa parecer exagerada a ideia da relação entre os estudos autobiográficos e a vigilância estatal, a situação política brasileira atual, com um governo com nítidos contornos fascistas, difundindo e utilizando uma ideia de que existe na educação uma teoria conspiratória denominada “Marxismo Cultural”, a exemplo do que aconteceu na primeira metade do século XX na Alemanha com a denominação de “Bolchevismo cultural”, demonstra que não podemos descartar essa possibilidade. Aliás, grupos conservadores, direta ou indiretamente, ligados às

Enfim, Moreira e Maceno, no prefácio do livro “Pensamento vivido: autobiografia em diálogo” de Lukács, afirmam sobre a obra autobiográfica do referido autor:

Ao repassar seu itinerário de vida a partir do íntimo encastamento da construção da sua individualidade nos solos histórico-culturais com os quais ele interagiu, Lukács faz de sua autobiografia uma expressão comprobatória de que somos o que efetivamente escolhemos e objetivamos diante das possibilidades e das alternativas históricas de cada época (LUKÁCS, 2017 p.08).

2.2 O UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa analisa a memória e os registros acumulados ao longo dos 30 anos de vida profissional do professor-pesquisador, especialmente os últimos 24 anos na sua escola atual, a EMEF “Eliane Rodrigues dos Santos” (ERS), na qual existe um maior número de experiências pedagógicas significativas e de materiais, produções e documentos sistematizados, pois, como afirmou o autor do livro “Autobiografia Filosófica”, “[...] verifiquei que era possível sentir, querer e pensar e, ao mesmo tempo, ver-se, observar-se, sentindo, querendo e pensando” (CORBISIER, 1978, p. 34).

Devido ao caráter específico deste estudo, dois tipos de fontes serão utilizados nessa pesquisa, as de referência imateriais, que são as narrativas e os relatos autobiográficos de fatos, situações e reflexões do professor-pesquisador, e os de referências materiais de toda a espécie, como os seus cadernos anuais de anotações, as imagens e os vídeos de aulas.

Sobre as referências imateriais, como trata-se de um estudo autobiográfico, o esforço de memória⁶ foi fundamental, com o intuito de (re)lembrar “situações relevantes”, que foram determinantes na tentativa de uma produção, coesa, de minha prática social pedagógica. Na medida em que essas “situações

universidades, filiados ideologicamente ao movimento “Escola sem Partido”, têm perseguido professores, cerceando seus direitos de cátedra e livre expressão, inúmeras ameaças e “denúncias” têm acontecido, candidatos eleitos pela comunidade universitária têm sido preteridos em nome de outros candidatos mais solícitos aos desígnios do atual governo. Existe forte tendência de desincentivo das áreas humanas e perseguição a professores que utilizam teorias incompatíveis com os interesses ideológicos do governo atual. O então ministro da educação, Weintraub, defendeu em evento realizado em dezembro de 2018, em Foz do Iguaçu, pelo filho do presidente, Eduardo Bolsonaro, o expurgo do “marxismo cultural” das universidades.

⁶ Memória aqui é tratada como uma função psíquica superior e não faz alusão aos estudos memorialistas.

relevantes” foram sendo rememoradas, usei a escrita como suporte mnemônico. Esse recurso foi necessário e constante porque, às vezes, escrevendo algumas lembranças, outras acabavam surgindo e, para não se perderem no esquecimento e para serem aproveitadas em outros momentos, eram registradas num caderno de anotações. Inúmeras vezes, durante outras atividades do dia a dia, seja na atividade laboral seja na de lazer, apareciam imagens de situações que gerariam um novo texto ou podiam ser encaixadas em determinada parte da dissertação que eram, imediatamente anotadas. Esse recurso foi fundamental para a pesquisa.

Sobre as referências materiais existem três tipos: 1- Os cadernos anuais com anotações relevantes e planejamentos, 2- Fotos e vídeos de aulas e 3- produções de alunos.

Os cadernos anuais são cadernos de registros e anotações sem uma uniformização sistemática. Neles estão contidos: documentos burocráticos (lista de chamada e de conteúdos, calendário escolar), projetos propostos e desenvolvidos, planejamentos gerais e específicos, relatos de aulas, produções de alunos (textos, gráficos, movimentos, criação e recriação de conteúdos, táticas), avaliação de turmas e alunos particulares, critérios de avaliação, falas e depoimentos de alunos, índices quantitativos de desempenho, fichamento de livros, textos científicos e políticos de jornais, instrumentos de avaliação, produções teóricas do pesquisador, dentre outros.

Tais cadernos (Figura 1) foram adotados a partir do ano de 1996, data da minha entrada na EMEF “ERS”. São 16 cadernos de 1996 a 2019. Os cadernos dos anos de 2000 e 2001 foram extraviados. Entre 2009 a 2014 não existem esses registros, pois assumi o cargo de diretor eleito na EMEF supracitada, cumprindo dois mandatos. Os datados de 1996, 1997, 1998 e 1999 possuem 59, 32, 84 e 42 páginas, respectivamente. Os cadernos de 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 e 2008 possuem 33, 40, 47, 55, 53, 74, 42, páginas, nessa ordem. Finalmente os cadernos de 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019 com 44, 41, 29, 38 e 82 páginas.

Figura 1 – Cadernos



Fonte: o autor

A forma de organizar a utilização das informações contidas nos cadernos anuais foi produzindo um quadro (Apêndice I, tendo como exemplo o ano de 2007) que sistematiza e aponta elementos importantes que possam ser aproveitados na pesquisa, facilitando o acesso a essa fonte. Foram catalogados em três dimensões: falas, depoimentos e produções de alunos, relatos de aulas e trabalhos pedagógicos (planejamentos, projetos, avaliações). Tendo em vista muitas vezes as imbricações dessas dimensões, o registro teve um caráter mais aberto. Procurou-se, também, sempre que possível, revelar os referenciais teóricos que subsidiaram as ações e as interpretações do pesquisador. As páginas dos cadernos foram numeradas para facilitar os levantamentos. Cada caderno com uma ficha.

As fotos e os vídeos estão armazenadas no computador em pastas por conteúdo, contidas em pastas mais gerais por tema. O objetivo é que possam ilustrar as narrativas e que sejam elementos mnemônicos produtores de narrativas.

Sobre a produção dos alunos, existem livros de turmas tendo como tema a aula de EF (apenas um exemplar foi encontrado, eram cinco), vários desenhos de aulas, gráficos, produções de textos, avaliações escritas, depoimentos em vídeos, uma boa parte já digitalizado, fotografados e classificados. Alguns desses materiais estão mais sistematizados e organizados, geralmente

interdisciplinares, como o projeto “A lebre e a tartaruga”, “Dicionário de expressões e verbetes do jogo de bolinha de gude segundo os alunos da EMEF ‘ERS’”, “Lutas e Atividades de força”, “O dia do brinquedo”, “EF e a questão de gênero”, “Corrida Guiada” e “Brincadeiras de matriz indígena”.

O grande desafio foi concatenar as referências imateriais com as materiais e transformar num texto coerente e coeso que sirva aos propósitos do estudo.

3 RUPTURA COM O SENSO COMUM

3.1 O ANÚNCIO

Era verão do ano de 1986. O sol emergia por detrás do morro da caixa d'água. A pracinha, ainda iluminada, era guardada pela beleza da Igreja do Rosário. Do outro lado, no alto do morro, o Convento da Penha mantinha sua onipotência. O rádio de pilha anunciava os candidatos aprovados no vestibular. Enfim, o curso de Educação Física!

Acompanhávamos, atentamente, a narração, e, prevendo o anúncio do meu nome, de acordo, é claro, com a ordem alfabética, falei para meu eterno amigo Fernando: "Agora sou eu". Dito e feito meu nome foi pronunciado, e em poucos minutos corria na direção da rua de casa gritando com plena força dos meus pulmões: Passei, passei, passei....

Foi uma festa, papai me abraçou e, como diz até hoje, afirmou: tinha certeza que você iria passar. Essa mesma frase foi proferida quando fui aprovado nos concursos da Prefeitura Municipal Vitória e, mais recente, com minha aprovação no Mestrado Profissional. Rasparam meu cabelo, e, ao contrário de outras pessoas, achei ótimo e nunca mais o deixei crescer. Tomei inúmeras ovadas. O primeiro filho na família, de quatro irmãos, a chegar à universidade. Hoje todos possuem diploma superior.

Minha mãe foi a última a me abraçar. Quando vinha gritando que passei, passei, passei, ela entendeu, matei, matei, matei, e ficou sentada no sofá por um bom tempo esperando se acalmar do susto, quando, finalmente, me abraçou com a ternura de sempre.

Aproveitei o resto das férias e, em pouco tempo, adentrava a Universidade Federal do Espírito Santo. Espaço/tempo que me marcou profundamente e mudou, radicalmente, minha forma de compreender o mundo.

Acreditava que seria um renomado técnico de natação e/ou de musculação, meus esportes preferidos. Durante um ano, dois semestres, dediquei-me a esse propósito. Estudava com afinco as disciplinas biológicas, em especial a fisiologia. Fiquei apaixonado pela anatomia. A seriedade e os conhecimentos

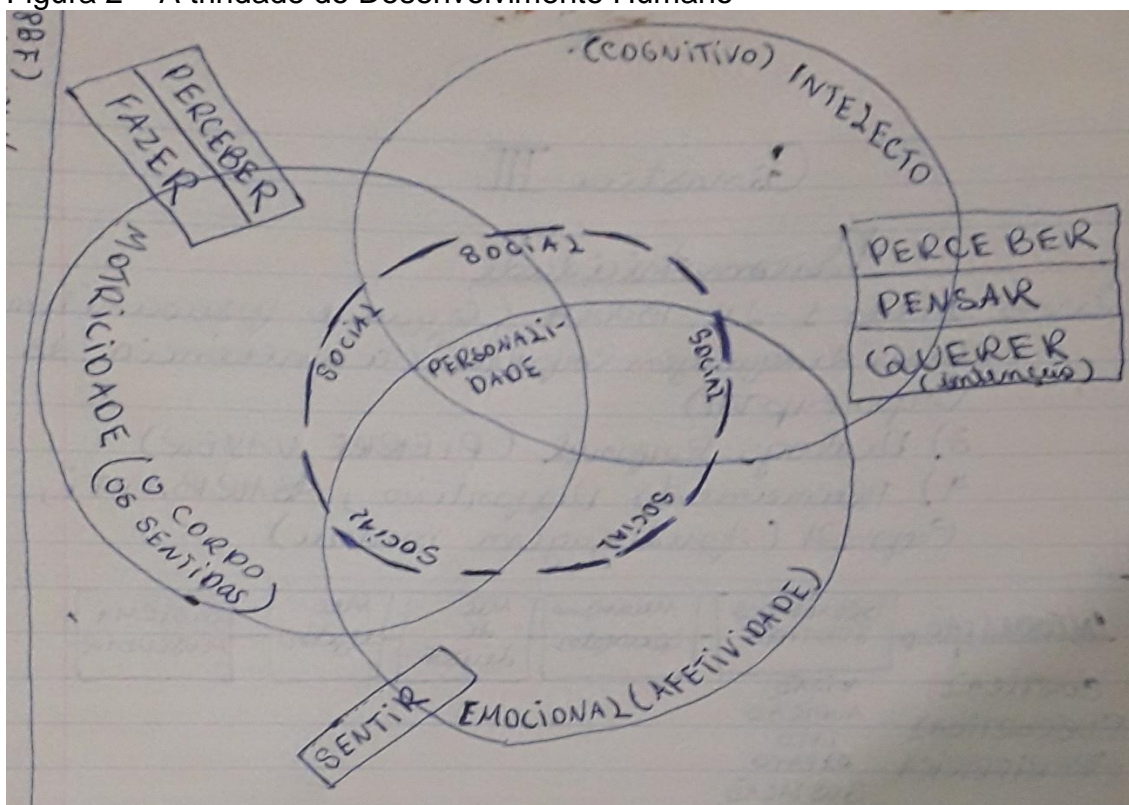
do professor me fascinaram. Embora, nesse período, tenha feito duas disciplinas de Psicologia da Educação, o Homem, para mim, era, essencialmente, biológico.

3.2 UM NOVO MUNDO

Já estávamos no segundo ano, terceiro período. Havíamos sido alertados de que o professor da disciplina de “Ginástica Masculina III”, Paulo Roberto Gomes da Silva, era meio “doidinho”, produtor ou divulgador de teorias exóticas, estranhas ao currículo.

Paulo se apresentou, ouviu os alunos e iniciou a aula com um desenho, representativo do homem: três círculos que se interpunham, nos quais eram grafadas as palavras “intelecto”, “emocional” e “motricidade”, todos eles transpassados por um círculo com a palavra: “Social”. Na interseção entre os três campos, foi grafada a palavra “personalidade”, de acordo com a Figura 2.

Figura 2 – A trindade do Desenvolvimento Humano



Fonte: o autor.

Entendia a razão das três primeiras palavras, embora para mim interessava, de forma dissociada, a “dimensão motora”. Mas por que falar de social na

educação física? O que educação física tem a ver com interesses sociais? Parece absurdo, mas era assim que eu pensava e me parecia muito próximo do senso comum da época.

Ao final da aula, mais cheio de perguntas do que respostas, senti-me atraído pelo professor. Ele emanava conhecimento. Sua aula foi desafiadora e seu envolvimento, alegria e humor me conquistavam. Tempos depois, lendo um livro indicado por ele, “Freud e a Educação”, compreendi que “na escola como na vida, nós aprendemos por amor” (KUPFER, 1992, p. 06).

A primeira aula terminou com uma divisão de temas para o seminário de conclusão da disciplina. Fiquei apavorado, nunca falava em público. Tinha muita vergonha. Chamei o professor no canto e falei da minha dificuldade, ainda mais que meu tema era a EF e o menor abandonado. Que ligação esdrúxula era essa?

O professor, amorosamente, disse-me que daria minha primeira lição, que era ir para casa e ler aquele livro porque ninguém fala do que não sabe. Cumpri à risca a recomendação, e, a partir então, os livros começaram a virar referência das minhas ações.

Ainda ao final da aula dividiu capítulos de um livro como tema para outros grupos. Alguns alunos reclamaram que não possuíam condições de comprar o livro e dificuldades de tirar xerox. O professor, com a tranquilidade de sempre, partiu o livro em capítulos e entregou aos respectivos grupos com o olhar atônitos dos alunos. Esse professor era, realmente, diferente.

Várias aulas vieram todas cheias de referências bibliográficas. O professor defendia uma educação psicomotora, mas suas aulas a ultrapassavam, além de Le Bouch, Aucoturrier, Lapierre, Vitor da Fonseca, ouvíamos sobre Reich, Freud, Engels, Marx, Winnicot, dentre outros.

Comecei a andar, sempre, perto do professor, nós nos tornamos amigos, frequentei sua casa cheia de livros. Pegava-os emprestado. Lia, esclarecia as dúvidas, surgiam novas e, aos poucos, minha visão de mundo se ampliava.

Meu currículo extraescolar, além do prescrito, oferecia-me elementos críticos da realidade.

Intermediado pelo professor, que ministrou mais duas disciplinas para minha turma, Ginástica Masculina VI e V, éramos apresentados aos autores da década de 80. Lemos “O que é EF?” e “Educação Física Humanista”, do Vitor Marinho, “Educação física e aprendizagem motora”, do Go Tani, “Educação Física de corpo inteiro”, do João Batista Freire, que, pessoalmente, esteve em uma de nossas aulas, “Criatividade nas aulas de educação física” e “Didática”, da Celi Taffarel, “Educação física cuida do corpo e mente” e “O brasileiro e seu corpo”, do Medina, “Educação física no Brasil: a história que não se conta”, do Castellani Filho, “Educação física Progressista”, do Paulo Ghiraldelli, e também livros da educação, como “Escola e democracia” e “Educação: do senso comum a consciência filosófica”, de Saviani, e “Democratização da escola pública”, do Libâneo. Segundo um eminente intelectual representante desse período:

Percebe-se que a educação física brasileira nos anos 80 deu um salto qualitativo não somente em relação à sua prática, mas também quanto aos seus pressupostos teóricos, dialeticamente produzidos e responsáveis pela superação dessa prática. Os anos 70 incorporaram elementos da pedagogia ao corpus teórico da Educação Física brasileira, ainda que em uma versão tecnicista, via didática. O velho jargão de que Educação Física é educação tornou-se realidade. Apenas nos anos 80 parece surgir a perspectiva de Educação Física como prática social (MARINHO, 2005, p.23).

Naquele momento tudo era novo. Não distinguíamos com clareza a matriz teórica dos autores. O ecletismo nos rondava intelectualmente. Sentíamos, sim, uma incompatibilidade entre as “novas teorias” e o currículo oficial que nos era apresentado, extremamente esportivista e centrado no fazer, no executar, como se fossemos atletas e não futuros professores. Na trilha argumentativa do mesmo intelectual:

A Educação física não tinha, até o início dos anos 80, uma oposição sistemática ao conservadorismo. Este ficava mascarado, pois não havia o que lhe contrastasse. Nessa época desponta uma geração que começa a denunciar o estabelecido, assumindo posições numa perspectiva de crítica social. Os grupos representantes do pensamento conservador, contudo, continuam atuantes. Inconformados e desacostumados com o diálogo, a sua principal estratégia é uma tentativa de desideologização do debate em torno

da Educação Física. Ao fazê-lo, ideologizam-no mais ainda (MARINHO, 2005, p.30-1).

Os conflitos com as outras disciplinas ministradas por professores de vertente tradicionais eram reflexos das contradições desse tempo histórico. Discussões calorosas, recusas a fazer “provas de habilidades” e questionamento de métodos arbitrários de professores eram constantes. Os alvos dessas críticas acusavam o professor Paulo Roberto de fazer a cabeça dos alunos. Mas essa não seria a função do professor?

[...] temos a tarefa de esclarecer e promover ações que elevem o patamar de consciência de nossos alunos, no caso da sala/quadra de aula. Necessário se faz mostrar que é possível ser diferente, apontando caminhos para esse diferente. Alguns (muitos) dirão que isso é ‘fazer cabeça’. Será? (MARINHO, 2010, p. 25-26):

Ao final das aulas da disciplina “Ginástica Masculina III” do professor, chegou o dia da minha apresentação no seminário. Cumpri à risca a primeira lição e li de na íntegra livros de referência. Com muita insegurança, iniciei minha apresentação, seguindo um roteiro de palavras chaves na transparência, conforme recomendação do mestre. Tremia, e o suor escorria por baixo da roupa, mas enfrentei, e, particularmente, foi o início da superação de um medo que me acompanhou a vida toda durante minha atividade escolar pregressa. Uma superação que marcou, profundamente, minha militância futura.

Quase dez anos depois, trabalhando na Escola Marista de Vila Velha, fui fazer um curso obrigatório de educação física escolar em Belo Horizonte no mês de julho, promovido pela instituição. Para minha surpresa, o ministrante era o professor Paulo Roberto Gomes de Lima. Ele iniciou diretamente o curso, que perdurou todo um final de semana, sem muitas apresentações. Ao colocar um posicionamento, ele discordou e disse que eu tinha sido o discípulo que ele havia abortado.

A noite no jantar ele pediu que todos se apresentassem, falando seu nome, local onde atuava, sobre sua formação e experiência profissional. Eu estava sentado na cabeceira contrária à posição do Paulo, de frente para ele. Quando me apresentei, falei, principalmente, da grande importância do ministrante do curso na minha formação intelectual e profissional. Terminei meu discurso

afirmando que o professor Paulo fez para mim o papel de filósofo e li a citação a seguir:

Sobre o filósofo sempre recaiu a acusação de inverter a ordem natural das coisas. Assim, o que para nós é o real, para ele é o ilusório; o que admitimos como certeza, ele denuncia como desconhecimento. O filósofo é, acima de tudo, aquele que denuncia e desfaz ilusões (GARCIA-ROZA, 1990, p.92).

Levantei e lhe dei um beijo na testa. Seus olhos estavam cheios de lágrimas. Seria insuportável para mim não reconhecer a importância fundamental desse professor na minha formação intelectual e profissional. Até hoje convivemos fraternalmente e continuo usufruindo de sua sabedoria.

3.3 A REBELDIA E A ARROGÂNCIA

Estávamos no 5º período, e a prova prática iria se iniciar. Consistia num teste de habilidade meramente quantitativo. Além da demonstração de tipos de passes e arremessos, deveríamos driblar com duas bolas ao mesmo tempo, aumentando e diminuindo a aproximação com o solo. Era o teste final da disciplina de “Basquete I masculino”, ministrada pelo professor Sebastião Gomes Ferreira.

Alguns alunos, incluindo eu, não aceitamos fazer a prova e questionamos a relevância dessas exigências para nosso futuro profissional. O professor se enfureceu, chamou-nos de rebeldes, e pela primeira vez ouvi, diretamente, a frase: Paulinho está fazendo a cabeça de vocês. Naquele momento vivi um sentimento ambíguo: sentia-me chateado pelo teor de menosprezo da nossa capacidade intelectual, mas, ao mesmo tempo, orgulhoso por me reconhecerem e me filiarem aos seguidores do referido professor. A prova não aconteceu.

Alguns semestres depois, no 8º período, na disciplina “Organização da Educação Física e Desporto”, ministrada pelo professor Manoel Aranha, era dia de apresentação do trabalho final, que consistia numa organização de um grande evento de atividades físicas e desportivas para idosos. Tínhamos que apresentar toda a organização logística, bem como as tabelas de competição. O trabalho era em dupla, e eu e minha parceira concordamos que o modelo de

competição não era o mais adequado para nossos propósitos pedagógicos e para a idade escolhida. Optamos por fazer um enorme rodízio com todas as atividades oferecidas de modo que, ao final do evento, os participantes vivenciassem todos os elementos culturais de forma prazerosa e recreativa. Provavelmente o professor queria que evidenciássemos nossos conhecimentos de montagens e tipos de tabelas. Considerávamos esse saber elementar e acreditávamos que o mais importante era suscitar o debate político pedagógico.

Iniciamos nossa apresentação, e o professor se recusou a receber o trabalho escrito. Minha colega, corajosa, revoltou-se e abandonou a aula não sem antes proferir alguns palavrões. Foi um alvoroço total e demorou alguns minutos para que a aula se reiniciasse. Fiquei e, ao final, deixei o trabalho em cima da mesa do professor. Fomos aprovados com a nota sete.

Muitos conflitos como esses aconteciam a todo momento em turmas de períodos diferentes. Ouvíamos inúmeros relatos. Já havia um movimento a partir da percepção de um hiato entre os conhecimentos que precisávamos, efetivamente, para sermos bons profissionais e as exigências, a didática e as formas de trabalho da maioria dos professores. A questão principal posta é que seríamos professores e não atletas. O teste físico, pré-requisito obrigatório para aprovação no curso de EF, não fazia mais sentido, mas seu fantasma continuava a nos assombrar. Era o prenúncio de reformas curriculares futuras.

Uma das exceções dos conflitos era o professor Edgar Ferreira dos Santos, que ministrou as disciplinas de natação I, II e III. Apesar de centrar suas aulas no “nos ensinar a nadar” (e ele era bom nisso!) e muito pouco nos processos de aprendizagem dos nossos futuros alunos, sua alegria, bondade, simplicidade nos contagiava. Era impossível afrontá-lo. Às sete horas da manhã, faça chuva ou faça sol, ele estava nos esperando, sem camisa, de sunga e com seu sorriso característico. Eu particularmente adorava estar com ele.

No entanto, no afoito de enfrentar, lutar por uma outra EF, cometemos equívocos que impactaram minha atuação profissional futura. Se fizemos

questionamentos e enfrentamentos, o que nos permitiu pensar uma “nova educação física”, também deixamos de nos aprofundar nos estudos dos elementos da cultura com os quais trabalharíamos no futuro. Quanto poderíamos ter aproveitado dos saberes técnicos e históricos do Professor Orlando Antônio Ferrari de atletismo? Quanto poderíamos ter absorvido mais dos conhecimentos do folclore brasileiro e capixaba com a Professora Adelzira Moreira dos Santos? Estendo essas questões, também, aos demais professores das chamadas disciplinas práticas e esportivas.

Compreendo esse processo de duas maneiras. Primeiro, éramos bastante influenciados pela psicomotricidade, e os elementos da cultura (esportes, brincadeiras, ginástica, lutas, dança...) eram meios para o desenvolvimento do esquema corporal ou imagem corporal, consciência espacial e temporal, lateralidade, coordenação óculo-manual, óculo-pedal, etc... A cultura era, portanto, secundarizada. Os conteúdos da EF eram os aspectos psicomotores. Segundo que o próprio movimento de contestação da ordem nos afastava de uns e nos aproximava de outros professores, e, ainda, dávamos os primeiros passos para compreendermos o momento histórico e seus reflexos na educação e EF. A efervescência intelectual e política da década de 80 nos influenciava⁷.

3.4 ALÉM DA EF

Era o primeiro dia da aula de didática, fora do CEFD, ICIV, Centro Pedagógico. Já havíamos feito algumas disciplinas fora do centro do CEFD, de Anatomia no Centro Biomédico, e de Estudos dos Problemas Brasileiros e Língua Portuguesa, no 1º semestre, e Psicologia da Educação I e II no 3º e 4º semestre respectivamente, em outros centros. Além disso, houve a disciplina “Organização e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio” no 5º período. Adorava sair da nossa “especificidade” e adentrar em outros espaços

⁷ O MREF fez parte de um movimento maior da educação e, mais amplo ainda, de toda a sociedade brasileira contra o regime ditatorial imposto ao país pelo Golpe de 64, década da “reabertura política” e da dita “Redemocratização do país”. “O início dos anos 80 representou o instante em que a estrutura autoritária dos anos 60 começa a ruir. Movimentos sociais, artísticos e literários conquistam espaços de contestação ao Estado ditatorial, constituído a partir do Golpe. Depois de quase 20 anos, não eram apenas as condições materiais da classe trabalhadora que estavam deterioradas. A cultura, em todos os seus aspectos, havia sido mutilada pela insanidade e pela ignorância dos nossos dirigentes (MARINHO, 2005, p.126).

e saberes. O contato com professores de formações diversas, alunos de vários cursos, em aulas, na biblioteca central, no Restaurante Universitário, nos encontros estudantis políticos e efetivos, produziu encontros ricos de significados. A compartimentação atual diminui os encontros, segrega os cursos e não possibilita a riqueza do encontro. Todos somos autossuficientes!

A professora, além de todas as discussões sobre a relação educação e sociedade, apresentou-nos o livro do Libâneo, “Democratização da Escola Pública” (já o conhecia das aulas do Paulo). Estudamos e dissecamos essa obra durante todo o desenrolar de suas aulas e, a partir dela, os aprofundamentos e as discussões das tendências da educação brasileira. O panorama apresentado das correntes da educação brasileira deixava claras as proposições de cada uma e as relacionava com suas visões de mundo. Identifiquei-me com a pedagogia histórico-crítica, na época intitulada pelo autor de “pedagogia crítico social dos conteúdos”⁸, devido à “posição que adotava em relação aos condicionamentos sociopolíticos” (LIBÂNEO, 1988). Iniciei os estudos das obras de Saviani “Educação: do senso comum a consciência filosófica” e “Escola e Democracia”. Os aportes teóricos dessa tendência dialogavam com as obras de Marx, Engels, Lênin e Mao, que faziam parte do meu currículo não prescrito. Outros autores do currículo prescrito ou não, como Paulo Freire, George Snyder, Moacir Gadotti, Paulo Ghiraldelli Jr., Mario Alighiero Manacorda, Antônio Joaquim Severino, Moisey Mikhailovich Pistrak, dentre outros, faziam parte de nossos estudos e reflexões. No entanto, não sabia articular, com coesão e coerência, esses saberes com a Educação Física.

⁸ Saviani, no livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, afirma que, a partir de 1983, houve um grande apelo para que essa tendência atingisse de fato a prática escolar e reconhece que “nesse quadro ganha relevância o trabalho de José Carlos Libâneo, que se empenha em analisar a prática dos professores e definir a didática à luz da referida concepção, por ele denominado ‘pedagogia crítico-social dos conteúdos’” (SAVIANI, 2008, p.72). Um pouco mais à frente, na referida obra, o autor diz que num primeiro momento considerou a questão da denominação secundária, pois o mais importante era difundir a proposta. No entanto, a opção pela pedagogia Histórico-crítica foi de que o termo “[...] não se predetermina o sentido. Se você entende o que é ‘histórico’ ou ‘crítica’, vai tentar inteirar-se do significado daquilo que lhe escapa, lendo e estudando os representantes da concepção. O problema da denominação ‘pedagogia dos conteúdos’ é a ressonância que ela traz, dando margem a uma interpretação na linha de uma volta à pedagogia tradicional, ou de uma recuperação dessa proposta (SAVIANI, 2008, p.84-5).

O semestre acabou. Recordo-me da tristeza de perder aquele espaço/tempo de discussões, estudos e aprofundamentos. Mas a semente ficou assim como a certeza que era impossível entender a educação sem seu contexto histórico e político, sem compreender as relações entre educação e sociedade e que, sobretudo, era necessário optar para qual classe social queríamos trabalhar. O aprofundamento teórico era a ordem do dia.

3.5 RETORNANDO À ESPECIFICIDADE

A disciplina de Prática de Ensino I, ministrada pela professora Lucíola, foi um marco decisivo na minha formação. Imprescindível para todas minhas interferências que estavam por vir. Nas suas aulas e nas práticas proporcionadas, “aprendi a dar aula” e produzi formas de planejar, organizar e atuar, que formaram a base, aprimorada, modificada por incorporação e, em alguns aspectos, negada, da minha prática social escolar.

Não sei, sinceramente, como conseguia encaixar sua organização de trabalho em 60 horas de disciplina. Dedicção total ao trabalho, disponibilidade, carinho, exigência intelectual e apreço pelos seus alunos. Nas primeiras aulas conversamos sobre nossas perspectivas profissionais, nossa forma de enxergar o mundo, os aportes teóricos de cada um, as aprendizagens das aulas de Didática, mas, sobretudo, montamos uma enorme organização das nossas atuações nas escolas.

Fomos divididos em duplas, cada uma com duas turmas em um dos turnos de uma escola. Não sei por qual motivo, mas acabei ficando sozinho. As primeiras aulas foram de observações e em pouco tempo já assumíamos as turmas. Eram quatro aulas por semana, duas para cada turma, em dois dias. Lucíola participava de um desses dias com cada dupla ou aluno. Tínhamos, também, duas horas de aula por semana, nas quais discutíamos, coletivamente, os problemas advindos da prática, propúnhamos interferências e planejávamos nossas aulas futuras. Além disso, existiam os atendimentos individualizados ou em dupla para discussões específicas e sistematização do trabalho.

Meu estágio aconteceu numa Escola de 1º grau, intitulada “Alípia Fraga”, próximo da UFES, de frente para o bairro Goiabeiras, na avenida Fernando

Ferrari. Foram escolhidas duas turmas de 1^o séries. Fizemos um amplo levantamento das condições sociais e familiares dos alunos. A precariedade das suas condições de vida me chocou, era a realidade nua e crua dos livros materializadas na minha frente. Levantamos dados sobre o nível salarial da família, condições de moradia, pertencentes e responsáveis pelos alunos, mas o impacto não era os números somente, pois já estavam impressos na literatura. As marcas físicas, no corpo, nas falas e na carência emocional dos alunos, inicialmente, assustavam-me. Por outro lado, ali se iniciou o meu orgulho de ser professor. Eu sentia que fazia bem para aquelas crianças, tão vítimas da espoliação capitalista, mesmo não tendo, ainda, clareza do meu papel específico. Os abraços, os beijos, os carinhos, o toque, a escuta, a atenção, que dava e recebia, proporcionavam-me um prazer de ser útil. As aulas eram para provocar alegria, prazer, estabelecer relações de afeto, de valores de solidariedade. Sei, hoje, que esse tipo de pedagogia não se sustenta, no entanto, sem a produção desse vínculo emocional, é muito difícil avançarmos na formação intelectual dos nossos alunos.

Lembro do primeiro dia de aula no estágio. Planejamos tudo. Plano de aula na mão. Peguei as crianças na sala, para alegria do professor que, segundo ele, no final de carreira já não suportava dar aulas, principalmente para os pequenos. Era sempre proferido um “graças a deus” quando eu adentrava a sala dos professores. Atualmente, há três anos de minha aposentadoria, penso o quanto deveria ser massacrante para aquele professor estar naquele espaço social que não desejava. Quanto ruim, também, foi para seus alunos? Durante minha vida profissional, trabalho psicologicamente comigo, enfrentando as frustrações e os insucessos, no sentido de encontrar, sempre, mais motivos de alegria, do que dor, na minha estadia de todos os dias na escola. Voltando à aula, chegamos ao pátio, embaixo de uma árvore, num grande terreiro. Tentei falar alguma coisa, as palavras não saíram, os alunos começaram a brincar, dispersaram pelo espaço, e eu em inação. A interferência da professora resgatou a aula. Morri de vergonha.

Apreendi com a professora que era necessário criar “hábitos”, uma forma de trabalho que garantisse a organização e fosse assimilado pela turma. Que tinha que ter flexibilidade, “uma carta na manga”, caso o planejamento não desse

certo devido às circunstâncias momentâneas. Um pouco mais tarde nos meus aprofundamentos teóricos, Libâneo afirmava que “a ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com situações concretas” (LIBÂNEO, 1992, p.225).

O rigor da professora, demonstrando a necessidade de planejamento, de sistematização das aulas para uma prática eficaz, de união entre pesquisa e ensino, fazer da prática objeto de estudo, fez marcas profundas na minha carreira escolar e proporcionou, em grande parte, que esse estudo seja efetivado. A partir daí me situei, definitivamente, na condição de alguém que busca compreender, questionar e problematizar suas ações pedagógicas à luz da teoria, tendo como instrumento a pesquisa que dá unidade à relação teoria/prática, que reflete sobre a coerência entre os propósitos e a sua viabilização real, as contradições e as aproximações entre os objetivos e as ações executadas, redefinindo, constantemente, tanto minha forma de compreensão como minha atuação, ou como afirma Demo, “o pesquisador não somente é quem sabe acumular dados mensurados, mas sobretudo quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte” (DEMO, p.20).

As aulas continuaram, num movimento intermitente de ação-reflexão-ação. A aprendizagem era enorme. Experimentávamos e refletíamos, coletivamente e em particular com a professora. Aprimorávamos nossas ações pedagógicas e registrávamos tudo. A psicomotricidade era ainda nossa referência da educação física e os autores, Aucouturier, Vayer e Lapierre eram privilegiados. O livro da Taffarel, “Criatividade nas aulas de educação física”, era, também, estudado.

No final daquele semestre me sentia orgulhoso de todo o percurso intelectual e prático adquirido na disciplina. Sabia que nesse período consegui, de fato pela primeira vez, sentir a relação efetiva entre a teoria e a prática. Era hora da despedida e saí da última aula já com esse sentimento anteriormente descrito e com uma certa tristeza de perder um espaço tão rico de formação.

Matriculei na segunda disciplina de estágio e, no primeiro dia de aula, fui procurado pela professora Lucíola, com uma proposta irrecusável. Perguntou se eu queria continuar com minhas turmas de 1º séries na escola “Alívia Fraga” e, mais ainda, se eu queria continuar sendo acompanhado por ela, frequentando a nova turma de “Prática de Ensino I”. Ela me disse que já havia conversado com o professor responsável pela disciplina de “Prática de Ensino II”. Não sei se precisei responder, acredito que minha linguagem gestual deve ter me denunciado, antes mesmo de eu proferir alguma palavra.

Tive o privilégio de poder acompanhar duas turmas de 1ª séries durante um ano com a orientação da professora Lucíola. Apaixonei-me por essa faixa etária e até hoje tenho preferência por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Ganhei mais um semestre de formação efetiva à luz do rigor e da orientação marcantes dessa professora na minha vida profissional.

3.6 A FORMATURA

Numa noite de dezembro, área de lazer do Banco do Brasil, Manguinhos, minha família ansiosa esperava o discurso do representante da turma. A aluna Marcia Passamani iniciou a leitura do meu texto, aprovado pela turma 86/89. Logo depois, nosso paraninfo, o professor Paulo Roberto Gomes de Lima, discursou com o carisma, a inteligência e a alegria de sempre.

Os “comes e bebes” foram liberados. Esperamos o professor Paulo passar na nossa mesa. A ele foi designada a incumbência de estourar a champanhe, para a alegria de todos os meus convidados.

Lembro das conversas com meus companheiros de turma. Relembávamos diversos fatos, na maioria engraçados, ocorridos durante esses quatro anos. Ficamos triste porque um de nossos colegas não conseguiu chegar à festa. Choveu muito aquele dia e sua família não possuía carro.

Ao final, como de costume, aquela nostalgia, de fim de festa de formatura. A despedida, verdadeira, pois nunca mais tive contato com grande parte dos meus colegas de profissão. Choros, abraços e palavras de carinho.

A partir dali me reconhecia como professor de EF e, apesar da ânsia de curtir as merecidas férias, muitas interrogações me assombravam. Era necessário entrar, definitivamente, no mercado de trabalho. Prover meu próprio sustento. Será que eu conseguiria uma escola para trabalhar? Onde? Estaria em condições de ser um bom professor?

4 OS PRIMEIROS PASSOS DA DOCÊNCIA

4.1 A DECEPÇÃO

508 estava lotado. Um calor de rachar o crânio. Estávamos no início de fevereiro de 1990, e o verão, ainda, em pleno vapor. No pensamento o meu destino: Secretária Municipal de Educação de Vitória (SEME) no Palácio da Prefeitura Municipal de Vitória (PMV). Queria muito conseguir um emprego de professor de EF, e esse município era reconhecido como o melhor remunerador da Grande Vitória. Estava com a indumentária identitária de um professor de EF, e, embaixo do braço, o livro de João Batista Freire, “Educação Física de corpo inteiro”. Uma leve insegurança me incomodava: o que dizer, que palavras devo utilizar com o meu “inquiridor” para demonstrar estar apto para o exercício da docência?

O veículo fornalha me libertou em frente a minha meta. Subi alguns degraus, no meio de jardins bem cuidados. Atravessei uma pequena via e adentrei no palácio. Nem poderia imaginar que, futuramente, participaria de inúmeras manifestações sindicais nesse local, na luta por uma educação pública de qualidade e por valorização profissional.

Na recepção me informei onde era a SEME. Em um novo atendimento, fui encaminhado à Divisão de Educação Física (DEF). Surpreendentemente fui recebido de maneira muito cordial pela própria chefe do setor, hoje professora-doutora da UFES, Vânia de Carvalho. Conversamos sobre EF, educação e sobre o livro que eu portava. Foi uma boa conversa e a receptividade me fez, suavemente, vencer a minha tensão inicial, comum aos neófitos. Nós nos encontramos muitas vezes durante os anos de 90 e 91 em formações e encontros de professores. Anos mais tarde estabelecemos muitas relações institucionais, nem sempre formais, eu, como diretor de escola, e ela, como secretária de educação. Relações de parceria e conflitos, mas sempre respeitadas. No final do diálogo, a decepção. A última vaga para contratado de EF havia sido preenchida, mesmo assim deixei meu telefone. O retorno não foi tão feliz quanto a vinda.

4.2 AS BOAS NOVAS

Em casa, no final de tarde, alguns dias depois, o telefone toca. Uma professora de EF acabara de ter sua aposentadoria aprovada e surgira uma vaga. No outro dia, pela manhã, apresentei-me na SEME e assumi as escolas no dia seguinte. Era uma carga horária de 25 horas, dividida entre duas escolas. Na EMEF “Arthur da Costa e Silva” (ACS), a maior carga horária de 15 horas, e, na EMEF “Juscelino Kubitschek de Oliveira” (JKO), a menor, de 10 horas. Durante todo aquele ano, três vezes por semana, ministrava as três primeiras aulas na EMEF, cuja denominação homenageava um dos ditadores do golpe de 64, e, depois, fazia uma boa caminhada, durante o período do recreio, até a EMEF do populista dos “cinquenta anos em cinco”, para concluir as duas últimas aulas.⁹

No primeiro dia de trabalho na EMEF “ACS”, descobri que os professores juntavam duas turmas numa única aula, de forma que, com a metade de suas cargas horárias semanais, concluíam todo o seu trabalho. Uma prática que, provavelmente, arrastava-se há anos. Não aceitei trabalhar daquela forma. Enxergava como uma forma de enganar meus alunos. Um ato de total falta de compromisso profissional. Tudo se resolveu na sala da diretora. As turmas foram distribuídas equitativamente entre mim e a outra professora.

A escola possuía um espaço precário. Uma quadra ruim, que era prioritária da professora mais antiga. Minhas melhores aulas foram dadas fora da escola. Íamos para a praça de goiabeiras que tinha uma quadra grande com um piso “caracachento” e cheio de valas entre as placas de cimento no chão. Ao fundo, uma única árvore, refugio do sol massacrante. Frequentávamos, também, um enorme terreno em frente à igreja católica, cedido com a maior boa vontade pelos padres. Lembro de uma aula nesse espaço, de lançamento de dardo (cabos de vassoura) em alvos desenhados no chão. Difícil era controlar o vocabulário da molecada. A cada palavrão, a cabecinha do padre aparecia na

⁹ A alusão aos presidentes é uma crítica irônica à própria escolha dos nomes das escolas. Os nomes escolhidos são, com raríssimas exceções, os representantes da elite brasileira. O presidente general “Costa e Silva” foi um dos mentores e executores do golpe de 1964. Regime baseado na cassação da livre expressão do povo, da exclusão de direitos políticos, bem como da tortura e do assassinato dos opositores. O presidente “JKO”, durante seu mandato, promoveu um notável desenvolvimento econômico para garantir os interesses do capital internacional no Brasil.

janela, como cuco nas horas exatas. No entanto, do que eu mais gostava eram as caminhadas da escola até a Pedra da Cebola. Ainda não existia o parque e fazíamos um longo trajeto, do asfalto a caminhos esburacados e cheios de pedras, do concreto a espaços arborizados e cheios de mato, entre lixo, despachos e oferendas. Enfim, chegávamos na Pedra da Cebola. Colocava um por um dos meus alunos em cima da pedra. Tirávamos fotos e lanchávamos ao seu redor. O retorno era cansativo, mas os alunos adoravam.

Anos depois, na inauguração do parque, houve um pedido para que quem tivesse fotos antigas expusessem numa área do parque determinada para esse propósito. Não trabalhava mais naquela EMEF e, anos antes, eu havia descartado todos os trabalhos pedagógicos (textos e desenhos de registros) produtos das nossas caminhadas. Até hoje guardo esse remorso. Teria sido uma grande exposição.

Na EMEF “JKO”, o espaço era abundante, locais enormes de terra e muitas árvores que me faziam projetar inúmeras possibilidades de aula. Chamava-me a atenção a postura profissional da pedagoga “Aninha”. Conhecia cada aluno em particular. Apresentava um bom domínio teórico. Fazia questão de planejar comigo e da minha opinião nos conselhos. Sentia muito prestigiado.

No mês de abril, mais uma boa notícia. Segundo Rita Zamprogno, uma das assessoras pedagógicas da EF da DEF, devido à boa avaliação que tinham de mim, ofereceu-me mais 25 horas no período vespertino na EMEF “Zilda Andrade”, localizada no Bairro da Penha. Meu salário dobraria. No outro dia, já estava trabalhando. Fui muito bem recebido pela professora de EF, Beatriz, naquele momento no cargo de direção. Explicou-me toda a forma de organização da escola e me apresentou o espaço próprio da EF, uma quadra que talvez não tivesse mais do que dez metros de comprimento. Aceitei o desafio, só não concordei em dar aulas divididas por sexo. A diretora relutou um pouquinho, mas aceitou, embora deixasse claro a sua discordância. Esse fato não atrapalhou em nada nossa relação profissional. Fui bastante apoiado pela direção, durante o tempo que atuei na escola. Tenho um enorme carinho por ela. Trabalhei depois por mais duas vezes nessa escola, nos turnos matutino e noturno.

4.3 A TEORIA SE FEZ CARNE

Ao entrar na SEME/PMV, propus uma EF baseada no pensamento de Piaget, em especial nas suas fases do desenvolvimento infantil, as quais iam do pensamento concreto ao pensamento hipotético-abstrato e do jogo de exercício, do jogo simbólico ao jogo de regras. Meu papel era de facilitador, e os alunos, o centro do processo educacional. Seguia, também muitos dos propósitos e indicações João Batista Freire. Contraditoriamente, na educação em geral, aprofundava-me na teoria da pedagogia histórico-crítica. Utilizava-a para as grandes discussões político pedagógicas, mas não a relacionava com o meu trabalho pedagógico ou minha prática de ensino aprendizagem. Na verdade, nem ao menos enxergava essas contradições. O autor da pedagogia de corpo inteiro era minha referência específica. Lembro da alegria das crianças ao saírem para fazer EF fora da escola. Gritos e sorrisos. Uma verdadeira festa! Uma em particular imitou um pássaro ao ultrapassar os muros da escola. Mais tarde lembrei da denúncia de João Batista Freire (1991) a respeito do confinamento que sofrem os alunos como as criações de porcos e galinhas. Sobre a relação que estabeleço entre o construtivismo e o modelo proposto por Freire, é bom salientar que o autor afirma que:

A psicologia infantil e depois a psicomotricidade dedicaram parte de seus trabalhos à descrição dos movimentos que as crianças realizavam ao longo do seu desenvolvimento, muitas vezes, contudo, desconsiderando aspectos fundamentais desse desenvolvimento, como o cultural e o social (FREIRE, 2004, p. 22).

Porém, para mim, João Batista Freire era “lugar comum” dos autores e teorias que eu vinha estudando ao longo do tempo e que influenciavam minha prática. Desde a graduação, estudávamos os aportes da teoria piagetiana e seus impactos na educação, foi isso que se configurou chamar de construtivismo piagetiano, bem como a educação psicomotora e seus teóricos. Freire baseava grande parte de suas proposições em Piaget, como a própria prefaciadora, Abramovich, do livro o define:

Um professor de educação física que leu todos os teóricos da Pedagogia e da Psicologia e que argumenta baseado nesses textos? Que estudou muito e que conhece todas as faces do desenvolvimento infantil? Que se questiona, que busca inter-relações entre vários autores, e que se baseia em Piaget? Estranhíssimo... (FREIRE, 2004, p. 09).

Piaget era, portanto, o grande teórico de referência da Pedagogia de Corpo Inteiro. Ao mesmo tempo, o autor suíço era, também, uns dos grandes referenciais da psicomotricidade, pois

[...] inúmeros outros pesquisadores realizaram importantes estudos que se refletem até os momentos atuais no âmbito da psicomotricidade. Foram significativos os trabalhos de Claparède, Montessori, Schilder, Gesell, Wallon, Piaget, Ajuriaguerra e outros autores, alguns de publicações recentes (MELLO, 1989, p. 24).

Alguns conceitos fundamentais para a psicomotricidade foram campo de estudo de Piaget:

A estruturação espaço-temporal é um dado importante para uma adaptação favorável do indivíduo... Jean Piaget (Manuel de psychologie da L' enfant, em 10 volumes, PUF) e Paul Fraise (Le Temps, PUF) são os dois autores de referência obrigatória no que se refere a esse aspecto do desenvolvimento da criança (COSTA, 1981, p. 57).

Essa relação entre o construtivismo e a psicomotricidade refletia na própria obra de Freire, que usava os aportes teóricos de outros autores importantes para a educação psicomotora, como Lapiere e Aucouturier (2004), e as etapas de desenvolvimento da criança, de Le Boulch (2004). Portanto, a “Educação de Corpo Inteiro” era não só continuidade dos meus estudos, mas uma forma segura que eu encontrava para legitimar a EF na escola. No entanto, o início de uma ruptura epistemológica estava por vir.

Na EMEF “ACS”, tinha uma turma considerada muito boa, de 4ª série. Os alunos possuíam uma boa integração e eram, bastante, tranquilos. Tentei ser menos diretivo possível, conforme meus preceitos teóricos particulares da EF. Tudo partia dos alunos, conforme suas necessidades e interesses. Os conteúdos eram os aspectos psicomotores (esquema corporal, consciência espacial e temporal...), de forma que a variabilidade das atividades propostas, meros meios, não era uma preocupação central. Ao contrário, na EMEF “JKO”, tinha duas turmas de 1ª séries, muito agitadas e com relações conflituosas entre si. A maioria estava pela primeira vez na educação escolar. Minhas aulas naqueles espaços enormes eram caóticas, os alunos se dispersavam e os conflitos eram constantes. Precisava tomar alguma atitude contrária ao que eu defendia. Resolvi dar aula num salão enorme de, aproximadamente, uns 200 metros quadrados. As atividades eram propostas por mim e direcionadas.

Ao final do ano, a turma de 4ª série tornou-se uma turma desmotivada, menos organizada e extremamente resistente a novas propostas. As vivências foram restritas, e perpetuou-se a “lei do mais habilidoso e mais forte”. As turmas de 1ª séries evoluíram, substancialmente. Os conflitos diminuíram, a organização avançou, e melhoraram como coletivo. A variabilidade de “meios” fora muito maior.

Os aportes teóricos da Pedagogia histórico-crítica, pela primeira vez, em 1990, no primeiro ano de minha atuação profissional, atingiam a minha prática pedagógica específica, e eu compreendia, porque vivenciava, na minha prática social, mais do que nunca, essa passagem do livro “Escola e democracia”:

Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico. Foi isso o que tentei indicar ao insistir em que a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível. Consequentemente, uma relação pedagógica identificada como supostamente autoritária quando vista pelo ângulo do seu ponto de partida pode ser, ao contrário, democrática, se analisada a partir do ponto de chegada, isto é, pelos efeitos que acarreta no âmbito da prática social global. Inversamente, uma relação pedagógica vista como democrática pelo ângulo de seu ponto de partida não só poderá como tenderá, dada a própria natureza do fenômeno educativo nas condições em que vigora o modo de produção capitalista, a produzir efeitos socialmente antidemocráticos (SAVIANI, 1995, p. 88).

Ao final do ano, os efeitos do meu trabalho pedagógico no âmbito da prática social dos meus alunos eram provavelmente muito superiores nas turmas de 1ª séries da EMEF “JKO” em comparação ao que ocorria com os alunos da 4ª série da EMEF “ACS”. Essa experiência no primeiro ano de minha atuação profissional contribuiu para maior clareza das minhas proposições pedagógicas futuras. A avaliação daquele ano, baseada nessa experiência, definia uma nova postura do meu papel como professor. Era necessário intervir no processo de ensino aprendizagem. O professor inicia um processo numa relação de desigualdade com seu aluno. A intervenção, a transmissão de um saber e a apropriação crítica dos alunos caminhava na direção da igualdade. O mestre era esse mediador. Mas uma lacuna permanecia: se o professor era um mediador, qual conteúdo a EF mediava?

4.4 A CARNE SE FEZ TEORIA

Durante essas experiências nas três escolas nos anos de 1990 a 1991, uma dúvida me indagava sempre. Por mais que eu afirmasse para meus alunos de que nós estávamos trabalhando, na EF, com os aspectos psicomotores, quando perguntava nas diversas avaliações orais e escritas, a resposta era sempre a mesma: os elementos da cultura (esportes, brincadeiras, ginásticas...). Por que o “meio” utilizado para desenvolver a psicomotricidade dos alunos era entendido como o fim?

Nesse aspecto, o livro “Metodologia da Educação Física”, mais conhecido como Coletivo de Autores, foi de extrema importância teórica e de clareza sobre a natureza específica dessa área. A EF foi definida como área autônoma, que possuía objetivos e conteúdos próprios. Ao mesmo tempo definia-se um programa de EF para o ensino fundamental e médio, baseado em conteúdos culturais e no seu caráter histórico, pois “[...] o conhecimento é tratado de forma a ser retracado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.40), o que ia ao encontro da Pedagogia histórico-crítica.

No entanto, eu já fazia duas ressalvas na época. A primeira era a sua fragilidade ideológica, talvez devido ao espectro grande de autores e à necessidade de consensos, no que tange a se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores, pois, embora o livro afirme que “defendemos para a escola uma proposta clara de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.63), ao mesmo tempo afirmava que “na escola, esse movimento orienta o horizonte de educadores comprometidos com a democracia deste país” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 43). Não existe a explicitação da defesa de uma nova etapa societária denominada socialismo a caminho do comunismo, como se posiciona, claramente, a pedagogia histórico-crítica, visto que

[...] o enfrentamento dos desafios postos à educação pública pela sociedade de classes passa, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, pela luta por uma escola pública que garanta aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições

históricas atuais, entendida como componente na luta mais ampla pela superação da sociedade de classes (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 271).

Ou de forma, ainda, mais contundente, como na afirmação: “A pedagogia histórico-crítica defende o engajamento da educação numa luta mais ampla, a da superação da sociedade capitalista pela revolução socialista” (DUARTE, 2016, p. 03).

A qual democracia se refere o Coletivo de Autores? A democracia burguesa brasileira? Para o marxismo-leninismo, não existe democracia em abstrato; sua propagação tem o intuito de ludibriar as massas camuflando as arbitrariedades cometidas pelas democracias burguesas sobre os trabalhadores. Toda democracia numa sociedade de classes é uma democracia para a classe que domina e uma ditadura sobre a classe dominada, ou nas palavras do propositor dessa premissa:

Antes de mais, este argumento utiliza os conceitos de democracia em geral e ditadura em geral, sem colocar a questão de saber de que classe se trata. Tal formulação da questão, à margem das classes ou acima classes, pretensamente do ponto de vista de todo o povo, é trocar descaradamente da doutrina fundamental do socialismo, a saber, a doutrina da luta de classes, que os socialistas que passaram para o lado da burguesia reconhecem em palavras, mas esquecem de facto. Porque em nenhum país capitalista civilizado existe a democracia em geral, existe apenas a democracia burguesa (LÊNIN, 1980, p. 76).

A defesa da democracia em geral implica a legitimação do modelo democrático burguês que afasta cada vez mais os trabalhadores dos processos políticos decisórios e do aparelho administrativo do Estado, produz uma participação incompetente dos “representantes dos trabalhadores” no parlamento burguês, reforçando o caráter “democrático” dessa “livre instituição”, justifica a repressão sobre todos aqueles que não cumprirem as regras do “jogo democrático” e afasta os trabalhadores da possibilidade do processo revolucionário, na ilusão da “liberdade democrática”. Em outras palavras, “a República burguesa mais democrática não é mais do que uma máquina para a repressão da classe

operária pela burguesia, da massa dos trabalhadores por um punhado de capitalista” (LÊNIN, 1980, p. 77).¹⁰

¹⁰ Segundo CORBISIER, 1991, uma coisa é a democracia enquanto ideal político, ou o ideal democrático, outra coisa é a democracia tal como tem sido realizada ao longo da história. Sem embargo, diz ele, a história registra apenas três experiências de democracia realmente significativas. A primeira é a democracia grega, paradigma que inspirou e serviu de modelo ao Ocidente. Nessa experiência, todo cidadão era livre, realmente!, mas nem todos eram cidadãos, vez que se encontravam excluídos os *escravos*, as *mulheres* e os *metecos* (estrangeiros que possuíam permissão para residir na antiga Atenas). A democracia grega não era o governo da maioria, mas o governo de uma minoria que resolvia seus problemas pela opressão e pela espoliação dos trabalhadores/escravos. A rigor, o que vigorava em Atenas era o governo de uma minoria privilegiada, detentores da cidadania. Assim se sucedeu em Roma, porque, ali, era hegemônico o governo da minoria que detinha o poder econômico e, conseqüentemente, o poder político. Do mesmo modo, também não existiu democracia na Idade Média e na Renascença.

A segunda é a democracia burguesa, tal como foi instituída depois da Revolução Francesa de 1789, que destruiu o “*ancién regime*”. Todavia, não se trata aqui de qualquer democracia, pura ou indeterminada, mas da democracia burguesa onde a forma é democrática, mas a essência, o conteúdo é capitalista. Esse tipo de democracia é estruturalmente paradoxal, à medida que, do ponto de vista jurídico, todos são iguais perante a lei (Art. 5º da Carta Magna de 1988), do ponto de vista econômico e social, uns são capitalistas ou senhores modernos e outros continuam a ser escravos; e o que é o regime do assalariamento senão uma escravidão assalariada?

Na democracia estribada no assalariamento, a liberdade é comprada com dinheiro, quanto mais dinheiro mais liberdade, de tal sorte que os ricos são livres, aos pobres resta apenas uma sábia resignação ou a consolação da liberdade abstrata, do puro direito à liberdade, tal como está lavrado na Carta Magna, mas sem possibilidade alguma de efetivo exercício desse direito.

Portanto, a democracia burguesa não passa de uma máscara com a qual a minoria dominante procura encobrir o capitalismo com a apologia ideológica da livre iniciativa, da economia de mercado, do empreendedorismo etc. E tal ideologia (liberalismo, neoliberalismo e qualquer outro eufemismo) com a qual a burguesia encobre seus interesses particulares, apresentados como se fossem universais, contraposto aos interesses dos operários, trabalhadores assalariados e camponeses pobres, não passa de um engôdo para se manter no poder.

A terceira é a democracia socialista, na qual o povo organizado decidirá, coletivamente, os interesses da nação que se dará sobre a base de uma sociedade na qual os meios de produção da vida material e espiritual estarão na mão dos trabalhadores. No entanto, somente após a revolução, tal democracia pode ser efetivada, e o devir histórico é que definirá suas características e rumos¹⁰, na medida que, ainda, não fizemos a revolução e estamos há mais de vinte e cinco anos festejando a hipostasiada “abertura democrática”, que, na realidade, não alterou o fundamental, a estrutura da sociedade, eis que a economia continua capitalista, a burguesia (industrial, financeira e fundiária) continua no poder.

Não é interesse desse estudo uma discussão sobre os governos socialistas realmente existentes (socialismo realmente existente ou SOREX). Geralmente as críticas reportam-se, preferencialmente, sobre os acontecimentos na Rússia Soviética após o outubro de 1917, cujo escopo é compreender, mas inúmeras vezes desqualificar, a experiência socialista do século XX. Vale acrescentar que, para entrar nessa celeuma, é preciso, a meu juízo, primeiro (1) conhecer o que realmente foi a experiência chamada de socialista entre os anos de 1918 e 1953, (2) o que foi a Entente e o cordão sanitário, (3) saber quais foram as forças políticas litigantes na ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, (4) ter consciência de que o socialismo é a antessala do comunismo, ou ditadura do proletariado como deixou assentado Marx na “Crítica do Programa de Gotha”.

A segunda ressalva que eu fazia era a própria denominação de “cultura corporal”, termo ou nomenclatura que não resolve a dicotomia corpo/espírito ou corpo/mente, nefasta para a compreensão da totalidade humana e fomentadora da desvalorização específica da educação física, posicionando-a como componente curricular secundário na educação. Essa terminologia se posicionava aquém da própria psicomotricidade – que avançava na sua “crítica ao dualismo” (BRACHT, 1992, p.27), que “em sua prática (...) empenha-se em superar essa oposição: o homem é o seu corpo - mostra-nos ela- e não o homem e seu corpo” (COSTA, 1981, p.10) – ou da própria fenomenologia, que definia a corporeidade como a nossa condição de ser e estar no mundo. O conceito de “cultura corporal” acaba por corroborar um pensamento fragmentado e de posição filosófica idealista.

Do ponto de vista materialista, homem/mulher é produto da evolução das espécies em geral e da espécie dos hominídeos em particular, sendo, portanto, num primeiro momento um animal que evoluiu a ponto de desenvolver um cérebro capaz de tomarmos consciência de si mesmo. Não existe, nesse caso, nenhum fim premeditado por um ser superior ou uma alma ou uma consciência universal. “A eliminação materialista do “dualismo do espírito e do corpo” (isto é, o monismo materialista) consiste em que o espírito não existe independente do corpo, em que o espírito é o secundário, uma função do cérebro, o reflexo do mundo exterior (LÊNIN, 1982, p. 68). Portanto, todas as expressões da cultura, do pensamento, da linguagem, do sentimento, da motricidade são corporais ou “se queremos, na realidade, saber o que são o pensamento e a consciência e de onde procedem, saberemos, então, que são produtos do cérebro e o próprio homem nada mais é de que um produto natural que se formou e desenvolveu dentro de seu ambiente e com ele” (ENGELS, 1979, p.32). Dessa forma, não existe uma cultura não corporal. Foi o trabalho, a ação criativa do homem ou do corpo, transformando a natureza, que produziu a cultura e, dialeticamente, o próprio homem. Assumir o termo cultura corporal é diferenciá-la de uma “cultura espiritual”, o que leva, geralmente, à desvalorização da primeira como uma “cultura” desprovida de consciência, compreensão e reflexão, meramente ativista e empírica. Obviamente que, ao longo da história, a nossa cultura e linguagem sofreram grande influência do

pensamento dicotômico de corpo/mente, os preceitos teóricos de Platão nos assombram ainda hoje, e muito, temos que caminhar para superarmos essa concepção de mundo, já que, para o marxismo, não existem antinomias insolúveis.

No entanto, a definição de que os conteúdos da EF eram os elementos culturais (esporte, brincadeira, ginástica, dança, capoeira, luta) ampliou, enormemente, minha forma de compreender e atuar pedagogicamente. Nas palavras dos autores:

No presente trabalho, provisoriamente, diremos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.50).

Hoje, talvez, essa questão seja uma “bobagem”. Naquele momento histórico, foi uma ruptura definitiva com minha formação anterior. Abria uma possibilidade enorme de adequar a minha proposição político pedagógica da educação com a especificidade da EF. A partir daí eu tinha claro o que ensinar, de modo que a EF fazia parte dos saberes historicamente acumulados pela humanidade. Havia uma proposta curricular concreta. Novos desafios surgiram: era necessário dar um trato pedagógico a esses elementos, criar formas de transmissão, historicizar esses conteúdos, discutir os valores subjacentes a eles. Meus alunos, em suas respostas às várias avaliações ao longo desses anos, já sabiam o que eu ensinava. Tentavam me alertar. Não compreendia, ainda, o desafio que me propunham.

4.5 CAINDO EM TENTAÇÃO

Em 1992, último ano do mandato do prefeito Vitor Buaiz do PT em Vitória, fui convidado a assumir um cargo comissionado, Chefe do Serviço de Recreação e Pedagogia, depois de um racha interno do PT entre suas duas tendências majoritárias, a Articulação do B, que tinha como expoentes João Coser, Teresinha Cravo, Iriny Lopes, e a Articulação do A, que tinha como expoentes o próprio prefeito, Perly Cipriano, e Rogério Medeiros. A corrente ligada ao chefe atual do executivo venceu a disputa interna, e a maioria dos quadros da

educação ligada à Articulação do A foram substituídos. Eu não tinha nenhuma ligação partidária e fui convidado pelo novo chefe da DEF, Marco Antônio Ceotto, que conheci apenas a partir do convite e que se tornou meu amigo e responsável, direto, na consolidação da minha forma materialista de enxergar o mundo, a compor sua equipe junto com “Dirce Maria”, que bem mais tarde assume o CREF – RJ/ES (Conselho Regional de Educação Física da 1ª Região do Rio de Janeiro e Espírito Santo), o que nos colocou em lados opostos, já que me sentia pertencente ao MNCR (Movimento Nacional Contra a Regulamentação da EF)¹¹.

Não sei de quem foi a indicação, mas segundo o chefe da DEF eu era reconhecido como bom profissional e tinha uma participação efetiva nas discussões da área. Minha missão era coordenar a produção de uma proposta curricular, através de ampla discussão com os professores de EF. Todas as discussões específicas das diversas disciplinas escolares teriam como base um único documento orientador, coordenado por “Carlos Eduardo Ferraço”, então Chefe do Departamento de Ensino, um cargo abaixo da Secretária de Educação “Odette Veiga”. Essa foi, sem dúvida, uma secretária marcante na história da educação do município de Vitória por sua coragem, inteligência e comprometimento político. Lembro que proporcionava uma avaliação coletiva anual de sua pasta num ginásio, com toda sua equipe no centro da quadra com palavra franqueada a todo o magistério e sua organização sindical. Não fugia de nenhuma pergunta e crítica e colocava sua equipe interna para responder. Nas perguntas mais ácidas, assumia a primazia da réplica sem titubear. Era uma aula de transparência e democracia.

Aceitei sem hesitar e, rapidamente, assumi minha nova função. Lembro-me do primeiro encontro interno do grupo da DEF e da marcação da primeira reunião com todos os professores de EF da rede de Vitória. Foi discutida a pauta, relacionada à organização da produção da nova proposta curricular. Perguntei

¹¹ “O MNCR foi deflagrado no XX Encontro Nacional dos estudantes de Educação Física (ENEFF) em agosto de 1999 em Recife” (NOZAKI, 2002, p.13). Os princípios estabelecidos foram de assumir posição contrária à regulamentação da profissão, não disputar cargos eleitorais nas suas instâncias, produzindo um grande movimento nacional com o apoio de estudantes e trabalhadores em geral. Segundo um dos seus mais combativos membros: “A luta do MNCR não se encerra com a revogação da lei 9696/98, mas, é sobretudo, uma luta contra o próprio sistema capitalista, que impõe exclusão e alienação do trabalho” (NOZAKI, 2002, p.14).

quem iria mediar a reunião, e Ceotto afirmou: você. Embora eu já fizesse ensaios ao microfone nas reuniões de área e nas assembleias do Sindiupes (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo), ainda não me sentia plenamente seguro. Minha permanência nesse cargo me ajudou, substancialmente, na minha desinibição de falar em público. Foi um curso prático de oratória.

Participávamos, ativamente, da produção do documento orientador da proposta, sob a coordenação de Ferraço. O livro do Lefebvre, “Lógica formal e lógica dialética”, foi a principal referência. Lembro-me do impacto de suas primeiras páginas que afirmava que todo conhecimento é prático, social e histórico. Apreendíamos com nosso preceptor a dialética materialista e a epistemologia marxista. Atualmente o referido professor, hoje do Centro de Educação da UFES, mudou o seu referencial teórico.

O texto abaixo, produto de manuscrito que ainda tenho em mãos, resume todo o trabalho, coordenado por mim, desenvolvido ao longo desse ano pela DEF, que se tornaria a “Apresentação” da proposta curricular:

A elaboração de uma proposta curricular advém da necessidade que nós professores temos de refletir, criticamente, sobre a ‘práxis pedagógica’. O atual documento é produto das discussões efetuadas nos grupos de estudo dos professores de EF da rede municipal de ensino, tendo como referência a proposta curricular de 1991, que foi elaborada por professores de EF, alicerçados por suas experiências profissionais e por subsídios literários. A análise crítica da proposta curricular demonstrou a necessidade de transformá-la, e fundamentá-la dentro de uma tendência pedagógica. Em um seminário conclusivo, foram apresentadas três novas propostas, sendo retirada uma comissão representativa desses grupos, que teve como objetivo discutir e dar redação final ao presente documento, que subsidiará as ações pedagógicas, dos profissionais da área, a partir de 1993.

Foram inúmeras reuniões de professores de EF, organizados por região. A equipe da DEF se dividia e participávamos de todas. Os debates eram calorosos e ricos, reveladores dos conflitos ideológicos da área. Dois grupos se destacavam: professores mais novos, recém-formados ou com pouco tempo de trabalho, cheios de novas perspectivas, mas com pouca vivência prática, e professores mais antigos, com larga experiência pedagógica, de tendência competivista, que compreendiam a Educação Física

[...] a serviço de uma hierarquização e elitização social. Seu objetivo fundamental é a caracterização da competição e da superação individual como, valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna. A Educação Física Competitivista volta-se, então, para o culto do atleta-herói; aquele que a despeito de todas as dificuldades chegou ao pódio. Aqui a Educação Física fica reduzida ao 'desporto de alto nível'. A prática desportiva deve ser 'massificada', para daí poder brotar os expoentes capazes de brindar o país com medalhas olímpicas. No âmbito da Educação Física Competitivista, a ginástica, o treinamento, os jogos recreativos etc. ficam submetidos ao desporto de elite (GHIRALDELLI, 2007, p.20).

Ao final das reuniões, havia as tentativas de consensos e, em algumas vezes, votação por maioria simples.

Durante os anos de 1989/1992, na PMV, muitos encontros educacionais, de áreas e gerais, internos nas escolas, por regiões ou globais, foram efetivados. O estudo e o debate foram incentivados e existia uma atmosfera de aprofundamento teórico. Antônio Faundez, coautor do Livro "Pedagogia da Pergunta", conjuntamente com Paulo Freire, participou de um desses encontros. Recebemos, também, Esther Pillar Grossi, na época secretária de educação de Porto Alegre, para subsidiar a proposta de alfabetização da rede. Lembro-me das várias capacitações da professora Euzi Rodrigues Moraes, da UFES, especialista em linguística, que afirmava que todo professor era responsável por duas disciplinas, a sua específica e o ensino da língua materna. Afirmação que produziu e produz, até hoje, impacta na minha atuação profissional.

Anos mais tarde, numa reunião do Comitê de Educação da Campanha de Vitor Buaiz, para disputa ao governo do estado, o Professor Amarílio Ferreira Neto estava presente e, na sua avaliação do programa desenvolvido durante o mandato do PT 1989/1992 na PMV, criticou a proposta curricular de EF da rede de Vitória. Sua abordagem era, teoricamente, coerente ao afirmar sobre a influência da Pedagogia Liberal no documento. Outras áreas da educação de Vitória, a exemplo da compreensão do processo de alfabetização, foram muito influenciadas pelo construtivismo piagetiano. No entanto, não levou em consideração que o livro de EF que rompia com as tendências liberais na nossa área fora publicado no ano de 1992. Vale ressaltar que o referido livro, após uma 'breve histórico da EF' analisando o surgimento dessa prática pedagógica de acordo com as necessidades concretas da sociedade,

demonstrando como que a perspectiva higienista e militar, e, mais tarde, a esportista estavam relacionadas a “[...] alguns aspectos das tendências predominantes presentes na história da educação física escolar” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.54), alicerçadas nos interesses da consolidação da sociedade capitalista brasileira, faz também uma crítica aos movimentos ‘renovadores’ da Educação Física, a saber, a psicomotricidade, a educação física humanista e o EPT, classificando-as como tendências liberais. Afirmam, ainda, que esse breve histórico “fornece os elementos de base para a construção de uma perspectiva pedagógica superadora”¹².

Todavia, a crítica desconsiderou a ampla discussão, democrática e coletiva, que culminou com um documento provisório, vinculado ao consenso estabelecido pelos professores naquele momento histórico. Odete Veiga retrucou dizendo que a UFES, quando convidada a contribuir com a SEME, no mandato de Vitor Buaiz, pouco contribuiu e que não aceitaria aquela crítica a *posteriori*.

Em abril de 1992, filiei-me ao PT. Na Convenção do PT, para eleger o candidato a sucessor de Vitor Buaiz, o candidato João Coser ganhou. O grupo ligado ao prefeito boicotou sua candidatura e apoiou o candidato de direita, Paulo Hartung, num acordão em troca do seu apoio à futura candidatura de Vitor Buaiz ao Estado. Achei aquilo um absurdo, apoiei o candidato Coser, que, contraditoriamente, bons anos mais tarde, usou a mesma tática desleal. Ali, já me desiludia com o PT, embora em vários anos tenha apoiado alguns candidatos dos seus quadros em outras eleições, não por razões ideológicas, mas por princípios que considerava básico: a necessidade de lealdade ao

¹² Sobre a **perspectiva pedagógica superadora**, há que se perguntar: o que é que foi derrotado, vencido, subjugado ou qual caminho foi percorrido até o fim, atravessado, no sentido castiço de superação? Como observei no item “A carne se faz teoria”, é necessário explicitar qual a sociedade ou democracia a referida proposta defende. Pode-se considerar superação a concepção de mundo que visa o aprimoramento ou a humanização do capital? Que ratifica a cidadania ou a democracia burguesa? A tendência dessas perspectivas que não explicitam qual sociedade almejam (a exemplo, também, da “Crítico-emancipatória” de KUNZ) é se afastarem do materialismo histórico dialético, substituindo o marxismo por aportes pós-modernos, o socialismo pela democracia em abstrato, as bases teóricas de Marx e Engels pelos marxistas frankfurtianos, a dialética de Marx pela razão argumentativa de Habermas e, finalmente, a revolução pelas reformas.

partido. Sempre afirmo que me filiei ao PT em abril e me desfilei em dezembro do mesmo ano.

A vitória de Paulo Hartung foi, a meu juízo, uma tragédia, embora a estratégia da Articulação do B tenha funcionado e Vitor Buaiz tenha sido eleito governador do Estado com o apoio do novo prefeito. Depois de uma muito boa avaliação como prefeito, termina seu governo, no estado, mal avaliado, com graves acusações de corrupção. O PT perdeu a oportunidade de governar a capital por mais um mandato. Todos nós comissionados resolvemos entregar a exoneração de nossos cargos à nova administração. Na hora do ato, muitos titubearam e permaneceram nos seus cargos, alguns foram exonerados e outros engabelados, sendo rescindida sua atuação meses depois. Eu só fui exonerado em maio de 1993, apesar de toda insistência pela minha exoneração, após ampla reunião com os professores de EF da rede, na qual afirmei que todos os nossos avanços corriam risco de retroceder e necessitaríamos de resistência e organização coletiva. Sabia que, se continuasse no centro do poder, me negaria como pensador e educador comprometido com os trabalhadores. Fiquei desempregado, durante todo o ano de 1993, sendo o único ano que não atuei na educação durante toda minha vida profissional. Alguns se adaptaram à nova administração e, em pouco tempo, eram novas pessoas, portadoras de outras matrizes teóricas. Receberam as benesses do sistema. Era preciso adaptar sua “supra estrutura” ideológica ao novo espaço social que ocupavam. Tinha, também, a questão da ganância e da vaidade que, como bem ilustra o filme “Advogado do Diabo”¹³, seduz as pessoas para atender aos interesses do “Capetalismo”.

4.6 PROVANDO, NOVAMENTE, DO FRUTO PROIBIDO

No ano de 1992, havia passado numa classificação para um curso lato sensu em educação física escolar no CEFD/UFES. Por algum motivo que não me recordo, foi adiado o seu início. O professor Paulo Roberto Gomes de Lima estava coordenando um curso de pós-graduação em educação pré-escolar numa instituição privada denominada “Faculdade de Ciências Humanas” e me

¹³ Filme lançado em 1997, de direção de Taylor Hackford, baseado no livro de “The Devil’s Advocate” de Andrew Neiderman, com interpretações de Al Pacino e Keanu Reeves.

convidou para participar. Matriculei-me. A carga horária era muito pesada. De 2ª a 5ª feira à noite, durante quase todo o ano, frequentávamos as aulas, após dois turnos exaustivos de trabalho.

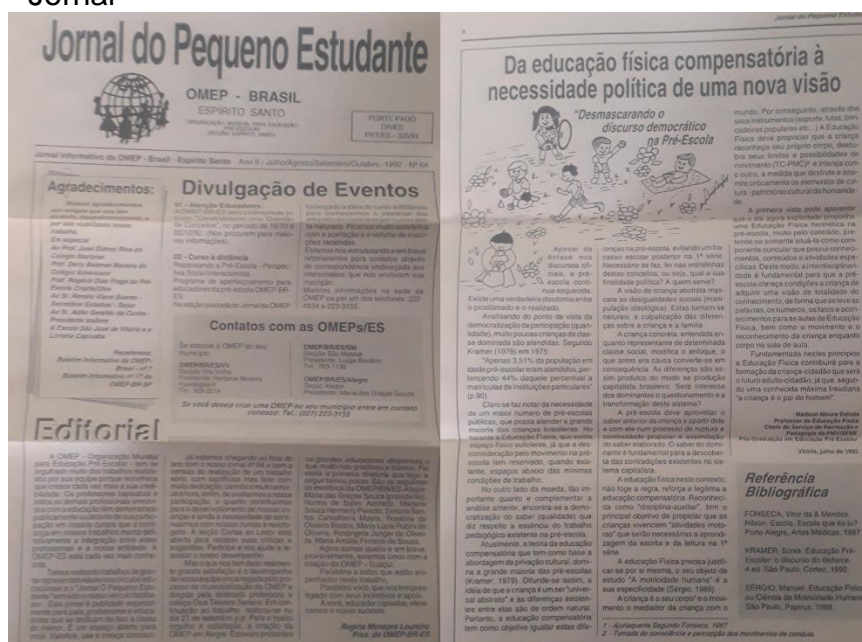
Apesar disso, não havia cansaço capaz de superar o prazer de voltar a frequentar as aulas do meu grande mestre. O curso do CEFD/UFES finalmente iniciou. Alguns colegas, que estavam na mesma situação minha, abandonaram a Faculdade de Ciências Humanas e foram para a CEFD/UFES. Havia uma diferença substancial; o curso na universidade pública era gratuito, ao contrário da privada. Nem isso me convenceu, e, para mim, o reencontro com Paulo valia o sacrifício.

Foi um ano de aprofundamento dos estudos. Lembro do impacto enorme do livro do Bruno Bettelheim, “A Psicanálise dos contos de fada”, na minha forma quase romântica de compreender a criança e seu universo, no qual o autor revela a linguagem simbólica inconsciente das histórias infantis. O capítulo “Dialética do movimento”, do livro de Melo de Carvalho, intitulado “Cultura Física e desenvolvimento”, estimulou-me a refletir e aprofundar mais nos estudos sobre a relação entre corpo, movimento e consciência. No entanto, o mais significativo para minha formação intelectual foi o início dos estudos da psicologia cultural soviética. Li, por indicação do meu mestre, todo o livro de Vigotski, Luria e Leontiev intitulado “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”. Apresentei seu último capítulo “O cérebro humano e a atividade consciente” em um seminário. Foi o início dos meus aprofundamentos teóricos na psicologia marxista, que me acompanha até os dias de hoje.

Numa das aulas na qual o cansaço e/ou o desinteresse de alguns eram nítidos, o professor Paulo chorou ao afirmar que preparou aquela aula durante todo o dia anterior com todo o rigor e amor, ultrapassando a madrugada demonstrando sua frustração no pouco caso dos alunos. Chorei junto com alguns outros membros da turma. Pedimos desculpas. Impossível não se apaixonar por um professor desse.

Durante essa formação, incentivado por Paulo, publiquei meu primeiro artigo no jornal da OMEP-ES (Organização Mundial da Educação Pré-Escolar), conforme Figura 3. Um texto baseado nos aportes de Sônia Kramer, intitulado: “Desmascarando o discurso democrático na educação pré-escolar: da teoria da privação cultural à necessidade política de uma nova visão”. Lembro, ainda, da alegria de ver e ter um exemplar daquele periódico nas minhas mãos.

Figura 3 – Jornal



Fonte: Jornal OMEP

Iniciei a feitura da monografia que discutia as consequências da visão dual de homem para a educação infantil, naquela época denominada de educação pré-escolar. Os estudos históricos e filosóficos sobre a visão de homem e corpo na história foram muito prazerosos. Bem mais da metade da produção estava concluída. Em determinado momento, abandonei a feitura e acabei abdicando de sua produção.

As tarefas diárias do trabalho ocupavam cada vez mais o meu tempo. Quase no limite do prazo, fui contactado por meu mestre. Indagou o motivo pelo qual havia desistido da monografia. Disse que havia perdido o interesse. Ele não aceitou e marcou vários dias na sua casa. O método proposto por ele era colocar as obras indicadas na mesa, sugerir a leitura delas e determinar que eu utilizasse os aportes teóricos, para a produção do texto. Enquanto isso, ele

fazia o almoço, utilizando como tempero as ervas cultivadas na sua residência. E, assim, sucederam-se vários encontros até o acabamento final. Sem essa intervenção, com caráter de amor exigente, eu não teria o título de especialista.

Sentado à mesa com vários livros abertos, folhas avulsas do lado com anotações e compilações de citações, o almoço foi servido. Camarão na moranga com folhas de manjerição de sua horta. Era um daqueles encontros de “produção obrigatória de monografia”. Paulo foi na cozinha e havia outro convidado. Degustando aquela comida maravilhosa, falei ao mesmo tempo. Fui repreendido pela parceira à mesa, alegando falta de educação. Paulo da cozinha respondeu: “Aqui em casa pode falar de boca cheia, só não pode falar de cabeça vazia”. É nítido como ele me ajudou a preenchê-la.

4.7 A COMUNHÃO

Ano de 1995, acabava de fazer dez repetições sugadas de agachamento livre e reparei um novo sujeito na academia do Clube Olímpico; alto, corpulento, com uma camisa com um dizer crítico sobre a relação escola e nutrição. Exercendo minha curiosidade de sempre, perguntei sobre o significado da estampa de sua camisa. Entre sua resposta, o homem se apresentou como Adriano Maia, professor de nutrição do CEFD. Entre um grupo ou outro de repetições, conversamos um bom papo sobre a relação entre EF e nutrição. Ao final, afirmei que acabara de ler, com rigor, o livro “A miséria da Educação Física”, do professor Mauri de Carvalho do CEFD/UFES, e que faria, em breve, um curso com ele e estava pronto para esclarecer minhas dúvidas e pontuar algumas questões. Eu e o professor Adriano Maia estabelecemos uma relação de amizade que perdurou um longo tempo, além de um trabalho científico de parceria que será relatado posteriormente.

Adentrei em uma das salas do CEFD/UFES, muito cheia de alunos e um professor de postura forte, corpulento, cabelos grisalhos, aguardando a agitação inicial dos cursistas e conversando com alguns mais próximos, nos minutos que antecediam o início da formação. Levava o livro debaixo do braço e o posicionei na mesa na minha frente. Estava todo rasurado, com marcações, observações escritas de dúvidas ou conversas com o autor e um sumário

próprio construído com a finalidade de facilitar a localização de alguns conceitos e ideias principais do escritor no texto.

Pela primeira vez, havia lido um livro de educação física que analisava a nossa área à luz do marxismo-leninismo. Sentia-me comtemplado em muitos aspectos e ávido por compreender melhor as proposições do autor. Via o livro tanto como um referencial crítico de análise da educação física, bem como com apontamento, para minha prática social na escola. “A Miséria da Educação Física” criticava, acidamente, o professor de EF como “agente de enquadramento”, divulgador do individualismo burguês (CARVALHO, 1991, p.173), questionando a falsa ideia da ideologia meritocrática, tão presente na EF e no esporte

A maldade desta empáfia prende-se ao fato de que se prevarica quando é omitida, adrede, a relação entre igualdade de possibilidades e igualdade de condições. Isto significa que se hipostasia a verdade pela sonegação de que o anacronismo das relações de produção capitalista limita e tolhe a possibilidade da existência, no todo social, de igualdade de condições sem qual a igualdade de possibilidades será uma mera figura de retórica (CARVALHO, 1991, p. 31).

A relação estabelecida entre a nutrição e o desenvolvimento do cérebro e a aprendizagem (CARVALHO, 1991, p. 81 e 84) colocava em xeque se nossa interferência contribuía para a saúde ou não de nossas crianças. Seríamos “desproteinizadores” dos alunos? Essa é uma afirmação que me assombra até os dias de hoje e que me fez tomar várias precauções e produziu hábitos repetidos ao longo da minha trajetória profissional, ao ministrar as minhas aulas.

O autor colocava claramente os limites da sociedade capitalista e da escola burguesa afirmando a impossibilidade da humanização do capital, bem como crítica à ideia da educação como alavanca da transformação social, utilizando Gadotti (1984), Rossi (1980) e Ponce (1983) como corroboradores (CARVALHO, 1991, p. 34 a 36). No entanto, apesar dessa constatação, o autor não propunha o cruzar de braços, demonstrando que

Mesmo consciente de que sem uma mudança revolucionária da sociedade não haverá uma pedagogia revolucionária, mesmo assim, acreditamos no poder da ‘escola’ como força coadjuvante de preparação da teoria e da metodologia revolucionária, sem a qual não haverá movimento revolucionário. Assim, nos colocamos contrários

aos ingênuos, verdadeiras consciências contraditórias, que acreditam poder mudar a sociedade pela mudança da escola. Somos radicalmente contra o professorado arauto da 'desideologização e da despolitização' da Educação Física (da Educação e da Escola), em cuja argumentação encontramos uma proposta de não-ideologização do professor, que o atrela à política da dominação de classes (CARVALHO, 1991, p.119).

E afirmava ainda o papel político educacional que o professor, comprometido com uma nova sociedade, poderia cumprir, o que me enchia de vontade de buscar uma EF transformadora.

[...] acreditando na função social do professor de educação física, agente político de transformação, que longe de ser ou de reproduzir mecanicamente a sociedade em que vive, que é de propiciar condições de reflexão crítica, por meio de jogos e/ou atividades motoras coletivas, objetivas e intencionais, onde crianças e adolescente entrem em contato, precocemente, com a 'fantasia do possível' pela coletivização dos seus afazeres. Esta relação pedagógica-dialética, relação problematizadora, fará com que os indivíduos possam vir a perceber que os males da nossa sociedade é o individualismo mórbido, mecanismo dionisíaco, desmesurado, devasso e dissoluto, que busca o acirramento das desigualdades e, portanto, a favor da destruição mecânica da condição humana (CARVALHO, 1991, p.121).

Uma outra questão me chamava bastante atenção. Tratava-se da forma como os conteúdos eram tratados pelo autor, condizente com o marxismo-leninismo, compreendendo que uma nova personalidade "só será possível pela apreensão do somatório dos conhecimentos" (CARVALHO, 1991, p. 12). Nas palavras do revolucionário intelectual russo:

Sem a compreensão clara de que só com um conhecimento preciso da cultura criada por todo o desenvolvimento da humanidade, só com a sua reelaboração, se pode construir a cultura proletária, sem essa compreensão não realizaremos essa tarefa (LENIN, 1980, p.389).

Tal afirmação aproximava da Pedagogia histórico-crítica, que definia os saberes clássicos como os elementos culturais que devem ser socializados pela escola e mediados pelo professor. O problema não seriam os esportes (elementos mais demonizados), as ginásticas, as danças, as brincadeiras... Era necessário que os filhos dos trabalhadores tivessem acesso à "cultura criada por todo o desenvolvimento da humanidade" (CARVALHO, 1991, p.127), mas com a necessidade de que o trabalho pedagógico do professor fosse redimensionado com novos valores, de maneira crítica e problematizadora. Enfim, assim teríamos:

A educação física e os desportos (a Cultura Física), redirecionados ideologicamente, ajudam o 'homem' a incorporar certos valores e qualidades psicológicas indispensáveis à vivência coletiva (camaradagem, gregarismo, solidariedade etc) e ao bom desempenho laboral (audácia, decisão, domínio de si, raciocínio rápido etc.) compondo o quadro da educação voltada para a sociedade comunista onde a ciência e a tecnologia não serão mais propriedade privada do 'bezerro de ouro' do capital, mas terão necessariamente, a serviço de todos os trabalhadores, a serviço da humanidade (CARVALHO, 1991, p. 140).

O curso teve início com a apresentação das pessoas presentes. Na minha fala, relatei sobre a minha formação e o local onde eu trabalhava. Concluí dizendo que havia lido o livro "A Miséria da educação Física" e precisava pontuar algumas questões que considere mais relevantes para entender melhor o livro e a ideologia do autor. Um dos membros do grupo, o professor Jeovanini, retrucou afirmando que ler, unicamente, o referido livro não era suficiente para entender a análise feita pelo autor e sua concepção de mundo. No início, o que me parecia uma indelicadeza virou uma premissa mais geral. Era preciso ir, sempre, às fontes primárias.

A partir daquele momento, eu e o professor Mauri fomos nos aproximando cada vez mais, até formarmos uma amizade sólida que perdura até os dias de hoje. Conjuntamente com o Professor Mauri, montamos o Núcleo de Estudos Marxista-leninista, que funcionou por anos, com, aproximadamente, 6 a 9 membros (Mauri, Madson, Hércules, Francelino, Jeovanini, Renan e eventualmente, Adriano Maia, Valdemar e Sarmento). Estudávamos os clássicos do marxismo, todas as sextas à tarde. A regra era ler em casa, fazer os apontamentos e levá-los para discussão coletiva nas reuniões. Muitos desses encontros eram ao ar livre, debaixo da sombra de árvores do CEFD/UFES. Iniciamos com o "Manifesto do Partido Comunista", depois estudamos os textos "Sobre a Prática", "Sobre a Contradição" de Mao Tse Tung. Os dois textos do líder comunista chinês foram um marco para meu entendimento da epistemologia marxista. Fazíamos, também, encontros abertos, fixando cartazes de divulgação, em toda a universidade. Convidávamos intelectuais de outras áreas para debater conosco e com a comunidade escolar. Trouxemos o professor Carlos Vinícius, do centro de história para debater sobre "O pensamento dos militares e a ideologia

burguesa”. O professor Camacho, da sociologia, apresentou o tema “Gramsci e a educação”. Os debates eram calorosos e altamente formadores.

O Núcleo se desfez após instauração do processo nº 3273/00-16, com vista a produzir um processo administrativo disciplinar contra o professor Mauri, cujo teor principal era a acusação das ações do grupo, segundo o acusador, coordenado por ele, no sentido de incitar a desobediência civil e pregar o ateísmo. Tal fato veio a reboque da acusação de tentativa de homicídio proferido por discente no âmbito da justiça criminal. O processo interno foi arquivado, apesar das tentativas de levá-lo à frente, por total falta de provas, e revelou a face disciplinadora e autoritária da Universidade. Nosso grupo, na maioria das vezes, reunia-se em “campo aberto”, nossos eventos eram abertos a toda comunidade escolar, nunca nos manifestamos sobre religião (até mesmo porque existiam no grupo ateus, deístas sem religião, católicos e membro de religião de matriz africana e pelo tema ser de valor secundário para o marxismo). O grupo não possuía um coordenador, todas as decisões eram coletivas. Anos depois, após muito sofrimento, injúrias, falsas acusações, perda de patrimônio pessoal, o TJ-ES arquivou o processo criminal, por total falta de materialidade.

Essa experiência de formação teve marcas profundas na minha forma de enxergar o mundo e a educação em particular. Positivamente, ficou a certeza do quanto é importante se aprofundar nos fundamentos daquilo que acreditamos, ir às raízes cognoscíveis, conhecer os clássicos e criar grupos coletivos com os pares para a aprendizagem mútua. Por outro lado, revelou o quanto a sociedade capitalista e seus aparatos coercitivos são capazes de oprimir, com a conivência de membros da sua própria comunidade próxima, aqueles que lutam e sonham com o mundo para além do capital.

Li todos os livros lançados pelo professor, capítulos de livros, artigos e textos. Cada vez mais criamos afinidades intelectuais, ideológicas e afetivas. Sua crítica contundente ao esporte me incentivava a tratar esse conteúdo de forma crítica na escola. Seu alerta ressoava, constantemente, no meu ouvido:

[...] o professor de Educação Física, atuante nas práticas desportivas, não pode continuar sem direito a qualquer iniciativa, limitando-se ao

seu papel, subalterno, de: (a) mero cumpridor de programas e (b) introdutor nas atividades desportivas de uma certa 'ordem' necessária a continuidade dos valores modais (CARVALHO, 1994, p.05).

Aos poucos ia acabando com a supremacia quantitativa do esporte nas minhas aulas, introduzindo outros elementos culturais, não hierarquizando conteúdos (como o conceito de brincadeiras pré-esportivas); os conteúdos da educação física deveriam ter os mesmos status culturais. Dentro do próprio conteúdo esporte, iniciei uma introdução de uma gama maior de modalidades, tentei produzir aulas para todos meus alunos, combatendo, seriamente, o individualismo. Iniciei tentativas para que meus alunos se apropriassem, criticamente, do esporte. Experimentei, através de suas sugestões, alguns produtos de sua experiência prática com o judô e as lutas, "brincadeiras de lutar" e formas de trabalho que transcendiam o próprio conteúdo luta, como exposto abaixo:

O processo pedagógico deve se dar em clima de dialogicidade no qual os alunos são chamados à reflexão crítica sobre o que ocorre durante as aulas, em sua 'aldeia' e, quiçá, neste país e mundo. Ao final de cada aula, o professor deveria promover uma rodada de discussão sobre o que aconteceu ali, aproveitando esta etapa para o estudo do judô, isto é, estudo do ocorrido no transcurso das aulas e de tópicos não técnicos (CARVALHO, 2007, p. 284).

Várias vezes fui à sua sala falar da minha prática social, dos momentos, sempre ricos de aprendizagem e altamente formadores (ao sermos convidados para falar, somos obrigados a sistematizar melhor nossas proposições, o que nos leva a repensar nossas práticas sociais). Ministramos, conjuntamente, vários cursos, em especial nos Congressos de Educação Física do Espírito Santo. Lutamos contra a regulamentação da Educação Física e promovemos eventos de debates e discussões sobre o tema. Participamos de diversos eventos educacionais e políticos, debates e manifestações. Através dele conheci as obras de vários autores: Platão, Aristóteles, Roland Corbisier, Anibal Ponce, José Carlos Mariátegui, Paul Nizan, Pierre Fougeyrollas, Florestan Fernandes, Erich Fromm, Wilhelm Reich... Estes contribuíram para minha formação intelectual e para a forma como enxergo o mundo, refletindo na minha prática social.

Enfim, corroborava sua crítica a toda intelectualidade que, abandonando o marxismo, acabava formando fileira com os interesses da classe dominante

e/ou comprometendo o processo de transformação radical da sociedade capitalista. Por muitas vezes, sentia-me como ele, um “Livre Atirador”.

4.8 PURGATÓRIO, UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO PRIVADO

Ano de 1995, adentrei aquele espaço enorme do saguão da frente daquela construção antiga, mais bela e muito bem conservada. A escola Marista de Vila Velha era extremamente majestosa. Meu primeiro dia de trabalho. Iria conhecer o espaço físico e os novos companheiros de jornada laboral. A reunião aconteceu de forma mais cordial do que eu imaginava, e o lema “formar bons cristãos e virtuosos cidadãos” foi evidenciado durante o encontro. Conheci minha colega de trabalho, que me acompanhou durante os 3 anos de minha jornada nessa escola. Dividíamos o mesmo espaço e planejávamos juntos nossas aulas com os alunos de 1^a a 4^a série, nomenclatura da época.

Fui apresentado ao espaço. Inacreditavelmente grande. Do lado dos alunos da 5^a série em diante, existia um campo de futebol, com pista de atletismo ao seu entorno. Havia um ginásio coberto com duas quadras e várias outras quadras descobertas ao lado. Na parte dos alunos de séries iniciais, existia um espaço enorme com grama, que dividiam em dois campos de medidas próximas do futebol *Society*. Na entrada, após a subida das rampas, ao lado dos referidos campos, via-se uma área coberta mais comprida que uma quadra e com largura um pouco menor que ela. Havia um pomar maravilhoso, com muitas árvores e areia. Ainda, ao final da escola, uma área de mata, bastante interessante, hoje conhecida como Parque Municipal Morro Marista. O material, próprio da EF, era suficiente, mas, confesso que pela estrutura física, esperava uma qualidade melhor e quantidade maior.

Minha colega de trabalho, a professora Cristina, tinha uma enorme vontade de produzir uma EF de qualidade. Estava frustrada por experiências de insucesso com seus antigos companheiros. Ela era extremamente organizada e muito criativa. Era capaz de criar e recriar coreografias de dança quase instantaneamente e suas aulas eram muito dinâmicas e desafiadoras. Ao longo desse tempo, conquistei sua confiança e conseguimos produzir muitos trabalhos interessantes.

No ano subsequente, apresentamos dois trabalhos no Congresso Espírito Santense de Educação Física. Acredito que tenha sido a primeira experiência de ambos. Um deles era sobre “Educação Física e os papéis sexuais”. Relatamos uma experiência exitosa de produção de relações saudáveis entre meninos e meninas com o conteúdo atletismo nas nossas aulas.

Nesse ano, a escola modificou-se totalmente. A direção foi retirada, e me lembro de uma reunião com um frei marista muito novo com toda equipe escolar, na qual ele afirmava a necessidade de adequar a escola ao modelo de sociedade atual. Na verdade, estava claro que o ensino e as relações na escola teriam que se adaptar aos novos tempos. O pensamento dos “irmãos maristas” conflitava com os interesses empresariais da escola. E assim foi feito. A escola tornou-se menos fraternal, mais fria. As relações tornavam-se cada vez mais burocráticas e técnicas. O impacto da nova visão empresarial atingiu diretamente a pedagogia e a autonomia dos professores. A submissão das nossas atividades às possíveis impressões dos pais-clientes impedia o nosso processo criativo. As incursões exploratórias que fazíamos ao “Parque Municipal Morro do Marista” foram proibidas. As aulas que fazíamos de escalada numa pequena parede de pedra numa saída de fundo da escola foram questionadas, pois o que os pais achariam delas. As relações tornaram-se autoritárias e hierarquizantes por parte da direção e do corpo técnico administrativo (CTA). Ao final do ano, o clima era muito tenso. Percebíamos isso nos olhares e nos gestos dos professores. A avaliação individual de cada professor era aguardada com medo. Não sabíamos quais estariam empregados no próximo ano.

No entanto, apesar das mudanças políticas, planejávamos nossas aulas e experimentávamos aulas diferentes e criativas. No pomar, fazíamos atividades de escalada, ponte com cordas, exploração motora do espaço, isso que se configura hoje como “Práticas corporais de aventura” e se legitima como um dos conteúdos da nossa área. Produzíamos muitas aulas de ginástica de exploração dos materiais (arcos, cordas, massas) e aulas de produções criativas de movimentos. Os alunos eram incentivados a criar o maior número possível de movimentos com um desses materiais. Os movimentos eram registrados pelo professor, e, na outra aula ou ao final daquela, vivenciavam

coletivamente, cada movimento produzido, particularmente. A quantidade grande de material viabilizava essas aulas. Recriávamos os esportes. Todos eram mistos. Handebol no campo de grama era um sucesso de participação e mobilização significativa dos alunos. Tudo era sistematizado e registrado pelos alunos, através de desenhos e textos. A escola vivia cheia de eventos. A visão “pedagógicista” era muito forte na escola como acentuado nesta citação:

Tais novas formas de pensamento vão instaurar uma apologia da Educação Física enquanto ‘centro vivo’ da escola pública, responsável por todas as particularidades ‘educativas’ das quais as outras disciplinas, as ‘instrutivas’, não poderão cuidar. As fanfarras da escola, os jogos intra e inter-escolares, os desfiles cívicos, a propaganda da escola na comunidade, tudo isso passa a ser incumbência do professor de Educação Física. Este elemento, abnegadamente, deve, além das aulas, cumprir sua função de ‘educador’ e até mesmo de ‘líder na comunidade’. A Educação Física, acima das ‘querelas políticas’, é capaz de cumprir o velho anseio da educação liberal: formar o cidadão (GHIRALDELLI, 1991, p. 29).

Dessa forma, cabia ao professor de EF fazer as coreografias das apresentações. Cristina transformava essa determinação numa possibilidade pedagógica. Trabalhava o tema com as nossas turmas, montava a coreografia com a participação dos alunos. Quase todos os alunos, com raras exceções, participavam. Eu fui um mero coadjuvante (uma defasagem que não superei ao longo de minha trajetória). Ajudava na organização, na produção de toda logística e nas discussões de fundamentação, mas ela era a principal condutora de todo o processo. Lembro-me de uma Festa Junina na qual os alunos da 4ª série dançaram uma quadrilha mixada com a música “O Descobridor dos sete mares”, cantada por Lulu Santos. Foi de uma beleza criativa fantástica. No ano em que Cristina estava de licença maternidade, fiquei, conjuntamente, com outro professor que a substituiu, responsável por alguns desses eventos. Fizemos o máximo que pudemos, mas ficamos bem aquém da qualidade do trabalho da referida professora.

O JIMIRIM (Jogos internos maristas mirim), nas três versões de que participei foram muito interessantes. Os professores de EF tinham a primazia na produção das regras e do regimento dos jogos. Produzimos jogos numa perspectiva inclusiva. Era oferecida uma variedade enorme de conteúdos da EF, e as regras garantiam ampla participação. As vivências eram mistas, e a ênfase não era na competição, e, sim, na participação festiva. Uma atividade

significativa da escola. Os alunos esperavam ansiosamente o evento. Parte dessa experiência, carreguei para as discussões dos JOEMVI (Jogos estudantis mirins de Vitória). Nos embates e nas discussões com meus pares, responsáveis pela configuração desses eventos, nas reuniões de área na SEME/PMV, falava-se na defesa de jogos inclusivos, tendo como base material uma experiência de êxito vivida.

Os alunos, filhos em grande parte de setores da classe média, eram crianças que, no geral, não viviam os problemas materiais dos alunos da escola pública. No entanto, em muitos deles, era nítido a carência afetiva. Ali ficava claro que, na sociedade capitalista, os filhos de setores médios da sociedade, também, sofriam com os produtos dessa sociedade. O excesso de horas de trabalho e o conseqüente pouco tempo dedicado aos filhos, somados, em alguns casos, à delegação de outros para cumprir essa carência, faziam marcas emocionais nítidas nos meus alunos. Isso estava claro nas conversas informais com meus alunos, nos encontros, ocasionais, com eles na rua e nas conversas de atendimento aos pais. Lembro-me da tristeza de um dos meus alunos ao contar que o pai o havia esquecido na escola.

Gostava muito da companhia da minha amiga de jornada laboral. Nosso trabalho foi de muita aprendizagem mútua e de produção coletiva. Numa sala perto do nosso espaço de atuação, planejávamos, estudávamos, avaliávamos o nosso trabalho e conversávamos, também, futilidades. Riamos e lamentávamos nossas angústias, celebrávamos os acertos e tentávamos corrigir os erros.

Foram três anos naquela escola. Não me sentia mais motivado e pertencente àquela instituição e, finalmente, tomei coragem e adentrei ao final do meu último ano na sala do diretor e pedi demissão. No outro dia, retornei à sala dele, orientado por um dirigente sindical e pedi que ele me demitisse para receber todas as vantagens trabalhistas. O diretor perguntou se eu me manteria como bom profissional se eu não fosse despedido. Eu afirmei que era um bom profissional, mas que esse não era o meu desejo. Ele replicou afirmando que eu demonstrava, realmente, não gostar da escola. Eu disse que não e estava livre para respirar outros ares.

4.9 PRÓXIMO DO PARAÍSO

Era o segundo semestre do ano de 1998. Descobri que uma Cooperativa Educacional (COOPEDUC) estava fazendo processo seletivo para contratação para o próximo ano. Não tenho lembrança de que forma obtive essa informação. Lembro-me de me dirigir a um prédio e lá fui encaminhado para uma sala, onde fui atendido por uma senhora belíssima, de olhos azuis, que depois seria a minha diretora nessa instituição.

Na entrevista, ela conversou sobre a minha formação e o meu currículo. No entanto, inquiriu-me, sobretudo, sobre minha visão de homem, mundo e educação. Queria saber quais eram os autores que subsidiavam minha prática, qual minha visão política do mundo, que interesses eu projetava para meus alunos. Fiquei, já naquele momento, impressionado com sua sólida cultura e com o perfil de professores que ela parecia desejar para a futura escola.

Pouco tempo depois, recebi a notícia de aprovação, logo fui convidado para minha primeira reunião e descobri que, conjuntamente, com diversos profissionais, seríamos os responsáveis por produzir a própria escola. Foi elaborado um calendário de reuniões aos sábados no auditório da Gazeta. O processo iniciou com a discussão do cooperativismo, de uma escola nessa perspectiva, do modelo de escola que queríamos até atingir as especificidades das áreas.

Na primeira reunião, ficou claro o perfil de profissional estabelecido pela Penha Colusse. As intervenções nas reuniões e as conversas mais informais demonstravam professores com formação específica sólida, aliada a uma perspectiva “progressista” de mundo. Após várias reuniões, finalmente tínhamos um projeto inicial de escola. No ano de 1999, iniciamos nossa atuação prática. A empolgação e a motivação eram nítidas em cada profissional. As reuniões coletivas de formação permaneceram, e, nelas, discutíamos temas advindos da nossa ação, planejávamos nossas futuras intervenções. Reuníamos, ainda, com os professores da nossa área, para sistematizar e unificar nosso currículo.

A educação física era, inicialmente, representada por mim, Kefren, Karla, Marluza, Aldo, Kaká e Maurício. Nossas discussões eram ricas e profundas. Marluza e Kaká ministravam aulas para o ensino infantil, eu e Karla, para os anos iniciais, Aldo e Kefren, para os anos finais do ensino fundamental, e Maurício, para o ensino médio. Era um modelo ideal de escola. Sua estrutura era muito grande. Inúmeras salas com ar-condicionado, laboratório de ciências, quadra poliesportiva coberta, estacionamento gigante, que era utilizado, também, para as aulas de EF, e uma boa biblioteca. Todavia, o mais interessante era trabalhar em um espaço com tantos professores escolhidos pelo seu perfil crítico. A escola privilegia o debate e o confronto de ideias, recebíamos muitos palestrantes. A formação era permanente.

Os trabalhos eram muito consistentes. Havia uma enorme articulação interdisciplinar com as professoras regentes dos anos iniciais e entre os professores de área dos anos finais. Lembro que, ao trabalharmos com brincadeiras populares, utilizamos o livro da Ruth Rocha, “O que os olhos não veem”, que conta a história do rei que não enxergava seus súditos que obtiveram a ideia de fazerem pernas-de-pau para serem vistos. Os alunos fizeram vivências utilizando as pernas de pau, relacionamos a brincadeira com a literatura, falando da necessidade da luta coletiva e da revolução. Os alunos produziram textos e desenhos sobre as relações entre as experiências vividas nas aulas de EF e na sala e suas concatenações. Ainda, com o conteúdo da cultura popular, fizemos uma grande apresentação para a comunidade, sendo uma delas um teatro-dança da história de Catirina do Boi-bumbá. Os alunos encenaram e dançaram a história, que produziu várias discussões sobre o latifúndio e a luta pela terra, a medicina popular e etc... Era uma escola militante que assumia, explicitamente, uma posição de defesa dos interesses dos trabalhadores.

Todo o grupo de EF sentava junto para planejar as aulas e refletir sobre a efetivação delas. Era um ambiente de constante reflexão e aprendizagem coletiva. Discutíamos, também, a literatura. Tentamos implementar uma EF baseada no “Coletivo de autores”. Definíamos os conteúdos trabalhados, aplicávamos e exigíamos, sempre, produções finais de nossos alunos, em forma de textos diversos (relatos, instrucionais, avaliativos, provas) e ou

desenhos de representação das aulas. A prática direcionada para o coletivo era algumas vezes conflituosa com a visão individualista de alguns alunos, acostumados com vivências mais excludentes. Recordo-me de algumas reuniões intermediadas pelos pedagogos, exigidas por alguns alunos, em especial o das 4^a séries, já que o protagonismo estudantil era muito incentivado pela escola, questionando o caráter de uma educação física para todos, menos competitiva e mais solidária. Independente do juízo de valor sobre o conteúdo da reivindicação, a voz do aluno era respeitada, e o professor tinha a oportunidade de justificar seus propósitos político-pedagógicos.

Contudo, existia uma contradição latente na COOPEDUC que paulatinamente foi se ampliando. A escola era uma cooperativa de pais, originada da organização de outras cooperativas. Os professores eram trabalhadores assalariados da instituição e, portanto, eram regidos pelas leis trabalhistas comuns, a CLT. A direção central da COOPEDUC não reconhecia alguns dos direitos trabalhistas. Fui eleito representante dos professores para as articulações com o sindicato dos professores do ES (SINDIUPES). As relações entre a categoria e a direção central foram tornando-se cada vez mais tensas e agudizadas. Outros professores entraram na escola sem passar pelo crivo de nossa diretora e pareciam tentar arrefecer a luta da categoria. Fomos impedidos de nos reunir para questões sindicais na escola e nossos encontros aconteciam numa escola pública próxima. Era uma contradição absurda. O alento é que sentíamos que estávamos produzindo uma educação diferente, um projeto novo, de qualidade, garantindo aos alunos o acesso aos grandes saberes produzidos pela humanidade e formando alunos críticos e participativos. Até hoje, quando encontro meus ex-companheiros de trabalho, é nítido o quanto significativa foi essa experiência para aqueles que tiveram a oportunidade de vivê-la.

No ano de 2000, ao chegar à escola, fui avisado de que havia sido despedido, conjuntamente, com mais dois colegas. Dirigi-me ao setor financeiro e disse que gostaria de que todos os meus direitos fossem garantidos e fui embora preocupado com o futuro de minha sobrevivência e chateado com a desconsideração profissional. A diretora não aceitou a nossa demissão e, coerente, como foi durante todo o seu período na direção, disse que a escola

que queria formar cidadãos não poderia mandar embora professores que exerciam sua cidadania. Ao final do dia, ela também foi demitida.

A noite recebi uma ligação de uma cooperada representante de pais, Terezinha Cravo, afirmando que após reunião de pais com a direção central da COOPEDUC, eles não aceitaram a minha demissão, devido à qualidade do meu trabalho. Foi um dos maiores reconhecimentos que tive na vida, no entanto, ao indagar a representante se a diretora havia sido readmitida, ela proferiu que não. Agradei o enorme reconhecimento dos pais, mas declinei do retorno. Seria, eticamente, um absurdo aceitar uma readmissão individual. Um ato de covardia frente uma diretora que foi coerente até o final. Participei de algumas reuniões, com professores e pais, para tentar reverter a demissão de Penha Colusse. Percebi que havia disputas políticas pelo cargo que ultrapassavam as relações na escola. No último encontro com meus pares, chorei ao falar, era um sonho sendo desmantelado e a realidade nua e crua impondo sua crueldade. A COOPEDUC funcionou até o final do ano. A direção central foi envolvida em escândalos de corrupção. A COOPESIDER, a maior cooperativa mantenedora da Escola, faliu. Inúmeros professores receberam seus direitos negligenciados pela direção central, através de ação na justiça do trabalho. Em mim, ficou um sentimento de que iniciamos um projeto singular para a educação que poderia ter perdurado muito mais.

5 A TERRA PROMETIDA: MINHA LONGA EXPERIÊNCIA NA EMEF “ERS”

5.1 CONTEXTUALIZANDO: UM POUCO DE HISTÓRIA

Ano de 1996, na Reta da Penha, após saltar do segundo ônibus, avistava ao longe minha última condução. Posicionava-me, estrategicamente no ponto, com a experiência acumulada de anos no transporte público. Sabia o local provável de sua parada de forma a me situar o mais próximo da porta da frente, facilitando minha entrada. O 331 era o veículo que me levaria ao meu destino, a EMEF Eliane Rodrigues dos Santos, em Santo André, Região da Grande São Pedro¹⁴.

Finalmente, adentrei o ônibus, e, por ser muito cedo, um pouco mais das 6 horas, havia assentos demais disponíveis. Sentei próximo à janela do lado direito e dali tentava vislumbrar mentalmente aquele novo espaço desconhecido, que, embora ainda não soubesse, seria minha morada pedagógica dali até o fim de minha jornada laboral.

Tinha poucas informações do local, lembrava do documentário “Lugar de toda pobreza” de Amylton de Almeida¹⁵. Não havia visto todo, mas a cena dos catadores de lixo festejando a carne encontrada, ainda me assombrava. Nunca havia passado na conhecida rodovia Serafim Derenzi, via única de acesso à Grande São Pedro, que vai de Maruípe a Santo Antônio, contornando internamente a ilha.

A segregação é traço característico das cidades do “capital”: “Os bairros operários, por um acordo inconsciente e tácito, tanto quanto por intuição consciente e confessa – estão separados com o maior rigor das partes da cidade reservadas à classe média” (LEFEBVRE, 1999, p.18). Os produtos da urbanização e da exploração fundiária na cidade provenientes do processo de industrialização, com suas tragédias, sofrimentos, lutas e resistências, eram

¹⁴ A Grande São Pedro possui 10 Bairros (Comdusa, Conquista, Ilha das Caieiras, Nova Palestina, Redenção, Resistência, Santo André, Santos Reis, São José e São Pedro), população de 33.746, ocupando um território de 3.606 m² (IBGE/2010) (Fonte: www.vitoria.es.gov.br).

¹⁵ ALMEIDA, de Almeida & Gobbi, Henrique. Lugar de toda pobreza. Vitória, ES: UNIGRAFIC, 1983; Documentário Lugar de toda Pobreza. Produção: Amylton de Almeida / Rede Globo: Vitória, ES, 1983, (20 minutos) (ANDRETTA, 2019, p.130).

escondidos dos olhos da classe média, da pequena-burguesia e da burguesia, para fingir que não existiam.

Era uma forma de manter grandes contingentes de mão de obra e de um “exército de reserva” confinados em locais que diminuam o contato social com as outras classes, pois

Todas as grandes cidades possuem um ou vários ‘bairros de má reputação’ – onde se concentra a classe operária. É certo que é frequente a pobreza morar em vielas escondidas, muito perto dos palácios dos ricos, mas, em geral, designaram-lhe um lugar à parte, onde, ao abrigo dos olhares das classes mais felizes, tem de safar sozinha, melhor ou pior (ENGELS, 1985, p.38).

São Pedro era esse local de isolamento e distanciamento dos bairros nobres da cidade. Era e ainda é possível atravessar toda a cidade de Vitória sem passar por essa enorme região.

O ônibus virou à direita ao lado do quartel de Maruípe, passamos por Joana d’Arc, e, logo na subida que antecede a famosa Curva da Morte, senti um cheiro desagradável muito forte. Era a famosa Usina de Lixo¹⁶, produto da luta dos moradores e dos catadores de São Pedro.

Não esqueça de colocar que nossas manifestações, nossos argumentos, nosso Orçamento Participativo, (OP) criou a primeira usina de compostagem, a chamada popularmente usina de lixo que foi instalada no Bairro Resistência. E tirada dali posteriormente para outro município, devido ao chorume, ou era xorume? – prefiro com x – que tinha um cheiro horrível apesar dos cuidados (ANDREATTA, 2019, p.135).

O lixo, antes da Usina, serviu de aterro em São Pedro I e depois era jogado no mangue próximo à Curva da Morte, e os catadores eram proibidos de catar o lixo e a lenha, pois o local era considerado propriedade privada. Depois de muitos enfrentamentos, agressões da força policial, os catadores tiveram o direito de exercerem seu “martírio”. A venda do lixo “garantia” a aquisição de alimentos, e a lenha, a possibilidade de poder prepará-los para consumo. O

¹⁶ Segundo depoimento de Manoel Moreira, militante na luta pelo direito à moradia em São Pedro, a Usina que chamamos de lixo chamava-se realmente “Usina de Reciclagem e Compostagem de Lixo de Vitória”. Localizada no Bairro Resistência, na capital, fundada em 08 de setembro de 1990 na administração do prefeito municipal Dr. Vitor Buaiz. A usina empregava 360 pessoas, sendo 320 catadores. Eram divididos em dois turnos de trabalho, e todo o material reciclado era vendido. Do material orgânico, era feito adubo da melhor qualidade. O material inerte, como entulho, rejeito de lixo hospitalar e outros, era levado para o aterro sanitário. A usina foi construída para resolver um problema social e dar destino final ao lixo produzido na ilha de Vitória (ANDREATTA, 1919, p.202).

fogão, para alguns, ainda era um eletrodoméstico inacessível, e a precariedade do espaço e as condições reais de vida produziam dificuldades de acesso a botijas de gás e compra delas. Num texto intitulado “Debates sobre a lei referente ao furto de madeira”, o principal criador do materialismo histórico-dialético analisa criticamente a lei referente ao furto de madeira proposta pela “Dieta Renana” na primeira metade do século XIX, uma espécie de casa legislativa alemã de deputados, que impedia os camponeses de coletar lenha nas redondezas de sua região, criminalizando essa ação, fato que prejudicava o aquecimento de suas famílias e a preparação de suas refeições, precarizando ainda mais suas condições de vida. A demonstração do poder intransigente e espoliativo da propriedade privada é marca indelegável da sociedade capitalista ou, nas palavras do autor:

Se todo o atentado contra a propriedade, sem qualquer distinção, sem determinação mais precisa, for considerado furto, não seria furto também toda propriedade privada? Por meio de minha propriedade privada não estou excluindo todo e qualquer terceiro de propriedade? Não estou, portanto, violando seu direito à propriedade? (MARX, 2017, p. 82).

No entanto, “embora lutássemos pela posse do lixo, não era o lixo o que queríamos. Apenas, no momento, era a única opção” (ANDREATTA, 1987, p.67). Na verdade, “[...] para não passar fome, iam à cata de plástico, papel, latas, para vender e apurar o pão no ‘lixo nosso de cada dia” (ANDREATTA, 1987, p.64). Sobre essa questão, é importante, ainda, registrar a afirmação contundente de uma escritora, historiadora desse labor coletivo, e militante engajada desde o início na luta dos moradores de São Pedro por um bairro e por uma vida digna: “O lixo não é nossa identidade. O lixo foi uma necessidade temporária do povo aterrar seus lotes de início e separar e vender para poder comer, posteriormente, entre 1982 e 1988” (ANDREATTA, 2019, p.201).

Após descer a curva da morte e atingir, novamente, o plano, entre diversas curvas que me apresentavam o bairro com suas inúmeras casas de alvenaria, grande parte sem reboco, nos morros à esquerda e nas entradas onde outrora existia um mangue à direita, finalmente, entramos no bairro na direção da maré, atingindo o ponto final da linha 331, bairro Santo André, contido na Grande São Pedro. Ali as habitações eram mais precárias, e a pobreza, mais evidente, em especial, algumas casas de madeira próximas ao mangue.

Estava, finalmente, nas entranhas daquele bairro histórico. Aos poucos fui me apropriando de sua trágica e bela história. São Pedro nasce em 1977,

As pessoas que chegavam eram oriundas do mais variado interior, especialmente Bahia, Minas e o próprio ES. A maioria negra, expulsa de seu local de origem pela pecuária, pelo eucalipto e a cana-de-álcool. Devemos lembrar que foi a época do “Milagre Econômico” e a industrialização em Vitória/Serra se dava de modo acelerado [...] (ANDREATTA, 2019, p.142).

A organização popular, as lutas e as resistências contra o poder público e contra a propriedade privada, e por um bairro digno de morar, embora quase totalmente pacíficas, foram à custa de contrapartidas da ordem capitalista: pancadas, torturas, demolições de habitações, manipulações de políticos oficiais, infiltrações e cooptações de lideranças e alguns assassinatos. O sentimento de solidariedade entre os pares possibilitou a produção coletiva do bairro, revelados nas aberturas das ruas, nos mutirões que ajudavam a “fincar madeira na lama”, produzindo moradias para seus moradores, na produção dos espaços coletivos (centros comunitários, associações, igrejas), na rádio popular, na escola criada e, inicialmente, gerenciada pela comunidade, denominada “Grito do Povo”¹⁷, na criação da MUSP (Mulheres Unidas de São Pedro), nas passeatas exigindo desde água e energia, até emprego para seus moradores. “Todos defendiam o patrimônio comunitário. O sentido do coletivo estava impregnado em todos” (ANDREATTA, 1987, p.37) A participação decisiva das CEB’s (Comunidades Eclesiais de Base) e de outra boa parte da Igreja Católica foi decisiva nos rumos desse processo. Cada conquista da caminhada de sua urbanização foi produto indelegável da luta popular. Era com orgulho que eu ia aos poucos me fazendo sentir pertencente a essa comunidade e na obrigação de fazer jus a sua história.

A EMEF “ERS” existia oficialmente desde 1992, sua origem veio de um anexo da EMEF “Tancredo de Almeida Neves”, que não comportava a demanda de crianças fora da escola e o conseqüente incômodo da pressão popular, até que o município se viu obrigado a inaugurar uma nova escola. Ocupava uma antiga

¹⁷ Escola criada pelo movimento comunitário de São Pedro, em 1983, inicialmente, totalmente, gerenciada pelos moradores da região, que faziam desde a merenda até a parte pedagógica, aproveitando professores e os mais letrados, de inspiração freiriana. O poder público absorveu depois de muitos conflitos, resistências e lutas da comunidade, modificando sua denominação para “Francisco Lacerda de Aguiar”, numa tentativa de apagar a memória da luta popular.

creche conhecida popularmente como “Belenzinho”. Uma estrutura muito precária. As aulas se iniciariam em três dias, e uma reforma prometida durante as férias não acontecera, dessa forma estávamos desterritorializados. Funcionamos em São Pedro II, na sede da “Igreja Batista”, de frente para rodovia Serafim Derenzi. A cessão do espaço seria por um semestre e se estendeu por um ano e meio. Alguns conflitos aconteceram por contradições entre os propósitos da igreja e as atividades pedagógicas da escola.

No segundo semestre de 1997, fomos para um “barracão”, conforme Figura 4, espaço provisório, de frente para a principal avenida da “Ilha das Caieiras”, a rua Felicidade Corrêa dos Santos” (antiga Rua da Liberdade), no limiar entre esse bairro e o bairro Santo André. Depois de dois anos e meio convivendo com a insalubridade desse espaço pela própria condição precária dele e, também, pela construção que acontecia paralela às atividades escolares, recebemos, em 2000, uma nova e definitiva estrutura física, embora com alguns espaços inacabados, em desacordo com o seu projeto inicial. Grande parte dessas defasagens foi sanada posteriormente pela SEME/PMV ou por recursos próprios da escola.

FIGURA 4 – À esquerda “barracão”, que eram salas de aulas, e, ao lado, operários trabalhando para construção da nova sede da escola.



Fonte: Arquivo da escola

O mais importante foi que, durante todo esse percurso, a luta de toda comunidade escolar esteve presente. Foram infindáveis ações políticas conjuntas de pais, alunos e professores: passeatas e atos pelo bairro divulgando as condições precárias da escola, passeatas até a SEME exigindo a conclusão da obra e as reformas, ocupações de sala de prefeito e vice-prefeito, atos públicos na frente da escola, denúncia ao Ministério Público, fechamento de avenidas, greves dos professores por melhores condições de trabalho, desfile de 7 de setembro crítico em contraponto ao desfile oficial denunciando as condições políticas e sociais locais e do Brasil organizado por grande parte das escolas de São Pedro, dentre outras, conforme Figura 5. Sofremos com a exoneração arbitrária de nosso diretor¹⁸, democraticamente eleito, e passamos por três interventores impostos pela SEME/PMV, até conquistarmos, novamente, o direito legítimo e legal de definirmos o perfil de gestor e gestão interna de nossa escola. São Pedro nos educava politicamente.

FIGURA 5 – Passeata na comunidade denunciando a falta e a precarização do trabalho no Brasil e na região.



Fonte: Arquivo da escola

¹⁸ O diretor Daniel Barboza Nascimento foi arbitrariamente destituído do cargo em 1997, pela secretária de educação Ana Maria Marreco na administração do prefeito Luiz Paulo Vellozo Lucas. Apesar da tentativa de alegar questões técnicas, ficou evidente que o referido diretor era um problema para os interesses espúrios eleitoreiros da administração, por exigir uma educação de qualidade para a região, bem como o ingresso de todos alunos na escola.

Além de toda essa estética social de resistência, existia um outro encantamento. Apesar dos prejuízos ambientais dessa ocupação, a beleza natural da região me seduzia. Aquele enorme maciço de morros com boa parte da Mata Atlântica preservada, o “Parque da Fonte Grande”, com sua vista privilegiada de toda Vitória, a baía que “lambia” com maior ou menor intensidade as casas e as ruas da região e parte do mangue, o pôr do sol maravilhoso.

Nessa questão, deve-se dar um destaque especial para Ilha das Caieiras, que possui esse nome devido a uma fábrica de cal que existiu na região. Uma antiga colônia de pescadores localizada de frente para uma enorme baía onde desemboca o rio Santa Maria. Das suas margens podemos ver, ao fundo, tanto o monte “Mestre Álvaro”, como o “Moxuara”. A história dessa região lhe dá outros contornos históricos que a diferenciam totalmente da Grande São Pedro.

No final do século passado e início deste, Santa Leopoldina era um grande centro econômico. Lá se produziam milhares de sacas de café. Devemos notar que o porto de Santa Leopoldina, comunicava-se fluvialmente com os municípios de Itaguaçu, Itarana, Afonso Cláudio e Baixo Guandu. Para se ter uma ideia, agora no nosso século, depois de construída a ponte Florentino Avidos, os canoeiros que desciam o Rio Santa Maria, chegaram a transportar 110.000 (cento e dez mil) sacas de café. Com a construção da ponte, o tráfego poderia ser feito por estradas, pois já haveria ligação com o porto de Vitória (FERNANDES et al, 1994, p.12).

A ilha das Caieiras foi, na verdade, um entreposto entre as mercadorias advindas desses municípios e o porto de Vitória. Era um espaço de descanso para os canoeiros e seus tripulantes e também para esperar a “boa maré” de navegação. Os primeiros moradores vieram de localidades banhadas pelo Rio Santa Maria e também pelo Rio Bubu – vindo do município de Cariacica –, que, também, possui foz nessa região, de forma que “[...] a Ilha das Caieiras, como local de morada é fruto do Rio Santa Maria e do Rio Bubu” (FERNANDES et al, 1994, p.13). Essa configuração histórica idiossincrática produziu uma comunidade com contornos culturais próprios: o batuque de seus tambores, o congo e, em especial, a culinária ligada ao pescado e mariscos, moquecas, tortas capixabas, mariscadas, caranguejos, siris, ostras e sururus. As desfiadeiras de siri são encontradas nas portas de suas casas, geralmente na beira da maré, subtraindo a carne da carcaça do crustáceo, e atendem a maior parte do mercado da grande Vitória.

Uma curiosidade histórica, bastante interessante, mas que revela a peculiaridade geográfica da Ilha das Caieiras, é que Pedro II, em sua viagem ao Espírito Santo em 1860, com o intuito de, naquele dia, visitar fazendas em Santa Leopoldina, via rio Santa Maria, pisou no seu solo como relatado a seguir: “O vapor atravessou em pouco tempo o estuário do Lameirão, até a Ilha das Caieiras, onde S. M. e a sua comitiva fizeram baldeação para uma galeota” (ROCHA, 2008, p. 122). Pelos registros do Imperador, ele ficou apenas um minuto nessa troca de transporte. Porém, no retorno, aportou durante duas horas para esperar toda comitiva e seguir para Vitória. (ROCHA, 2008, p. 133)

Se os moradores de São Pedro se destacavam por sua cultura de organização coletiva, de luta popular, os moradores da Ilha constituíam-se com uma visão mais tranquila e pacata daqueles que viviam da coleta e da pesca. Durante esse contato, houve momentos, principalmente e inicialmente, de tensão. Os “invasores” do mangue eram malvistas pelos antigos moradores que atentavam contra a sua sobrevivência, bem como, importunavam o bucolismo de suas existências. Uma certa culpabilidade recaía sobre os “invasores”.

Muitos torcem o rosto pois realmente destruímos uma boa área do mangue. Não fomos suficientemente fortes para lutar por terra firme. Será? – Era isso ou as ruas. Cada um, por algum motivo – expulsão do campo, dívidas, perseguições, família desestruturada – cada um precisava ter um teto para onde retornar (ANDREATTA, 2019, p.166).

Ao longo do tempo as diferenças diminuíram, os contatos aumentaram, as famílias se misturaram, mas os moradores da Ilha ainda fazem questão de manter viva sua cultura.

Lembro que, quando estávamos no “barracão”, onde futuramente seria a sede oficial de nossa escola, ao final de cada aula, ficávamos, eu e os alunos, durante uns cinco minutos sentados nas pedras apreciando a beleza da baía com suas águas em movimento, o contraste do verde das árvores do mangue do outro lado da margem, o voo das garças sobre o olhar majestoso do Mestre Álvaro (Figura 6). Uma “volta a calma” perfeita. Naquela época essa possibilidade existia, pois ainda não havia, como hoje, um enorme muro de alvenaria, tapando essa paisagem.

Figura 6 – Vista antiga do fundo da escola, sem o muro atual.



Fonte: Arquivo da escola

Ao terminar o labor diário, ou no intervalo dos turnos, nada melhor do que degustar da comida típica da região nos restaurantes locais à beira da maré, visualizando o prateado produzido pelo contato da luz do sol com as águas da baía, as garças mariscando os restos de peixes e mariscos nas redes dos barcos, os mergulhões afundando e desaparecendo, os pescadores estrategicamente posicionados em frente ao pesqueiro, em pequenos barcos, puxando nas suas linhas enormes robalos, a beleza dos personagens do “Pássaro de Fogo”, tão imponentes no fundo da tela, O “Mestre Álvaro” à direita e o “Moxuara” à esquerda.

Figura 7 – Vista de um dos restaurantes da Ilha das Caieiras.



Fonte: o autor

A luta pela urbanização de São Pedro trouxe significativas mudanças. As ruas são calçadas, o esgoto já não corre mais a céu aberto, embora seja jogado na maré sem nenhum tratamento, gerando um enorme impacto ambiental. Existem luz elétrica e água encanada, um grande comércio, não sendo preciso mais sair do bairro para adquirir bens de consumo, e a maior parte das casas é de alvenaria. Ademais, há uma quantidade boa de aparelhos públicos (escolas, postos de saúde, CÉU, CRASS, academia popular, praças de lazer, parques...) e um infinito número de igrejas pentecostais dos mais diversos matizes. Tudo isso com o DNA daqueles pioneiros que ousaram lutar pelo direito à moradia e por uma vida digna.

Ao lado das melhorias apareceram novos problemas. Dentre eles está a desmobilização organizativa do povo, seja pelas cooptações das lideranças atreladas a políticos oficiais, vereadores, deputados e prefeitos, mas, também, pelo desemprego. Além disso, a inserção do narcotráfico na vida da comunidade se ampliou substancialmente, criando um batalhão de meninos e jovens atrelados a essa atividade, ocupando o espaço do estado e gerando vários tipos de violência, em especial o assassinato de jovens oriundos dessa região, pelo controle econômico ou mesmo pelas desavenças comuns entre garotos armados.

Os dados do Sistema de Gestão Educacional (SGE) do ano 2019, específicos da EMEF “Eliane Rodrigues dos Santos”, propiciam um recorte significativo da realidade atual. As informações foram oferecidas pelos responsáveis por 650 alunos, num percentual de 98,48% do total de estudantes da escola.

Na questão referente à renda familiar, tem-se que: 39 alunos (6%) convivem em famílias que possuem renda geral de até R\$ 260,00, 112 alunos (17,23%) vivem em famílias que possuem renda de R\$ 261,00 até R\$ 780,00, e 272 alunos (41,85%) são membros de proles com renda de R\$ 781,00 a R\$ 1.300,00, ou seja, 65% dos alunos da escola sobrevivem em famílias com renda total de até R\$ 1.300,00, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Renda Familiar

Até R\$ 260,00	De R\$ 261,00 a R\$ 780,00	De R\$ 781,00 a R\$ 1.300,00	De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.820,00	De R\$ 1.821,00 a R\$ 2.600,00	De R\$ 2.601,00 a R\$ 3.900,00	De R\$ 3.901,00 a R\$ 5.200,00	De R\$ 5.201,00 a R\$ 6.500,00	De R\$ 6.501,00 a R\$ 7.800,00	Acima de R\$ 7.800,00
39	112	272	107	77	30	10	2	1	0
6.00%	17.23%	41.85%	16.46%	11.85%	4.62%	1.54%	0.31%	0.15%	0.00%

Fonte: SGE

A correlação desses dados com outros oferecidos pelo SGE colabora para intensificar a agudização dessa situação social. Na referida EMEF, 487 alunos (74,92%) vivem em famílias de 3 a 5 pessoas (TABELA 2), sendo que 392 estudantes (60,31%) possuem um único membro que contribui para a renda familiar.

Tabela 2 – Número de pessoas que moram na casa e dependem dessa renda familiar

01 a 02 pessoas	03 a 05 pessoas	06 a 08 pessoas	09 a 10 pessoas	Acima de 10 pessoas
53	487	101	7	2
8.15%	74.92%	15.54%	1.08%	0.31%

Fonte: SGE

A questão da habitação ainda é um grande problema para as famílias. Apenas 351 alunos (54%) possuem casa própria. 208 estudantes (32%) moram de aluguel, 85 (13,8%), em moradia cedida e 6 (0,92%) financiada. As mães de 272 alunos (41,85%) são as únicas responsáveis pelo domicílio. Os pais de 85 estudantes (13,08%) gerenciam sozinhos suas respectivas famílias, e apenas 227 alunos (34,92%) possuem pai e mãe juntos como responsáveis pelo lar (TABELA 3).

Tabela 3 - Pessoa responsável pelo domicílio

O/A próprio/a estudante	Mãe	Pai	Mãe e Pai juntos	Avô e/ou Avó	Outro
1	272	86	227	53	12
0.15%	41.85%	13.23%	34.92%	8.15%	1.85%

Fonte: SGE

O nível de escolaridade dos responsáveis revela um pouco acesso deles aos anos mais superiores. Somente 41,85% dos responsáveis possuem o ensino médio, referente a 272 alunos. 16,92% (110 estudantes) têm o fundamental completo, e 35,54% (231 alunos) possuem o fundamental incompleto.

Sobre o acesso dos alunos aos bens culturais da sociedade, os dados são alarmantes. Na pesquisa sobre o acesso, os que responderam “nunca”, sobre a frequência a esses patrimônios culturais da humanidade correspondem:

cinema 34,46% (224 alunos), livraria 69,08% (449 estudantes), museu 71,85% (467 discentes), shows 84,62% (550 alunos) e teatro 76,62% (498 alunos).

Os nossos alunos, na sua maioria, são pertencentes aos dois bairros com os quais a escola faz limite. De Santo André e da Ilha das Caieiras, possuímos 229 e 141 alunos respectivamente. O resto, com raras exceções, é proveniente dos bairros ao redor pertencentes à Grande São Pedro (99 de Nova Palestina, 97 de Redenção, 26 de Conquista, etc...). Existem 38 alunos diagnosticados com necessidades educativas especiais, sendo 19 com deficiência intelectual, 8 com transtorno autista, 5 com deficiência física e os demais em outras deficiências.

Os dados acima revelam uma escola situada num bairro de periferia. Trata-se de uma escola que supre, pelas próprias condições sociais reveladas, parte das deficiências materiais dessa comunidade, por exemplo com alimentação escolar e o Tempo Integral, mas, sobretudo tem um papel imprescindível, e muitas vezes único, no acesso dos alunos aos grandes saberes produzidos pela humanidade e na produção da consciência do direitos desses indivíduos.

5.2 ESCOLHIDO NA ESCOLHA

No auditório da PMV, sentado, esperava ansiosamente o momento no qual meu nome seria pronunciado. Era o final do ano 1995, e eu era obrigatoriamente incluído no processo de remoção¹⁹, pois havia passado naquele ano no concurso público de Vitória para o cargo de professor de EF. No primeiro ano, os profissionais ficam em situação “pró-tempore” em alguma escola, ou seja, não têm sua lotação garantida naquela unidade escolar. Ao final do ano, são compulsoriamente inscritos na remoção e podem escolher sua definitiva escola de atuação.

A experiência daquele ano foi muito interessante. Trabalhava em duas escolas dividindo carga horária, em Itararé, na EMEF “Otto Ewald Junior”, e no Bairro da Penha, na EMEF “Zilda Andrade”. Foram experiências interessantes, em especial as tentativas de uma organização curricular e da produção de

¹⁹ O processo de remoção consiste na possibilidade dos professores efetivos de trocarem ou pleitearem novas escolas. Acontece ao final do ano, e a classificação dar-se-á em virtude do tempo de serviço.

procedimentos para a efetivação das aulas. Foi um ano muito conturbado, pois fizemos uma greve extensa com enfrentamentos contundentes com a administração central da PMV e com os representantes da SEME. A greve, para mim, foi e é sempre um grande espaço de formação política, capacitando os trabalhadores para futuros enfrentamentos maiores, permite o “ócio” que possibilita a reflexão coletiva, as discussões com mais tempo e profundidade, uma visão de totalidade com o conhecimento das diversas realidades das escolas da rede, as reflexões de temas nacionais que afetam a educação brasileira e o encontro com os amigos e os colegas de profissão tão difícil no cotidiano atribulado.

Contudo, ficar em duas escolas, além do cansaço específico da topografia da região – pois, após ministrar três aulas em Itararé, tinha que subir uma íngreme ladeira e andar mais um bom pedaço até chegar ao Bairro da Penha –, ocasiona o incômodo de estar em duas escolas no mesmo turno, dividindo carga horária. Eu acabava não me sentindo pertencente de fato a nenhuma delas, com dificuldades de estabelecer relações mais sólidas e participar, efetivamente, dos planejamentos coletivos. Estava naquele local ávido para aceder minha nova e definitiva escola, mas sem nenhuma pista ou perspectiva real de escolha.

O tempo não passava. Na verdade, eu era um dos últimos. O critério de classificação leva em consideração o tempo de serviço, e eu acabara de passar num concurso público. De repente sou abordado por Daniel Barbosa Nascimento, na época, diretor da EMEF “Eliane Rodrigues dos Santos”. Ele era e é um dos maiores expoentes da educação de Vitória, uma liderança forjada na luta, suas intervenções na assembleia eram contundentes e ricas de análises críticas e precisas, sempre à luz de referenciais teóricos, diferenciando do ativismo político da época, extremamente pragmático, sem os aportes da filosofia e da ciência. Estava sempre à frente das manifestações. Vinha do movimento secundarista e possuía muito mais bagagem política do que a maioria de nós. Era reconhecido por ser um diretor de oposição à administração.

Após os cumprimentos, para minha surpresa, ele me convidou a escolher o

cargo de professor de EF na “sua” EMEF. Eu havia, no ano de 1992, participado de uma formação na EMEF “ERS” como palestrante sobre educação física e interdisciplinaridade. Nós nos conhecíamos das assembleias nas quais eu ensaiava minhas primeiras intervenções políticas. Aceitei prontamente sem titubear. Esse ato foi determinante nos rumos da minha jornada escolar, pois, além de me posicionar na escola na qual dedicaria a maior parte da minha experiência profissional até os dias de hoje, colocou-me numa região de história combativa popular e me imbuiu de um compromisso político que não poderia mais escapar: estava na periferia com o povo e, dessa forma, constituía-me como sujeito que, aos poucos, ia se sentindo pertencente a essa comunidade. Havia sido escolhido e minha prática político pedagógica deveria ser condizente com as expectativas do meu futuro amigo e companheiro de luta.

Em 2019, quase 24 anos depois, escrevi essas palavras a pedido de Graça Andreatta para o seu livro “Travessia”:

Trabalho desde 1996 na EMEF Eliane Rodrigues dos Santos. Aprendi a gostar da comunidade a seu redor, especialmente a Ilha das Caieiras e Santo André. Passo dois terços do meu dia aqui. Sou muito feliz ministrando aulas para os filhos dos trabalhadores. Me encanto todo o dia com a beleza natural de São Pedro, a vista maravilhosa da maré, tendo ao fundo os personagens do pássaro de Fogo, o Moxuara e o Mestre Álvaro. Adoro sua culinária e os tambores do congo mirim. Sofro com suas mazelas, com o descaso do poder público e com a morte prematura dos jovens. Sobretudo me solidarizo com o povo daqui e me sinto por obrigação ética já que são responsáveis pelo meu “ganha pão” e minha realização profissional a compor fileiras com suas lutas e resistência a desumanidade do capital da capital (ANDREATTA, 1919, p.231).

5.3 RADICALIZANDO

As férias voaram. Primeiro dia de trabalho. Seriam dois dias subsequentes de planejamento coletivo. O diretor Daniel falou da história da região e da inserção da escola nela. Situou essa trajetória na perspectiva da sociedade de classes, da luta de classes e da organização social do povo. As informações e as reflexões me atingiam por inteiro.

No outro dia, discutimos o planejamento dos primeiros dias de aula e dos projetos maiores da escola. Senti, pelas palavras proferidas e sua

gestualidade, que ele depositava uma grande expectativa na minha prática política-pedagógica. Sentia-me obrigado a corresponder a suas expectativas, afinal estava na escola de um diretor que era uma das minhas referências políticas.

Apesar de já ter meia década de experiência profissional, algumas características da minha aula eram grandes incômodos. Dentre elas destacava-se o enorme espaço das brincadeiras com bolas, em especial as esportivas e a queimada. Tentava produzir uma variabilidade maior dentre esses elementos culturais, mas a sua enorme preponderância me importunava. Era necessária uma atitude desafiadora radical.

As aulas de educação física são, na maioria das escolas, executadas em espaços abertos. Estamos o tempo todo sobre os olhares do outro, sejam eles pais, alunos de outras turmas, pedagogos, coordenadores e demais componentes da comunidade escolar. Quando algum colega, ao longo do tempo, de forma irônica, provocativa, por desconhecimento, senso comum e/ou brincadeira, menosprezava a EF afirmando que “é só jogar a bola e deixar os alunos jogarem”, numa crítica ao desinvestimento pedagógico ou “rola bola” de muitos profissionais, eu respondia que muitos professores de diversas disciplinas também “rolavam bola” na sua sala, só que com a porta fechada, sem a visibilidade da EF. No entanto, a questão naquele momento era que eu precisava ter uma prática coerente com meus propósitos políticos proferidos publicamente e pelos quais eu era reconhecido.

Por isso, tomei a decisão desafiadora de trabalhar por todo o primeiro semestre sem utilizar o material bola, obrigando-me a reorganizar minha proposta curricular, bem como pesquisar e conhecer um maior número de elementos culturais próprios da educação física ou, nas palavras de dois professores pesquisadores que analisaram minha prática:

Falando sobre como organiza seu trabalho hoje, disse que essa é uma forma nova, que vem sendo construída ao longo do tempo. Disse que a bola tinha em suas aulas, um papel central, situação que o incomodava. A forma como trabalha hoje, então, partiu da necessidade de resignificação de sua prática, pautando-a para além da utilização das atividades com bola, buscando ampliar as formas de trabalho com os alunos.

O primeiro formato que elaborou veio de um desafio que ele impôs a si e aos alunos: trabalhar seis meses sem a utilização de material nenhum (BRACHT; RODRIGUES, 2010, p.101).

As aulas iniciaram-se, e o espaço provisório da Igreja Batista utilizado pela escola para a prática da educação física era enorme, mas de terra batida sob a luz escaldante do sol, rodeado pelas salas de aula, com raríssimas árvores. Não estar numa quadra poliesportiva foi um acréscimo ao desafio que me havia proposto.

O déficit de conteúdos que não utilizavam o material bola era enorme. Fui obrigado a pesquisar. Consultava, constantemente, um livro que nós, “progressistas”, demonizávamos. Acreditávamos que utilizar um manual como o livro “200 jogos infantis” de “Nicanor Miranda”, tornava-nos reacionários. Essa premissa era derivada do tempo histórico vivido pela educação física que dissociava a didática da pedagogia, ao mesmo tempo em que hipertrofiava a primeira em detrimento da segunda (BRACHT; CAPARROZ, 2007). No entanto, a imediatidade da situação não me permitia titubear. Li e consultei o livro várias vezes. Selecionei brincadeiras e aprendi que era possível recriar em cima das instruções, subtraindo as regras excludentes e criando formas da participação de todos.

O que inicialmente era uma procura saudável, ao longo do tempo, tornou-se algo quase paranoico, na medida em que eu tinha que apresentar, até mesmo nos próximos conteúdos trabalhados, sempre o novo, num afã quantitativo em detrimento do qualitativo. A ideia de que as crianças deveriam experimentar conteúdos diversos para sua formação multifacetada sobressaia sobre a profundidade da utilização metodológica deles. Os dados quantitativos sobressaíam sobre os qualitativos. A título de exemplo, em 1996, foram contabilizados 44 elementos culturais no primeiro semestre da turma de bloco único inicial A, hoje 2º ano (CADERNO 1996, p.01-02). No ano de 2019, durante todo o ano, foram apresentados 42 conteúdos para 2º ano A. (CADERNO 2019).

Foi necessário um longo percurso para que esse equilíbrio fosse alcançado. As experimentações e seus retornos ajudavam na produção de um trato metodológico maior e mais profundo dos conteúdos. De forma que:

Uma vantagem de trabalhar as atividades em sucessivas aulas é a criação e a valorização de “táticas”: ações que os alunos criam por conta do acúmulo de experiências em uma dada atividade. Segundo o professor, é preciso dar tempo para que os alunos estudem as atividades, criem formas pessoais de fazer e participar, o que possibilita a experimentação de graus maiores de complexidade das atividades (BRACHT & RODRIGUES, 2010, p.102).

Esse desafio inicial marcou profundamente minha trajetória profissional. Até os dias de hoje, os conteúdos que utilizam o material bola e, portanto, as habilidades motoras de passar, receber, arremessar, chutar, rebater, driblar, fintar, dentre outras, acontecem a partir do 2º trimestre. Não é incomum, especialmente nos anos mais iniciais, um pedido de retorno aos conteúdos anteriores quando se trabalha os elementos culturais que utilizem o material bola.

Por outro lado, também a referida experiência inicial, atrelada à pesquisa e ao estudo pessoal, e à experiência socializada de outros profissionais, configurou-se em uma prática que me acompanha até os dias de hoje, conforme exemplificado no plano de Curso de 2019 em anexo.

5.4 RECOMEÇO

Era início do ano letivo de 2015. Segunda parte do segundo e último dia de formação antecedendo o começo do ano letivo. A determinação era que cada área sistematizasse sua proposta para aquele ano. Após 6 anos como diretor (2009 a 2014), retornava aos meus antigos cargos de professor de anos iniciais no matutino e de coordenador no vespertino. Obviamente que eu sentia novamente aquela sensação de uma certa insegurança. Será que eu teria a mesma disponibilidade intelectual e física para voltar a ministrar aulas? Me adaptaria novamente à rotina da ditadura das horas contadas? Teria, ainda, o prazer e o equilíbrio emocional necessário?

Essas foram, sem dúvida alguma, indagações que socializava com minha parceira de labor, Fabiana Zanol, que foram dissipadas à medida que o tempo nos engolia, resgatando, novamente, meu prazer de trabalhar com EF para alunos dos anos iniciais. A partir desse ano, além dos cadernos, iniciei um registro de fotos e vídeos de todos os temas executados em cada ano com

ênfase em algumas aulas em particular, o que se configurou num elemento motivador de minha prática pedagógica, além da sua eficácia mnemônica, da facilitação para a sistematização do trabalho e para apresentações futuras de trabalhos em palestras e eventos acadêmicos.

Minhas referências teóricas, filosóficas e científicas produzidas ao longo do tempo, adquiridas ao longo da minha trajetória profissional através de estudo e do retorno das minhas atuações práticas, já estavam mais solidificadas, e acredito que, a partir desse ano, um salto qualitativo acontece sobre minha ação pedagógica. A referência da pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural, a delimitação da nossa área do livro "Metodologia do Ensino da Educação Física" e os aportes teóricos dos livros do autor Mauri de Carvalho me davam as ferramentas teóricas de iluminação da minha prática, de avaliação das suas coerências e incoerências, ajudando a corrigir os rumos traçados. Seguiu à risca a recomendação do Coletivo de Autores, ampliando para minhas outras referências:

Os temas tratados aqui levam em consideração, portanto, as condições reais do exercício profissional, a partir das quais, pretende-se que cumpram a tarefa de auxiliar o professor no aprofundamento dos conhecimentos de educação física como área de estudo e campo de trabalho. (...) não é um livro que o ajudará a enfrentar os problemas da sala de aula, mas sua própria reelaboração dos conhecimentos e de suas experiências cotidianas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.17-8).

Estava ciente dos limites da educação escolar dentro da sociedade do capital, pois "nenhuma reforma pedagógica fundamental pode impor-se antes do triunfo da classe revolucionária que a reclama" (PONCE, 1996, p.169). Essa proposição era explícita tanto na pedagogia histórico-crítica como nas críticas ácidas de Mauri de Carvalho.

No entanto, a pedagogia histórico-crítica, mesmo compreendendo com propriedade os limites impostos pela educação da escola capitalista, pois "a plena socialização da apropriação do saber, a plena democratização do saber pela educação escolar se constitui em uma necessidade que foi produzida socialmente pelo capitalismo, mas não se pode efetivar inteiramente nele" (SAVIANI & DUARTE, 2012, p.45), defende que o cumprimento de sua especificidade histórica, de socialização dos saberes historicamente

acumulados pela humanidade, dentro das condições dadas, é o maior compromisso político dos educadores com a emancipação dos trabalhadores. Isso ocorre, pois “há uma diferença fundamental entre acreditar ser possível a plena socialização do conhecimento pela escola na sociedade burguesa e lutar para que se efetivem ao máximo, ainda nessa sociedade” (SAVIANI & DUARTE, 2012, p.04). No entanto, não perdia de vista o alerta:

Que se devam transmitir os conhecimentos historicamente acumulados é máxima incontestável para todos aqueles que se dedicam ao legado dessa pedagogia. Entretanto, essa prerrogativa não pode deixar de se seguir a uma outra também de natureza histórica e crítica, qual seja: a de que a dialética e as tensões entre alienação e emancipação estão inseparavelmente contidas no próprio conteúdo escolar. Porque esses conteúdos se desenham na história e por ela também são desenhados. Ter clareza dessa contradição é grande passo para a militância orgânica do grupo ao revés das pedagogias hegemônicas (FERREIRA in MARSIGLIA, 2013, p.199).

Uma das sínteses possíveis entre a transmissão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade e os valores de classes perpassados por eles era corroborado por mim:

Na educação contra-ideológica²⁰ não se trata de erradicar todos os conteúdos da educação burguesa para começar do zero, mas de redirecionar a transmissão destes conhecimentos afins com a nova moral - moral comunista -, e oferecer ao proletariado e camadas aliadas, sementes de um homem novo, reeducado, todos os conhecimentos desenvolvidos e acumulados pela humanidade (CARVALHO, 1991, p.126).

A fim de orientar os educadores na seleção, no elencar conteúdos para serem socializados, no distinguir entre a substância e o acidente, a pedagogia histórico-crítica utiliza o conceito de clássico. “Clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2008, p.14). O “Coletivo de Autores” deixava claro que os saberes clássicos da EF eram os elementos culturais: jogos, brincadeiras, esportes, ginástica, lutas, dança... Embora essa proposição de conteúdos facilitasse e definisse uma linha clara de intervenção pedagógica, uma

²⁰ A ideologia é a concepção de mundo de determinada classe social, a forma como esses sujeitos de determinada classe, no geral, pensam e compreendem sua realidade. Não se trata de uma inversão ou uma falsificação da realidade deliberada com fins manipulativos, de forma que a contra-ideologia na citação acima é a ideologia referente à concepção de mundo proletária.

indagação me incomodava, pois a pedagogia histórico-crítica afirmava como grandes saberes a filosofia, a ciência e a arte, e a EF tinha como conteúdos elementos culturais, interligados é claro, mas diversos desses. A pedagogia histórico-crítica mais uma vez vinha a meu socorro intelectual na medida na qual “o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular” (SAVIANI, 2008, p. 23). Embora grande parte dos conteúdos da educação física seja parte da herança lúdica de nossos alunos, a escola tem a obrigação de tratar esses elementos de acordo com os seus múltiplos condicionantes histórico-culturais, contribuir para que os alunos ultrapassem sua visão sincrética de mundo, apontar suas relações com a filosofia, a ciência e a estética. A historização dos conteúdos era um dos caminhos apontados: “o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade, permitindo-lhe compreender-se enquanto sujeito histórico, capaz de intervir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.40).

Ao mesmo tempo compreendia que “quem só sabe de educação física, nada sabe de educação física” (CARVALHO, 2011, p.174). Essa máxima me instigava a tratar os conteúdos de maneira mais ampla possível, tendo em vista a sua relação com a totalidade, síntese das múltiplas determinações fenomênicas.

Uma outra questão central nos meus estudos e na minha prática pedagógica, interligada diretamente com a pedagogia histórico-crítica, era as contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação e em especial para a educação física. Desde minha formação, a questão central das minhas elucubrações pedagógicas era em que medida fazer da prática da educação física um ato consciente, ou melhor, em que medida o fazer e o compreender poderiam caminhar juntos. Tema esse central nas maiorias das proposições pedagógicas produzidas a partir da década de 80.

Uma pesquisa do Luria me chamou bastante atenção feita no Uzbequistão, na Ásia Central, uma região inóspita, camponesa, à qual havia chegado os

primeiros impactos dos avanços da revolução de 1917. A ideia era estabelecer uma relação entre o caráter dos processos mentais dos membros dessa comunidade, relacionando-os com o contato com as mudanças na organização do trabalho e em especial do acesso à cultura escolar. Foi uma ampla pesquisa de campo com contato direto com a comunidade. Diferenciou a comunidade em cinco grupos: 1) mulheres vivendo em vilas remotas, analfabetas, 2) camponeses vivendo em vilas remotas, analfabetos, participantes de uma economia individualista, 3) mulheres que frequentaram um curso rápido para ensino infantil, sem nenhuma escolaridade formal, 4) trabalhadores das fazendas coletivas, frequentado a escola por pouco tempo, a maioria apenas alfabetizada e 5) estudantes femininas na escola de preparação de professores, com dois a três anos de estudo.

O autor descobriu que, quanto maior a experiência com a alfabetização, maior a capacidade de abstração dos indivíduos. O papel da linguagem, em especial da palavra, modificava qualitativamente os processos cognitivos. Quando experimentou testes classificatórios de objetos, com os diversos grupos, descobriu uma relação direta entre o não acesso ao sistema linguístico e o pensamento aprisionado nos marcos do concreto e da experiência prática imediata, ou nas palavras do autor:

O pensamento classificatório não é apenas um reflexo da experiência individual, mas uma experiência partilhada, que a sociedade pode comunicar através de seu sistema linguístico. Esta confiança em critérios difundidos na sociedade transforma os processos de pensamento gráfico-funcional em um esquema de operações semânticas e lógicas, no qual as palavras tornam-se o instrumento principal da abstração e da generalização (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 48).

A conclusão da pesquisa afirmou a relação entre escolaridade e as chamadas funções psíquicas superiores (abstração, imaginação, memória ativa) ou a importância da socialização dos saberes acumulados pela humanidade para o desenvolvimento consciente do homem, ou, ainda, a relação entre a cultura e o processo de hominização do homem. “Descobrimos que mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988,

p.58).

A questão posta para mim, que eu vinha tentando responder e efetivar ao longo da minha trajetória profissional, era que, se “o psiquismo consciente necessário a humanização não é um dado a priori” (CARVALHO, 1991, p.83), de que forma a educação física poderia contribuir com esse processo ultrapassando o conhecimento meramente sensível ou perceptivo²¹? Como levar as palavras para a aula de educação física sem descaracterizá-la?

Todas essas prerrogativas teóricas só seriam possíveis e efetivadas com uma concepção de professor que não secundarizasse o processo de ensino. Ou seja, deveria ser um professor que compreendesse que ele é um mediador entre a cultura e o aluno, um transmissor de saberes acumulados pela humanidade. Nesse sentido, seria um profissional que combata a visão “negativa sobre essa transmissão, visão essa criada e difundida por construtivistas e escolanovistas” (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, p. 210). Sua intervenção consciente, sistematizada e organizada é imprescindível ao processo de evolução intelectual e à emancipação política de seus alunos. Dessa forma, “ou assumo o risco de indicar uma direção a seguir ou caio num continuísmo marasmático no qual submergiu o nosso sistema educacional, parte integrante da superestrutura e spiegelbild (a imagem no espelho) da formação socioeconômico capitalista” (CARVALHO in FERREIRA NETO, 1993, p.59).

Enfim, ao final daquele dia registrei alguns princípios que, ao longo da minha vida escolar, haviam orientado a minha prática. No caderno de 2007, há alguns objetivos balizados por alguns desses princípios que considero a primeira

²¹ Segundo Mao Tse Tung, o conhecimento perceptivo é o primeiro contato com o objeto, suas aparências externas, imediatas. Aos poucos, através da investigação, da curiosidade, do labor intelectual, numa relação dialética com ele, atinge-se o conhecimento racional, inicia-se a percepção das contradições internas do objeto, constroem-se os conceitos e as generalizações, avança-se da lógica formal para a lógica dialética percebendo o movimento, as relações (múltiplas determinações) as contradições. Ao final, retorna-se à prática social numa condição superior de compreensão do mundo. O autor afirma que devemos “começar pelo conhecimento perceptivo e desenvolvê-lo ativamente em conhecimento racional; então partir do conhecimento racional e conduzir ativamente a prática revolucionária para transformar tanto o mundo objetivo como subjetivo. Prática, conhecimento, de novo a prática, de novo o conhecimento. Essa forma se repete em ciclos sem fim, e com cada ciclo o conteúdo de prática e conhecimento eleva-se a nível superior. Essa é, em seu todo, a teoria materialista dialética do conhecimento e da unidade do saber e do fazer” (TSE-TUNG, 2008, p. 82).

tentativa de uma sistematização deles. Obviamente que, na medida em que a experiência ampliava-se, durante todo meu percurso escolar, eles foram sendo produzidos, ampliados e incorporados. Naquele momento, o objetivo era sistematizar, deixar claros meus propósitos políticos pedagógicos e, sobretudo, que eles servissem de guias mnemônicos de minhas ações futuras, pois “não há pacto possível e nem conciliação pensável, princípios não se aluga e quando deles abdicamos, jogamos na lixeira da história nossa própria condição de humanidade” (CARVALHO, 1995, p.58-9). Os princípios elencados foram os seguintes:

Princípios

- # A escola é espaço da transmissão do saber historicamente acumulado pela humanidade (ciência, arte e filosofia).
- # O papel do professor é transmitir esse saber (ensinar) e propiciar a assimilação crítica do aluno.
- # O professor é um interventor consciente.
- # Os alunos têm que ser desafiados.
- # A avaliação de todos os envolvidos no processo de ensino é fundamental para o aprimoramento pedagógico.
- # Os conteúdos da educação física são aqueles que tradicionalmente têm feito parte de seu caminhar histórico: conteúdos clássicos (esporte, ginástica, luta, dança, brincadeira...).
- # Organização e sistematização dos conteúdos são fundamentais para o êxito das aulas.
- # Os alunos precisam saber **o que, por que e em quanto tempo** serão trabalhados determinados temas.
- # A rotina e os hábitos das aulas devem ser mantidos e produzidos.
- # Os conteúdos de EF possuem legitimidades únicas (não existe uma brincadeira pré-esportiva, preparar para...).
- # O maior número de possibilidades de acesso a esse saber deve ser oferecido (ampliar o universo motor das crianças, permitir que as crianças descubram suas potencialidades e se destaquem).
- # Os conteúdos não devem ser sexualizados.
- # Não se pode permitir a ditadura dos mais habilidosos. A EF é para todos.
- # Deve-se antecipar as formas de integração dos alunos NEE nas aulas.
- # A formação do coletivo da sala é tarefa importantíssima (CADERNO, 2015, p.44).

5.5 UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

No ano de 2018, a professora regente de uma turma do 2º ano, Kathiúscia Rosane Araújo Arnone, convidou-me a participar de um projeto “O estudo das fábulas numa perspectiva Histórico-crítica”. Aceitei de antemão. Primeiro, porque há mais de 10 anos trabalhamos juntos, de manhã dividimos turmas, e, à tarde, sou coordenador e ela pedagoga da mesma EMEF, havíamos

desenvolvido inúmeros outros projetos de êxito e, sobretudo, possuíamos a mesma perspectiva de educação. Ambos éramos e somos defensores da pedagogia histórico-crítica e dos subsídios teóricos da psicologia cultural. No entanto, para além dessa questão, trabalhar conjuntamente com a professora citada era, sempre, um momento de aprendizagem, de enriquecimento e aprofundamento dos meus estudos e da ampliação da minha formação intelectual.

O referido projeto, na perspectiva da professora, tinha como principal intuito o desenvolvimento das questões relativas à apropriação dos conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura e a consciência crítica. A fábula “A lebre e a tartaruga” foi a mais votada pelos alunos para um aprofundamento dos estudos, depois de vários trabalhos com diversas outras histórias.

O convite foi feito no segundo trimestre, e, portanto, eu já havia trabalhado com corridas no início do ano com o tema “Atletismo e brincadeiras de correr e saltar”. Todavia, apostei que poderia abrir um parêntese nos meus atuais conteúdos, e trabalhar o projeto como um aprofundamento maior do elemento cultural corrida.

No planeamento, preparei uma aula para falar da corrida na Grécia Antiga, historicizando-a. Também mencionei a vivência prática de três possibilidades de corrida: duas delas esportivas, um revezamento e uma corrida individual de 30m, e uma brincadeira de estafeta. A integração do trabalho interdisciplinar motivava muito as crianças. O fato de terem, em algumas aulas, a presença de ambos os professores fazia da aula um ambiente bastante alegre e propício para a aprendizagem. Obviamente as especificidades dos objetivos aconteciam. Embora tivéssemos objetivos comuns com o desenvolvimento da consciência crítica e das funções psíquicas superiores, o que, para professora, era meio como a utilização dos aportes teóricos e práticos da educação física para a apropriação da língua portuguesa, para mim era fim e vice-versa, ou seja, a produção textual e a leitura serviam como meios para a compreensão e a sistematização do conteúdo cultural corrida.

A exposição oral sobre a corrida na Grécia antiga teve uma ótima participação dos alunos. Eles acharam muito engraçado o fato de que os atletas corriam nus. As meninas não gostaram de saber que as mulheres não podiam correr. A vivência na quadra com a presença da professora regente foi muito participativa. Todos os alunos, inclusive os dois autistas, participaram com alegria. Não aconteceu nenhum atrito relacional, e o fato de serem atividades que envolvem competição não provocou nenhum conflito, desinteresse ou frustração. A exceção foi um aluno que afirmou não ter gostado das corridas porque ele, somente, perdeu. Sentiu-se como a “tartaruga”, sem o sucesso final. Ele, até hoje, ainda tem uma dificuldade com a relação vitória/derrota. Temos feito um trabalho com ele e a família, e já apresenta um avanço em relação a sua situação inicial.

Numa outra aula, conversamos novamente juntos com a turma sobre suas impressões sobre as corridas vivenciadas. Os alunos falaram de suas preferências e inter-relacionaram com a fábula “A lebre e a tartaruga”. Os alunos produziram textos sobre o assunto. Todas essas ações descritas foram filmadas e fotografadas pela professora.

Enfim, quando a professora perguntou aos alunos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido sobre as fábulas, duas respostas nos chamaram a atenção:

“Eu aprendi que na fábula da cigarra e da formiga, nem sempre quando alguém está sem trabalho, é porque quer. Meu pai está sem emprego, mas ele ajuda a cuidar de mim e do meu irmão. Então ele deveria passar fome por não ter emprego? A minha avó ajuda a gente”.

“Em ‘A lebre e a tartaruga’ diz que é só a gente lutar, que vamos conseguir o que a gente deseja (...) Mas não é assim né tia? Nosso país é injusto” (CADERNO 2018, p. 12).

5.6 OUTRAS EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES

No ano de 2018, numa das atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), conheci o Plano de Curso do professor de Goiânia, Gleison Gomes de Moraes, no qual um dos conteúdos trabalhados era “esporte indígena”. Achei a proposta muito interessante pela pouquíssima visibilidade da cultura dos povos aborígenes nos currículos oficiais das escolas, ou seja, pela relevância social do conteúdo, pois “que implica em compreender o sentido e significado do

mesmo para a reflexão pedagógica escolar” (COLETIVO,1992, p. 31), e pela atualidade, principalmente devido à conjuntura política brasileira de ataques materiais e ideológicos à cultura indígena, mantendo o alunado “informado dos acontecimentos nacionais e internacionais (...)” (COLETIVO, 1992, p. 31).

Ao final do ano, apresentei todo o meu Plano de Curso de 2019 (Anexo 1) à direção da escola e à minha pedagoga com a inclusão do referido tema. No entanto, modifiquei a nomenclatura para “Jogos e brincadeiras indígenas”. Acredito que o elemento cultural esporte, com suas exigências de rendimento, classificação e competição, era incompatível com a própria cultura dos povos indígenas brasileiros. A minha ideia central era destacar esse tema no ano de 2019 para, a partir dos próximos anos, desmembrá-lo no meu planejamento, ou seja, dança de matriz indígena comporia o elemento cultural dança, ou as brincadeiras de matriz indígena comporiam o elemento cultural brincadeiras, e, com luta, a mesma coisa.

No início do ano de 2019 a pedagoga Joana Penha de Souza fez a sugestão que o tema fosse mais abrangente e trabalhado por todos os professores dos 1º aos 5º anos, desafio aceito por todos os docentes. Como tínhamos pouquíssimas referências, trouxemos a professora Arlete Schubert, escritora e militante da causa indígena, em especial dos tupinambás da região de Aracruz, que, em palestra/oficina, nos dois turnos, forneceu subsídios teóricos e pedagógicos para o trato do tema, bem como referências teóricas para consulta, além de alguns sites muito informativos.

O projeto iniciou-se ao final de março e finalizou-se no último dia de aula do segundo semestre. A educação física principiou a ação pedagógica no dia 15/04/2019. Foram 12 aulas para cada turma com as vivências da cultura lúdica indígena. A parte específica da educação física ficou planejada e registrada da seguinte forma:

PROJETO POVOS INDÍGENAS

Brincadeiras de matriz indígena

Fabiana/Madson

Objetivos específicos:

Resgatar e valorizar a herança lúdica dos povos indígenas;

Vivenciar e refletir sobre as brincadeiras indígenas.

Objetivos Gerais:

Sensibilizar os alunos para a causa indígena;
Valorizar a cultura dos povos indígenas.

Metodologia:

Apresentação do site <https://mirim.org> (textos escritos, fotos e vídeos e relatos sobre o tema);

Vivência das brincadeiras

Festival de brincadeiras de matriz indígena (culminância do projeto);

Registro de experiências (textos e/ou desenhos).

(CADERNO 2019, p. 28)

O site referenciado na citação acima forneceu a base para todo o trabalho pedagógico específico da educação física. Toda vez que um novo conteúdo era apresentado aos alunos, assistíamos a um pequeno vídeo dos próprios índios ensinando as regras e a forma de brincar. Após íamos para quadra vivenciar os jogos e, ao final da aula, avaliávamos a experiência. Os elementos culturais elencados e oferecidos foram as brincadeiras: O Gavião e os Passarinhos, Melancia, Corrida de um pé só, Sol e Lua (Figura 8) e a luta indígena intitulada Ikindene.

Figura 8 - Brincadeira Sol e Lua



Fonte: o autor.

Um aluno do 3º ano A, relatou em um texto:

Os jogos e brincadeiras indígenas foram todos legais. Teve bastante correria, exercícios, desvios e muito cansaço. A gente precisa de prática. Qualquer um pode participar das brincadeiras indígenas. A que eu mais gostei, foi da melancia, porque tem boia. Pega e protege. Existem tantas brincadeiras indígenas que a gente nem imagina. Eu e meus colegas aprendemos nas aulas de educação física como brincar [...] (CADERNO 2019, p.38).

Outro do 3º ano B, escreveu:

Um dia teve aula do professor Madson. Ele nos ensinou uma brincadeira indígena chamada melancia. Foi muito fácil! Eu gostei muito da brincadeira, porque eu fui a melancia. A brincadeira é assim: Em um círculo ficavam as melancias e em uma quadra ficava os salvadores. Em outra os boiadores. Nesse dia não faltou ninguém. Eu gostei muito da brincadeira (CADERNO, 2019, p.35).

Destaquei essa brincadeira, “A melancia”, devido à complexidade dela, embora um dos alunos do relato tenha a considerado fácil, o que foi uma exceção. No geral, as brincadeiras de pega-pega e suas variações possuem, somente, duas funções: ou você é o pegador ou aquele que tem que escapar ou fugir. Nessa brincadeira indígena, existem três funções: os pegadores que querem “roubar as melancias”, as melancias e os protetores das melancias, os quais têm que pegar os pegadores, antes que eles peguem as melancias. Isso cria uma dinâmica muito diferente dos piques mais conhecidos. Todos os alunos de todas as turmas experimentaram as diversas funções, e muitos deles, nas primeiras tentativas, confundiam-se. Tivemos que repetir várias vezes, para algumas turmas menos, para outras mais, até que todos compreendessem a lógica do jogo.

Figura 9 – Esquema explicativo no quadro e Brincadeira Melancia vivência



Fonte: o autor.

A luta indígena foi o elemento cultural mais citado pelos alunos. Foi a atividade mais repetida, devido à enorme aceitação e à motivação dos alunos para sua prática. Algumas falas são bastante reveladoras do significado desse elemento cultural para os alunos:

A brincadeira que eu mais gostei foi a luta indígena. Eu participei dessa brincadeira, mas perdi uma vez. Depois fui de novo e ganhei.

Meus colegas gostaram muito dessa brincadeira, pois foi muito legal participar com os meus colegas! Eu não me importei quando eu perdi, porque o importante é competir [...] (CADERNO 2019, P. 32).

[...] A brincadeira que eu mais gostei foi a luta indígena porque eu nunca lutei ajoelhado e também porque eu gosto de lutar (CADERNO 2019, p. 33).

[...] Outra brincadeira que eu gostei foi a luta indígena. Nem todos ganharam, nem todos perderam, por isso foi muito legal também! Eu perdi e ganhei. Aprendi que ganhar e perder fazem parte da vida (CADERNO, 2019, p.52).

Nessa perspectiva, fica nítido que o prazer de lutar se sobrepõe à competição. A forma de apropriação do conteúdo foi condizente com as relações mais fraternais e coletivas dos povos indígenas, antípodas da nossa forma de enxergar, produto de um modelo social exploratório, de “empreendimentos desenvolvimentistas” (SCHUBERT, 2018, p.102), que pressupõem o individualismo e a competição exacerbada.

Figura 10 – Luta indígena: Ikindene



Fonte: o autor.

No final do semestre, aconteceu um evento de culminação do projeto com o título “A causa indígena é nossa”, com apresentação final dos trabalhos, com exposição de produções escritas e desenhos dos alunos (inclusive da educação física), artesanato, bem como com apresentações de dança, em especial a “Demarcação Já”, de coreografia da professora de educação física Fabiana Zanol Araújo, além de falas históricas, políticas e de valorização da cultura indígena. Durante toda a semana aconteceu, após o recreio, o “Festival de Brincadeiras indígenas”, com a participação de todos os alunos dos 1º aos 5º anos.

Figura 11 – Dança “Demarcação Já”, coreografia da professora Fabiana Zanol.



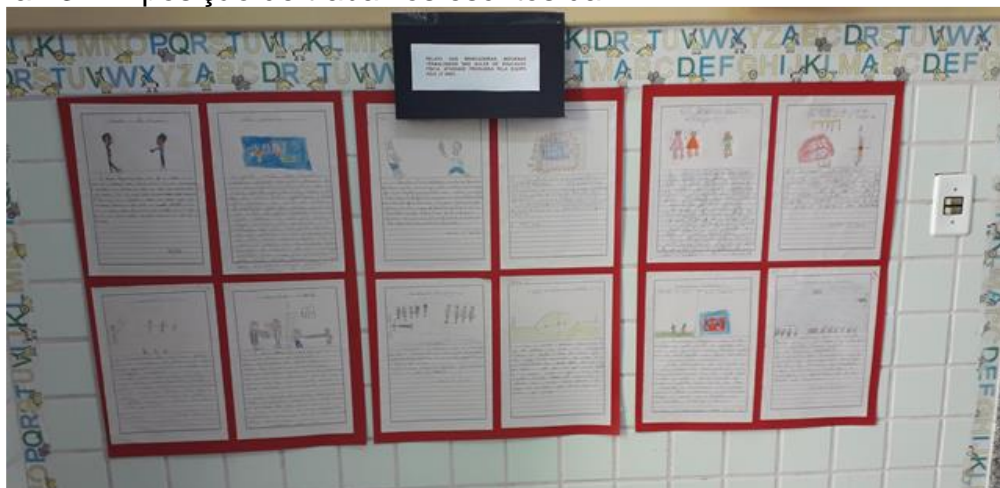
Fonte: o autor.

Figura 12 - Evento “A causa Indígena é nossa”.



Fonte: o autor.

Figura 13 - Exposição de trabalhos escritos da EF.



Fonte: o autor.

Nessa mesma semana, numa reunião de pais e responsáveis apresentei com slides na sala de informática o trabalho desenvolvido pela EF da escola com o tema “Jogos e brincadeiras indígenas”. Iniciei falando da educação física da escola, demonstrando sua especificidade curricular e a organização do trabalho anual, destaquei o projeto “Jogos e brincadeiras indígenas”, os seus objetivos gerais e específicos, o método do trabalho e depois as fotos comparativas dos índios brincando e, ao lado, as imagens dos seus filhos vivenciando a mesma brincadeira de matriz indígena. Repeti as fotos comparativas com todos os elementos culturais trabalhados pela EF. Senti que os pais gostaram muito, e foi um momento de legitimação de nossa área. Uma boa parte dos pais, talvez um terço, era composta por meus ex-alunos.

Figura 14 – Uma das fotos de comparações entre as atividades vivenciadas pelos alunos e a dos índios



Fonte: o autor.

Concluo o relato dessa experiência com uma fala de um aluno autista do 3º ano:

Hoje dia 08/05 1ª aula Leonardo compareceu depois de duas faltas consecutivas. Perguntei porque ele estava faltando. O mesmo relatou que estava em Colatina. Perguntei sobre o que ele fez lá? Ele respondeu que chupou picolé. Perguntei se ele brincou? Ele falou que brincou de brincadeiras indígenas. Eu perguntei se os seus colegas conheciam? Ele respondeu que ensinou. Eu perguntei qual? Ele falou que pular com um só pé. (Leonardo tem autismo) (CADERNO 2019, p.11).

No ano de 1996, trabalhei com a turma de bloco inicial A, antiga 1º série, hoje com a nomenclatura de 2º ano. O objetivo era trabalhar com a produção de brinquedos. Um deles era os paraquedas. Os alunos davam os primeiros passos no domínio da língua materna. No entanto, a professora já os fazia

compreender tanto a função comunicativa da linguagem escrita, quanto a sua função mnemônica, ou seja, de fazer um registro que auxiliasse na lembrança. Nós nos propusemos a trabalhar juntos de modo que as palavras fossem levadas para a aula de educação física no sentido da ampliação consciente da compreensão de seu fazer, bem como que esse fazer contribuísse para a produção das palavras, dos textos no processo de alfabetização. Ao final da produção dos brinquedos fomos para sala, e, através de um diálogo com muitas interferências e produções de consensos, o texto abaixo foi produzido:

Aula de produção do brinquedo paraquedas

Texto coletivo

Paraquedas

Para fazer os paraquedas nós usamos pedras, sacola, barbante ou linha.

Nós jogamos os paraquedas para cima. Quando nós jogamos os paraquedas abriram. Tinha paraquedas que ficavam presos nas árvores e algumas pessoas conseguiam desagarrar seu paraquedas. A brincadeira foi muito legal e divertida.

(CADERNO 1996, p. 32).

No mesmo ano, com uma turma do bloco final D, antiga 2ª série, hoje 3º ano, fizemos, eu e a professora Helaine Gomes, um trabalho similar ao anterior, no entanto as crianças já produziam seus textos individuais. O método consistia na produção de texto baseado nos desenhos produzidos por cada aluno em particular, representando as aulas de educação física. Destaco aqui as aulas intituladas pelos discentes como aulas de equilíbrio. Um dos textos revela, nitidamente, que a ação na aula de educação física envolve, sempre, um componente de compreensão. Obviamente que as interferências do professor podem ampliar a consciência dos alunos sobre sua ação prática. O aluno Ralfe afirmou “Um dia de aula. Era um dia que tinha educação física. Nós andamos em cima da corda. Ninguém erra se usa a cabeça. Quem não quiser é muito bobo. É uma brincadeira muito boa.” (CADERNO 1996, p.36). O texto de Caroline é muito interessante, pois revela uma solidariedade ou um espírito de coletividade e, também, uma pouca vontade de fazer o referido registro:

Um dia de aula. Um dia de equilíbrio. Era a vez de Poliane. Poliane equilibrava de mais e não caía e chegou a vez de Jonathan e ele não quis. Eu fui para ele ver, mas não adiantou nada. Fui falar com Sara e ela foi me ajudar. Dessa vez adiantou. Pronto, estamos livre do texto (CADERNO 1996, p. 37).

5.7 O LEVANTE DAS “DISCIPLINAS SUBALTERNIZADAS”

No ano de 2003, eu e a professora de artes Sandra Aparecida Teixeira nos propusemos a desenvolver um trabalho interdisciplinar que envolveria arte, educação física e o professor regente. O rascunho do projeto foi registrado no caderno da seguinte forma:

PROJETO 1

Objetivos principais: 1) Fomentar e sistematizar as diversas possibilidades de integração existentes nas áreas do conhecimento escolar, tornando o processo de ensino-aprendizagem significativo. 2) Permitir uma visão não fragmentada do conhecimento. 3) Entender as brincadeiras como elemento cultural. 4) Desenvolver a produção pictórica e escrita. 5) Reconhecer diversos tipos de textos (narrativos, relatórios)

Metodologia (Como): 1) Vivência das brincadeiras, 2) Representação das brincadeiras através do desenho (Escolha da brincadeira de mais significado), 3) Produção de texto da brincadeira escolhida, 4) Produção das capas, 5) Apresentação na feira cultural.

Justificativa (Porque): A “correria” dos professores no dia a dia escolar, somado as poucas horas reservadas ao planejamento coletivo interfere negativamente na veiculação de uma visão de totalidade do conhecimento.

A luta sindical e coletiva é a principal tática para atingirmos esse ideal de uma educação de qualidade. Porém não podemos perder de vista que comprometidos com os filhos dos trabalhadores, temos de criar situações que promovam o acesso crítico a totalidade do saber historicamente acumulado.

Nesse projeto o pedagogo tem a função fundamental de fazer a socialização e estabelecer relações entre a sala de aula, a arte e a educação física, contribuindo para uma integração real (CADERNO 2003, p. 16).

Nossa frustração foi que não conseguimos estabelecer parcerias com os professores regentes. Gostaríamos que eles nos ajudassem nas produções de textos sobre as brincadeiras preferenciais dos alunos. Abdicamos do projeto naquele momento e, somente quatro anos depois, resgatamos o projeto que recebeu o título de “Produção Artística e literária dos alunos de 1ª a 4ª série”. Todo o percurso do método foi feito exclusivamente pelos professores de educação física e artes, inclusive as produções de textos, as reescritas e a correção de erros ortográficos e de concordância. Precisávamos provar para nós mesmos que éramos capazes de executar tal empreitada. O trabalho atendeu todos os alunos de séries iniciais, e a professora de educação física, Fabiana Zanol participou, também, do projeto, pois era professora de uma das turmas de 4ª série. A apresentação do trabalho foi descrita dessa forma:

Este trabalho foi produzido interdisciplinarmente entre as aulas de Artes, Educação física e Sala de aula, com apoio do CTA. O tema das

produções artístico-literárias foi às aulas de educação física do primeiro semestre.

Os alunos após vivências com diversos conteúdos nas aulas de EF, foram instigados a refletirem sobre sua prática e depois produziram desenhos daquilo que foi mais significativo.

Os textos foram produzidos posteriormente tendo como referência as produções artísticas de cada aluno em particular.

Esperamos que o presente trabalho sirva como contribuição à superação da visão fragmentada de conhecimento, tão em voga no contexto escolar desta sociedade. O fim da fragmentação, da hierarquização do saber e o prenúncio da totalidade, tão necessária à ampliação da visão de mundo de nossos alunos e contribuição importante à superação da sociedade classista (CADERNO 2007, p. 52).

Na metade do segundo semestre, concluímos o trabalho com o produto final de um livro para cada turma, que foram apresentados na Feira Científica e Cultural da escola. Doamos os livros para a biblioteca da escola, no entanto, um único exemplar foi encontrado atualmente. Ficamos muito orgulhosos do trabalho, não só pelo produto final, mas, sobretudo, pelo processo pedagógico de sua produção.

5.8 HERANÇA LÚDICA PERDIDA

No ano de 2015, escrevi:

O nível de aptidão física dos alunos parece-me muito baixo. O grau de fadiga muscular e o pouco condicionamento cardio-vascular-respiratório é impressionante. As crianças não brincam mais? Será que as “novas tecnologias” já influenciam os filhos dos trabalhadores? Será o confinamento em casa devido aos “perigos” da rua? (CADERNO 2015, p.07).

Era o início do ano letivo, e, empiricamente, era notório o grau de “destreinamento” das crianças após quase pelo menos um mês e meio de férias. Entre um intervalo de uma brincadeira ou outra, eles deitavam na quadra para recuperar o fôlego.

Figura 15 – Recuperando as forças



Fonte: o autor

Essa constatação de natureza biológica era corroborada por uma outra, de natureza cultural, que, provavelmente, juntas justifiquem a hipótese do impacto das novas tecnologias na vida das crianças, bem como de uma menor ocupação das ruas, frente à violência e à inserção cada vez maior do narcotráfico na comunidade. A questão é que, ao longo da minha grande trajetória nessa escola, é notório o desaparecimento de várias brincadeiras populares muito comuns quando iniciei minha vida laboral. Entre elas: pular elástico, pião, bola de gude, ferrinho, amarelinha, cantigas de roda... A exceção é a brincadeira de soltar pipas, que, todo ano, no tempo certo, riscam o céu de São Pedro.

Um estudo muito interessante de corte geracional – através de testemunhos de bisavós, avós, pais e filhos em Portugal, investigou a trajetória do jogo, da brincadeira e do brinquedo ao longo da história, descobrindo, dentre outras correlações, como, com quem, de que forma e onde as crianças exerciam sua ludicidade e de que forma essa herança lúdica era perpetuada ou não ao longo do tempo – foi configurado e sistematizado na tese de mestrado intitulada “Jogos, brincadeiras e brinquedos – Trajectos intergeracionais”, do autor Alberto Nidio Barbosa de Araújo e Silva.

O referido estudo evidencia que, da geração mais antiga à mais nova, a trajetória do brincar modifica-se radicalmente. Cada vez menos espaços da cidade são ocupados com as brincadeiras infantis, a ponto de se realizar, atualmente, no confinamento do lar, muitas vezes, num cômodo específico com jogos virtuais. A transmissão desse saber lúdico, que antes era socializada através da relação criança/criança, ou seja, daquela criança ou jovem mais experiente, pois os adultos, praticamente, não se envolviam, torna-se uma relação adulto/criança, geralmente em espaços específicos como a escola ou a igreja. Dessa forma, as brincadeiras vão se tornando cada vez mais individualizadas, restritas às poucas e raras relações sociais diretas e em espaços ou instituições específicas como a escola, diminuindo, substancialmente, a autonomia de mobilidade da infância.

O extenso parágrafo a seguir deixa evidente a constatação do autor sobre a realidade do mundo lúdico na sociedade portuguesa, com minha suspeição de

que essa é uma realidade mais universal, que tem relação direta com as mudanças do modo de produção burguês atual e com o seu processo de expansão geográfica e tecnológica que produz novas formas de interações sociais.

Dessa vida brincante informal que as crianças puderam viver em grupo fora de casa quase nada resta pelos tempos de hoje. Reduzidas as fratrias – não são hoje muitas as famílias onde cresce mais do que um filho – fechadas as portas das casas por onde ontem as vizinhanças amistosamente entravam para conviver arrastando desde bem cedo as suas crianças para esses modos de estar, num acarrancado estranhamento das pessoas que não pára de alastrar, as crianças passam por estes dias o tempo nas instituições onde crescem sem muitas oportunidades de privar entre si, entre as aprendizagens formais crescentes ou a tal atinentes, e a guardida que no lar não têm durante o dia todo em que os progenitores se encontram presos ao trabalho. Num lar onde no escasso tempo que por lá passam à semana ou nas delongas de fim-de-semana ou de férias têm por companhia predominante de brincadeira a máquina electrónica, por vezes as interações virtuais os mais crescidos e muito frequentemente o consumo de doses industriais de televisão os demais. Ajuntamentos grupais informais com potencial lúdico só acontecem uma vez por festa, normalmente de aniversário, e, quando podem, nos intervalos das actividades estruturadas pelos adultos, aqui muitas das vezes sob a sua orientação ou presença vigilante (SILVA, 2010, p.668).

Reitero que, embora saibamos que essa nova forma do brincar infantil possua determinações de ordem económicas e sociológicas mais amplas, ou seja, está diretamente ligada às transformações no modo de produção da vida existente, é, portanto, limitada ao papel da supraestrutura escolar²², pois “o jogo longe de ser uma ação fora do modus vivencial da sociedade, é, na verdade, fruto das relações sociais estabelecidas entre indivíduos organizados e produzidos socialmente” (CARVALHO, 1993, p.49).

²² A afirmação acima tem o intuito de demonstrar as modificações atuais do modo de produção capitalista, que, em sua essência, mantém incólume suas principais características de manter-se sobre a égide da propriedade privada dos meios de produção, sobrevivendo da extração da mais valia e, portanto, da espoliação dos trabalhadores, numa contradição entre o carácter social da produção e sua apropriação privada. Refere-se às mudanças ocorridas desde a década de 70, a denominada “Terceira Revolução Industrial”, que, através da informática, da microeletrónica, da automação, vem transformando a forma da produção da vida material, mas também as relações sociais, basta ver o impacto dos celulares, da internet e dos computadores na vida atual. A escola, como componente da supraestrutura, e, portanto, com os limites que lhe são impostos pela infraestrutura, tem sofrido, enormemente, os impactos com dificuldades ainda de se posicionar frente os benefícios e os malefícios educacionais e sociais desse novo tempo. Para um maior aprofundamento, recomenda-se ler o último capítulo do livro “Marxismo e Educação: debates contemporâneos”, organizado por Lombardi e Saviani, com o título “Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes”, que faz uma relação das implicações dessas modificações na efetivação de uma Pedagogia Histórico-Crítica.

Ainda, dentro dos limites impostos, a educação em geral, nesse caso a educação física em particular, pois trata-se de elementos culturais próprios de sua configuração como disciplina escolar, tem o papel de transmitir esses saberes e proporcionar a vivência e a assimilação crítica dos alunos, tão importantes para a produção de humanos mais gregários e solidários, combatendo “o individualismo mórbido, mecanismo dionisíaco, desmesurado, devasso e dissoluto, que busca o acirramento das desigualdades e, portanto, a favor da destruição mecânica da condição humana” (CARVALHO, 1991, p.121).

Tendo essa preocupação como “pano de fundo”, no ano de 2018, fizemos o “Dia do brinquedo” com uma turma do 1º ano e outra do 2º ano. Não era a primeira vez, mas uma prática esquecida há muito tempo na minha trajetória profissional. A justificativa e os objetivos do projeto foram descritos da seguinte forma:

Justificativa:

Vivemos, atualmente, numa sociedade marcada, profundamente, pelo individualismo e pelas relações superficiais e efêmeras. A escola é espaço de socialização dos saberes historicamente acumulados pela humanidade e também espaço de interações que precisam ser direcionadas no caminho da coletividade, das relações respeitadas e solidárias.

Objetivos:

- 1- Resgatar o brinquedo físico, frente a supremacia, atual, dos brinquedos virtuais.
- 2- Manter vivo a herança lúdica da sociedade.
- 3- Proporcionar interações sociais de partilha e solidariedade.
- 4- Desenvolver a reflexão crítica e coletiva.
- 5- Aprimorar o processo de apropriação da escrita e dos conhecimentos matemáticos (CADERNO 2019, p.31).

Foi enviado um bilhete aos pais avisando do “Dia do Brinquedo” e sugerindo que seus filhos trouxessem algum brinquedo para compartilhar e brincar com os colegas. Providenciamos alguns brinquedos para aqueles que, por inúmeras razões, não trouxessem. Juntei as duas turmas para que houvesse duas aulas consecutivas, proporcionando um tempo maior de vivência da atividade proposta. Os alunos puderam utilizar todo espaço livre da escola. Distribui tatames para se sentirem mais confortáveis brincando. Estimulei o brincar, ajudei a formar alguns grupos, incentivei a interação dos mais tímidos, a socialização e a troca dos brinquedos.

Figura 16 – Dia do brinquedo

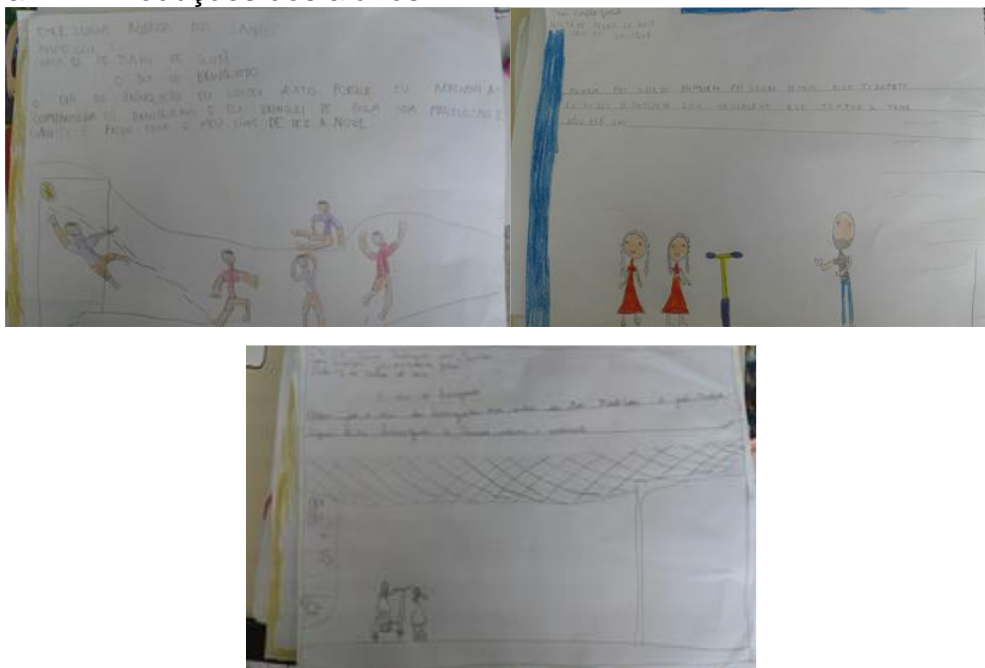


Fonte: o autor.

No outro dia, conversamos e avaliamos a aula, os alunos representaram a aula através do desenho, contaram suas experiências e demonstraram ter gostado muito da experiência, com um único incidente desagradável de um aluno que perdeu uma peça de dominó. Repus o seu jogo logo depois. A professora do 1º ano Kathiúscia Rosane Araújo Arnone fez uma produção textual individual com os alunos e um gráfico das brincadeiras/brinquedos preferencias.

O aluno Guilherme, embora demonstre sua preferência por futebol, afirmou “o dia do brinquedo eu gostei muito porque eu aprendi a compartilhar os brinquedos (...)”. Abaixo seu desenho e texto e mais algumas outras produções.

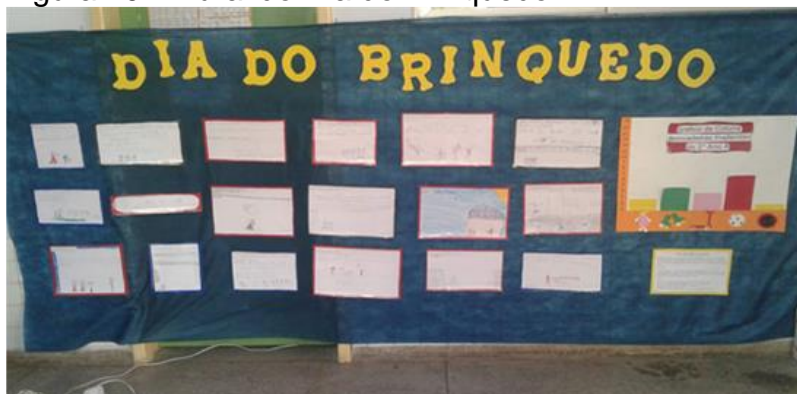
Figura 17 – Produções dos alunos



Fonte: o autor.

Ao final fizemos uma exposição para os pais e os alunos com a síntese do trabalho e a produção dos discentes.

Figura 20 - Mural do Dia do Brinquedo



Fonte: o autor.

No ano de 1998, durante o recreio, um grande número de alunos, na sua grande maioria meninos, ocupava grande espaço das entradas, e, durante os recreios, tecando com suas bolinhas de gude, divididos em pequenos grupos no pátio de terra da escola. Cada qual com suas “gudeiras” desafiava os colegas em jogos de “brinca” ou “vera”.

Inicialmente a questão de gênero, pois era rara a presença de meninas nas partidas, motivou-me a fazer um trabalho com esse elemento cultural. O

objetivo era garantir que os mais experientes pudessem ensinar os neófitos, sobretudo as meninas. Obviamente que a minha experiência da infância me facilitava a empreitada, pois foi um jogo muito comum entre crianças da minha geração. A escola providenciou um número enorme de bolinhas de gude. As aulas consistiam na divisão de pequenos grupos, com o cuidado de garantir, sempre, um mais experiente, de forma a proporcionar a transmissão dessa herança lúdica.

As aulas foram se sucedendo, e a proposta era ampliar a socialização com os jogos possíveis com esse brinquedo. Determinávamos um tempo para o “Tec tec”, o jogo de “Barca”, ou de “Triângulo” e “Bure”. As aulas foram representadas com os desenhos, retratando as suas visões e percepções das vivências.

Figura 21 - Desenhos representando as aulas de EF



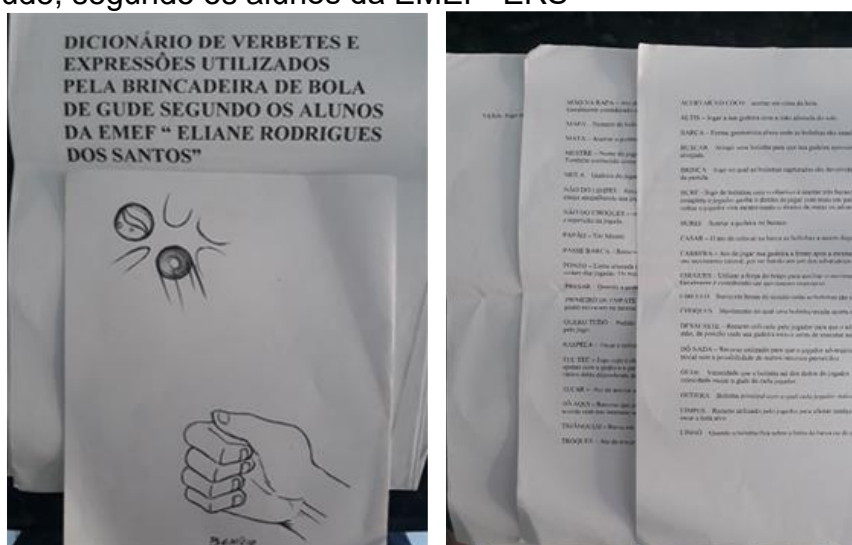
Fonte: o autor.

Descobri, com o passar do tempo, uma riqueza linguística enorme, um conjunto de palavras próprias desse jogo, que semanticamente só faziam sentido para aqueles que participavam dele. Fui aos poucos coletando essas palavras e tentando registrar os seus significados, de acordo com as interpelações feitas com os alunos durante suas práticas. Foram coletados vários termos e expressões. Na sala de aula, nos minutos iniciais, em todas as primeiras aulas da semana, após o trabalho concluído, socializei minhas anotações com os alunos que ajudaram na precisão dos conceitos. Corrigimos os erros, acertamos os detalhes, a ponto de todos reconhecerem os conceitos como representação do jogo real.

Todo esse esforço, intencional e dialógico, culminou com a produção artesanal do pequeno dicionário denominado “Dicionário de verbetes e expressões utilizados na brincadeira de bola de gude, segundo os alunos da EMEF Eliane Rodrigues dos Santos”. Nele, estão contidos 38 verbetes ou expressões, como as listadas a seguir: altis, burei, chegues, desafaste, limpes, primeiro de empate, dentre outros.

A ideia final era produzir um livro, no qual cada verbete ou expressão fosse ilustrada pelos alunos. Infelizmente não tive “pernas” para tal empreitada. No entanto, todo o trabalho, o processo de produção e o produto final foram marcantes na minha vida profissional.

Figura 22 – Dicionário de verbetes e expressões utilizados pela brincadeira de bola de gude, segundo os alunos da EMEF “ERS”



Fonte: o autor.

5.8 NADA É IMUTÁVEL: EDUCAÇÃO FÍSICA E A QUESTÃO DE GÊNERO²³

No ano de 2018, estimulado por uma atividade do AVA, resolvi fazer um trabalho com quatro das minhas turmas mais avançadas dos anos iniciais, sobre a relação entre os esportes e as brincadeiras e a questão de gênero. O tema daquele momento eram os esportes e as brincadeiras que utilizavam a bola como material e, portanto, as habilidades de passar, receber, arremessar, chutar, rebater, fintar, driblar, dentre outras. Havia obtido um feedback positivo com as três primeiras experiências. A duas turmas de 3º anos, apresentei uma charge na qual um menino pedia a camisa dez da seleção, e o vendedor pergunta se era o uniforme do Neymar. O pequeno comprador responde que queria o da Marta. As discussões e a compreensão crítica dos alunos me surpreenderam. Demonstraram possuírem relações de gênero caracterizadas pelo respeito. Uma turma do 5º ano assistiu ao vídeo “Invisible Player”, que desafia as pessoas a adivinharem quem foram os atletas que executaram movimentos específicos dos esportes futebol, basquete e surfe. Ninguém da gravação e nenhum dos meus alunos sugeriu mulheres. Ao final, os alunos descobrem que todos eram atletas femininas. O debate pós vídeo foi muito crítico e reflexivo. Os alunos, meninos e meninas, demonstraram perplexidade de não ter sugerido nenhuma mulher. Entendiam que o esporte é direito de todos e falaram de como gostam da prática mista.

Essas experiências exitosas me encheram de orgulho. Estava convicto de que, ao longo da minha jornada nessa escola, havia consolidado um bom trabalho nessa questão. Assim, cheio de confiança, fui ao encontro da minha última interferência com esse tema.

²³ Esse trabalho foi uma atividade avaliativa do AVA, exigência da disciplina “Problemáticas da Educação Física”, e tem que ser visto como um trabalho introdutório e de acordo com as condições sócio-cognoscíveis, momentâneas, dos alunos dessa etapa do ensino. Antes de mais nada, para que não pare dúvidas sobre políticas identitárias e marxismo, é preciso salientar que: para o marxismo, a libertação da mulher é algo imprescindível para uma sociedade justa e igualitária. Uma das primeiras medidas da revolução russa foi dar plena igualdade de direitos às mulheres, com especial atenção à educação, ao trabalho, ao direito ao aborto e ao caráter imediato do divórcio. Na linha da luta política, o marxismo apoia a luta das mulheres contra o machismo e o paternalismo, no entanto, sobre a ótica de classe, a luta da mulher trabalhadora. Além disso, o feminismo marxista acredita numa relação dialética entre a luta pela emancipação feminina e a luta pela sociedade socialista. O feminismo burguês luta pela ocupação da mulher na sociedade em postos iguais aos homens, muitas vezes, postos de comando, que, via de regra, ajudam no controle e na espoliação dos trabalhadores. A relação de gênero, numa perspectiva emancipatória, somente poderá ser produzida e efetivada na sociedade socialista. Sugiro a leitura de livros de Alexandra Kollontai e Clara Zetkin.

Apresentei o texto “Ex-jogadoras se unem para combater o preconceito no futebol feminino”, para a turma do 4º ano A, na sala de aula durante um horário de OA²⁴. A professora da turma participou conjuntamente conosco. Não li na íntegra, adaptei e resumi algumas partes. A professora de sala de aula contribuiu com os conceitos de gênero para facilitar o entendimento dos alunos.

Após a leitura abrimos o debate, reproduzido a seguir:

A aluna Sabrina afirmou que, na aula passada, os meninos não a deixaram bater pênalti. Referiu-se a minha aula, na qual, na segunda parte, foi oferecida a possibilidade de escolher entre três atividades: pênalti, arremesso à cesta e drible entre os cones. Os alunos poderiam trocar de opção desde que respeitassem a organização e a ordem do grupo participante daquela atividade.

Luís disse que o vôlei é o esporte que as meninas mais gostam. Perguntei para ele como ele sabia disso? Ele afirmou que quando participa do CAJUN (Caminhando Juntos) as meninas escolham vôlei.

Kaila relatou que não há deixaram jogar bola no recreio.

Ana contou que uma menina queria jogar futebol na rua, mas os meninos disseram que se ela jogasse, quando crescer iria virar “sapatão”.

Bia falou que estava brincando em casa de futebol e sua vó e mãe falaram que era jogo de homem. Ela disse que respondeu que via muitas mulheres jogando. O curioso é que sua mãe era professora da escola no programa tempo Integral.

Kauã afirmou que futebol é masculino. Perguntei se ele conhecia a Formiga e a Marta. Nesse momento Pedro, um aluno muito habilidoso nessa modalidade, interrompeu e disse que elas jogavam melhores que os homens.

Alessandra falou que existe futebol masculino e feminino, mas os homens só acham que existe o masculino.

Clara disse que antes mesmo de jogar futebol os meninos dizem que ela vai perder.

Hendriom afirmou que cada um deve jogar o que mais gosta (CADERNO 2018, p.15).

Na composição da sala ficou nítido o preconceito de alguns meninos, e a demonstração, clara, das meninas de situações em que foram vítimas do machismo. As meninas se posicionaram de maneira muito crítica apontando os preconceitos (que ultrapassaram a questão de gênero) e, sobretudo, colocaram-se como sujeitos de direito, com a ajuda de alguns meninos.

²⁴ OA é a sigla de Outras Atividades. A carga horária dos professores da rede municipal de Vitória é correspondente a 25h, divididas em 5h de planejamento e até 20h de aula. Quando existe um número menor que 20h de aulas pela necessidade da grade de cada escola, as horas que sobram tornam-se OA's e são utilizadas para substituir a ausência de algum professor, realizar planejamentos ou suprir outras necessidades da escola.

Essas falas foram “um banho de água fria” e, em um primeiro momento, atingiram-me de maneira devastadora, pois eram alunos que tinham de 3 a 4 anos de convivência com as minhas aulas. Era uma demonstração explícita da existência de preconceitos de gênero, inclusive na minha aula, e, mais grave, não percebida por mim. Todavia, era preciso reagir e a constatação reforçou a necessidade de novas intervenções político pedagógicas para contribuir com a superação dessa situação.

Dessa forma, terminei a aula desafiando-os a encontrar reportagens que tenham como tema a discriminação de gênero para discutirmos na próxima aula e afirmei que precisávamos de mais debates e estudos para aprofundarmos o assunto e superarmos os preconceitos.

No outro dia, no segundo horário, às 7 horas e 50 minutos, iniciei a aula de EF, na sala, solicitando que me entregassem as reportagens. Oito alunos me entregaram textos de reportagens, depoimentos e apreciações críticas. Cinco deles leram na frente para a turma.

Ana Clara escreveu: “Se uma pessoa for preta, branca, parda, alta, média, tem que se divertir, ainda mais no esporte”. Falou, também, que antigamente, quando uma menina jogava bola, falavam que ela era sapatão e que “se for menino ou menina, isso (o preconceito) não pode ser feito porque deixa as pessoas tristes demais”. (CADERNO 2018, p.16)

Bia leu uma reportagem intitulada “Empenho pelas mulheres do apito”, que relata a luta contra o preconceito e por espaço profissional da assistente Katiúscia Mayer Berger.

Clara produziu um texto que relatarei na íntegra:

“Não importa se você é magro, alto, pequeno e nem mesmo gordo. Você pode ser o que você quiser. Então o assunto é que os meninos têm preconceito com as meninas. Dizem que as meninas não podem jogar futebol, porque eles falam que é magra ou gorda e fracas. Tem que aceitar as pessoas do jeito que elas são. Deixa as meninas jogarem futebol. A Marta foi mesmo a melhor jogadora.

Respeito é uma lição de moral para a vida inteira. Infelizmente o mundo está

perdido” (CADERNO 2018, p.16).

Figura 23 – Apresentação da pesquisa da relação educação física e gênero.



Fonte: o autor.

Hendrion e Sabrina copiaram um texto da internet, muito parecido, que relatava os impedimentos sociais contra as mulheres ao longo da história, os seus avanços e o preconceito, ainda existente.

Após as falas resolvi levar os alunos, também, ao laboratório de Informática para assistirem o “Invisible Players”. Abri para o debate, e os alunos demonstraram compreender a mensagem da mídia. Pedi que relacionassem com as discussões anteriores, e houve uma riqueza muito grande de relações estabelecidas. Fiz muitas indagações, contei um pouco da história da mulher no esporte e tentei relacionar as suas “falas preconceituosas anteriores” com os novos aportes teóricos apresentados.

Percebendo que os alunos entenderam a discussão, o que não quer dizer que superaram os próprios paradigmas, desafiei-os a demonstrar isso na prática da EF, na escola como um todo e na vida social em geral. Fomos para quadra e jogamos futebol misto e Boo misto (uma espécie de queimada individual e em espaço aberto). A aula transcorreu sem nenhum incidente.

A experiência em foco foi marcante profissionalmente. Demonstrou que muitas vezes não conhecemos a realidade objetiva, que temos possibilidades

concretas de intervenções e que a capacidade dos alunos de lógica, abstração e crítica é superior muitas vezes ao que acreditamos. A EF pode contribuir, significativamente, para o desenvolvimento daquilo que a psicologia russa denomina de funções psíquicas superiores, colocando palavras e conceitos na ação.

Tal situação demonstrou, também, que muitas vezes, apesar de propagarmos ao contrário, perpetuamos uma visão metafísica do mundo, da natureza imutável deste e esquecemos que a vida é movimento e contradição, e, portanto, o ato de educar deve ser contínuo e persistente para deixar marcas indeléveis nos homens e contribuir para seu processo de hominização.

Figura 24 – Brincadeira Boo misto



Fonte: o autor.

Concluo com as palavras finais de um depoimento que solicitei à estagiária, Alessandra Silva, da turma que acompanhou todo o trabalho:

“É interessante observar que a proposta inicial, de tratar a questão de gênero no esporte foi bem aceita e entendida pelos alunos(as). Percebe-se que a pesquisa tem seu valor, uma vez que o tema não é novo, mas faz parte da vivência dos alunos e é necessário instigar os alunos a fazerem uma reflexão sobre o tema, para que a desigualdade de gênero tão presente na nossa sociedade seja banida” (CADERNO 2018, p.17).

5.9 A LUTA CONSTANTE CONTRA SI MESMO: A IDEOLOGIA BURGUESA QUE ME ASSOMBRA.

Os propagadores da ordem burguesa para justificar tanto a desigualdade social existente, quanto a ideologia da igualdade de oportunidades fazem a defesa de uma suposta característica inata do ser humano, como se fosse contida em seu genoma: o impulso à competição. Um dito “Darwinismo social”, no qual “a guerra de todos contra todos” selecionasse os mais aptos, em desconsideração à desigualdade de oportunidades, baseada nas condições precárias e adversas da ampla maioria da população mundial. Escamoteia-se dessa forma o modo de produção capitalista como produtor da espoliação e da miséria da classe trabalhadora. Curioso é que o criador da Teoria da evolução afirma que foi, justamente, o caráter social do homem que permitiu sua sobrevivência como espécie:

Segundo Darwin, esses instintos sociais aliados a inteligência racional do homem foram responsáveis por conferir caracteres morais ao homo sapiens. Isso teria mudado a história evolutiva do homem, favorecendo o surgimento de comportamentos antisseletivos (...) Assim Darwin demonstra que o homem só se tornou um ser social porque isso lhe era vantajoso na luta pela sobrevivência (MESQUITA, 2011, p. 160-1).

Na contramão da evolução, somos educados por mais diversas instituições sociais, desde a mais tenra idade, para nos conformarmos a essa ordem e aceitarmos a regra de que a nossa liberdade é um limite para a liberdade do outro e que, ao digladiarmos com o outro, podemos vencer e ascender socialmente. No entanto, quando nossa formação nos permitem sermos portadores de uma nova visão societária, acreditamos e lutamos pelo enfrentamento ao individualismo e à competição exacerbada e pela produção de relações mais coletivas e fraternais entre os homens. Essa foi e é uma premissa imprescindível à minha existência como educador. “Ao empacotar a pedagogia com o individualismo, nega-se na prática a solidariedade e a cooperação, tanto nos primeiros anos de escolaridade como na educação de jovens e adultos”. (CARVALHO, 2011, p.93)

Os relatos singulares a seguir nos falam sobre o poder das supraestruturas sociais sobre a consciência dos indivíduos:

2 – Dois relatos sobre a relação competição e brincadeira, relação adulto e criança:

a) Em uma das aulas da qual participei em uma das equipes de queimada, no momento no qual faltava apenas um aluno para ser 'queimado' da equipe adversária, os alunos da minha equipe pediram que o jogo terminasse naquele momento, pois várias outras crianças queriam entrar no jogo. Na verdade o jogo terminou e mesmo sem expressar verbalmente, a frustração foi única e exclusiva do professor (com sua visão adulta) por ter terminado o jogo quando havia grande probabilidade de ganhar o adversário. (3º A)

b) Uma situação similar aconteceu quando nessa mesma situação de jogo, um aluno da equipe desfavorecida pediu para que o colega deixa-se queimar para que o jogo reiniciar-se. (3D)

Conclusões:

O professor, adulto, é muitas vezes aquele que dissemina a supervalorização da competição. (Discutir pedagogia socialista e visão de criança)

As crianças estão mais preocupadas com a permanência da situação de jogo, do que com os resultados dos jogos (Discutir Vigotski). (CADERNO 1997, p. 27-8)

As minhas falas acima explicitam o caráter falho e contraditório da minha existência, uma contradição substancial entre aquilo que propago e o que executo. Alerta-me, também, para a necessidade da autocrítica constante que me permita manter-me coerente como uma “Pedagogia Socialista”²⁵. Revela, ainda, o poder da ideologia e a luta constante pela superação de seus desígnios enraizados na nossa carne.

Ademais, lembrei de algumas outras experiências, ratificadoras dessa afirmação, como o revezamento do atletismo no qual nenhum dos discentes demonstraram algum interesse com critérios de classificação ou desempenho.

As turmas do 2º ano A e 2º ano B deram, mesmo a atividade proposta tendo um caráter de “jogo de regras”, um caráter lúdico a brincadeira, revelada na não preocupação com o tempo, na necessidade de dar nomes aos grupos (Megarápidas, Superpink's...). Será que a competição não é socialmente produzida? (CADERNO 2015, p.07).

²⁵ A Pedagogia Histórico Crítica é a expressão teórica do marxismo na educação (SAVIANI, 2008) e “defende o engajamento da educação numa luta mais ampla, a da superação da sociedade capitalista pela revolução socialista” (DUARTE, 2016, p.03). É, portanto, uma tendência pedagógica de inspiração socialista. Nesse sentido “as aspas” são devido à minha, ainda, ínfima contribuição para uma EF histórico-crítica, bem como, pela constatação de que essa pedagogia, somente, poderá se efetivar em sua plenitude, quando as forças produtivas estiverem nas mãos dos trabalhadores que, também, controlarão, assim, as forças espirituais. Após analisar os problemas da Educação Socialista no panorama atual, o principal autor da Pedagogia histórico-crítica afirma: “a educação socialista, enquanto uma concepção pedagógica voltada explicitamente para a superação das divisões apontadas, resulta extremamente atual e pertinente no quadro das transformações que se processam na realidade em que vivemos. Essa realidade é ainda, no entanto, uma sociedade marcada pela divisão em classes. Faz-se necessário, portanto, considerar essa questão” (SAVIANI in LOMBARDI, J; SAVIANI, D., 2008, p. 246).

No ano de 2016, ao final de um trabalho de atletismo em conjunto com a professora Fabiana Zanol, fizemos uma grande estafeta juntando alunos dos anos iniciais e anos finais e alguns alunos portadores de deficiências de outros anos. Eram duas enormes colunas de frente para duas outras colunas, tendo entre elas raias feitas de tatames. O objetivo final era que o jogo terminaria quando a primeira coluna trocasse totalmente de lado com a coluna da sua frente, através da entrega do bastão. No entanto, a estafeta virou moto-contínuo, e os alunos ficaram quase toda a aula correndo e se divertindo sem nenhuma preocupação com o desempenho ou o resultado final.

Figura 25 – Estafeta



Fonte: o autor.

Como para filosofia o principal é a pergunta, é obvio que a competição é uma produção humana e, dessa forma, pode ser negada ou ressignificada conforme nossas intencionalidades.

Enfim, no ano de 1998, estávamos eu e o professor Jorge Bernardino produzindo uma oficina de pipa com os alunos, e eu sugeri que dividíssemos,

para adiantar e ampliar a produção, em grupos que preparariam as varetas, os que faziam a armação e aqueles que encapariam as pipas. O professor olhou para mim e, com ironia e crítica ácida, indagou: quer dizer que o professor marxista propõe o trabalho alienado, taylorista, no qual o trabalhador/aluno não terá mais acesso à totalidade da produção nem consciência dela? Obviamente me curvei à crítica, envergonhado da minha proposta. Acredito que somente através da autocrítica e da crítica do outro, constantes, é que nos apuramos numa maior aproximação possível entre o que apregoamos e o que de fato fazemos, pois “a doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado” (MARX, 1991, p.12).

5.10 UMA EXPERIÊNCIA BEM SISTEMATIZADA

No início do ano de 2019, eu e a professora Fabiana Zanol Araújo planejamos de forma detalhada todo o primeiro conteúdo, a saber: Atletismo e brincadeiras de correr e saltar. Dessa forma, todos os alunos do 1º aos 8º anos da escola iniciariam com esse tema. Claro que os princípios curriculares de “adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas dos alunos” e da “espiralidade da incorporação das referências do pensamento” foram levados em consideração, de forma que, na medida em que os alunos ascendiam os anos, a complexidade do trabalho ampliava-se. (COLETIVO, 1992, p.31-3)

Nos anos iniciais, optei por introduzir o tema com duas figuras projetadas na lousa digital na sala de informática: uma de um tigre de dente de sabre e o outro de um mamute. O objetivo central era demonstrar para os alunos que, mesmo antes do homem produzir formas lúdicas de correr e saltar, eles já utilizavam essas habilidades para caçar e fugir das feras, para produzir sua existência e manter sua sobrevivência. Entende-se que “nesse sentido o conhecimento é tratado de forma a ser retraçado desde sua origem ou gênese, a fim de possibilitar ao aluno a visão de historicidade [...]” (Coletivo, 1992, p. 40).

Apresentei, também, um pequeno vídeo, retratando, de forma sucinta, a história do atletismo. A Professora Fabiana Zanol Araújo fez a opção por um vídeo mais

complexo e por textos de referência. A historicidade do elemento cultural escolhido visava que o aluno compreendesse o movimento humano como uma produção histórica, ou seja:

É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando, etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (COLETIVO, 1992, p.39).

Numa turma de 4º ano, ao apresentar a primeira figura, o tigre de dente de sabre, perguntei para os alunos quem conhecia aquele animal. Um aluno com deficiência intelectual levantou a mão e pediu palavra. No seu discurso, disse que o tigre de dente de sabre era o ancestral do tigre atual e que só existia hoje o esqueleto dele no museu. Ao apresentar a segunda figura, do mamute, novamente o mesmo aluno levantou a mão e esclareceu que o mamute é o ancestral do elefante atual, possui presas maiores, difere do elefante por ter pelos, e que foi encontrado um intacto na Sibéria congelado. Elogiei o aluno, falei que ele tinha dado metade da aula e depois fiz relação das suas informações com o objetivo principal da aula de compreensão do movimento humano como produção histórica. O triste é que, ao socializar essa experiência, ouvi da professora regente de sua turma a seguinte frase: “mas ele não copia”.

No geral, essas figuras tiveram um enorme impacto nos alunos, os mais novos demonstravam medo quando viam as figuras e quando eu relatava que o homem era caçado pelo tigre e como que ele tinha que correr e saltar para fugir e encontrar um abrigo de proteção e, também, vibravam com as caçadas ao mamute, com as táticas coletivas utilizadas pelos homens e com as suas habilidades motoras.

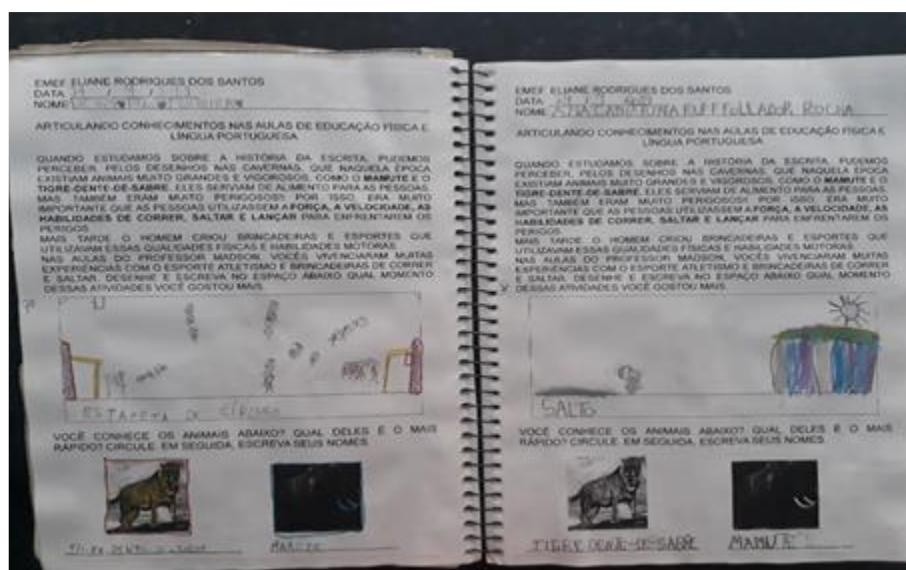
No vídeo sobre a história do atletismo, pausamos algumas vezes para dar ou evidenciar algumas informações, como o fato de os elementos culturais serem de preparação para a guerra, o fato de as mulheres não poderem participar, o que sempre provoca boas reflexões, e ainda havia as gargalhadas ao saber que os atletas corriam nus. Os alunos dos anos finais fizeram uma roda de debate sobre as informações do vídeo, o que suscitou discussões mais complexas com relações com a sociedade atual.

Na turma do 1º ano, eu e a professora regente Kathiúscia Rosane Araújo Arnone montamos uma atividade intitulada “Articulando conhecimentos nas aulas de educação física e língua portuguesa”, tendo como referência essa pequena aula introdutória, com o seguinte texto:

Quando estudamos sobre a história da escrita, podemos perceber, pelos desenhos nas cavernas, que naquela época existiam animais muito grandes e vigorosos, como o **mamute** e o **tigre-de-dente-de-sabre**. Eles serviam de alimentos para as pessoas, mas também eram muito perigosos!! Por isso, era muito importante que as pessoas utilizassem a **força, a velocidade, as habilidades de correr e saltar e lançar** para enfrentar os perigos. Mais tarde o homem criou brincadeiras e esportes que utilizavam essas qualidades físicas e habilidades motoras (CADERNO 2019, p. 63).

Em seguida, pedimos que eles desenhassem as experiências que vivenciaram de que mais gostaram e escrevessem os nomes dos animais citados, circulando o mais rápido.

Figura 26 – Fotos do caderno 2019, p.70-1.



Fonte: o autor.

O salto em distância, um dos elementos culturais desse tema, foi muito interessante do ponto de vista da produção da coletividade. Os alunos, ao final de cada aula, foram instigados a somar o salto total da turma e a superar esse montante na aula posterior. Articulei com o diretor da escola, Washington Luiz Alves Saldanha, de forma que, enquanto eu ministrava a próxima aula do dia, ele montava a enorme conta que era entregue a cada aluno para que fizesse a

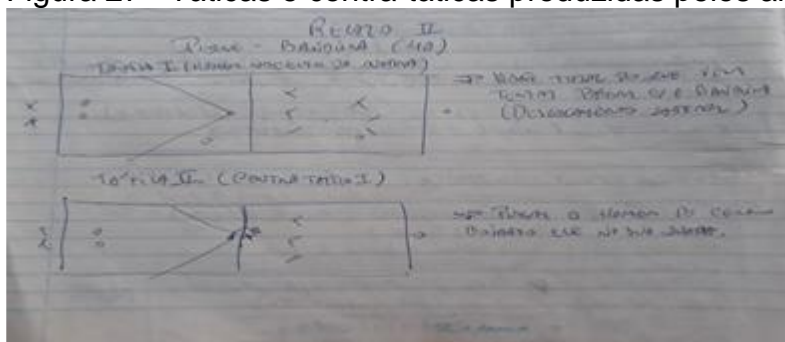
operação e trouxesse na aula subsequente. Dessa forma, na aula seguinte, todos acabavam torcendo pelo colega de sala, inclusive incentivando os mais tímidos a saltar, para ampliar a somatória.

Essa forma de trabalho foi inspirada no livro “Metodologia do ensino da educação física”, exemplificando um trabalho de arremessar ou lançar: “somar as distâncias para saber qual equipe jogou mais longe privilegia o significado do coletivo” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.74). No entanto, há muito eu já trabalhava com essa possibilidade como o relato abaixo:

A atividade de revezamento para a turma 2ªA (Kathiúscia) foi enfatizado o tempo total da turma. Os alunos competiram de forma saudável também entre si, por grupos. Fato inusitado foi uma equipe exclusivamente feminino no primeiro momento e com acréscimo de mais um membro masculino, tenha obtido o melhor tempo em todas as aulas. Porém ficaram motivados com o tempo geral, somado pela professora Kathiúscia, ao final de cada aula e comparado com o tempo da aula anterior. Ficaram felizes com a diminuição do tempo. Perceberam a relação entre tempo e velocidade (CADERNO 2007, p. 17).

Outro elemento cultural interessante do ponto de vista da formação da coletividade e do desenvolvimento do pensamento tático coletivo, também muito permanente em minha trajetória profissional, o Pique Bandeira, foi trabalhado e evidenciado nessa programação curricular. Esse elemento cultural proporciona possibilidades ricas de reflexões sobre o desempenho coletivo, produção de táticas, dividindo ou alternando tarefas, propondo movimentos, criando posições específicas.

Figura 27 - Táticas e contra-táticas produzidas pelos alunos.



Fonte: (CADERNO 2007, p. 14).

A figura acima é a compilação de duas táticas desenvolvidas pelos alunos do 4º ano A no ano de 2007. Antes de descrevê-las, é bom salientar que, em

determinados momentos de desequilíbrios, proponho um pequeno intervalo para que os alunos possam avaliar, coletivamente, seus erros e acertos e produzirem alternativas. Algumas vezes o tempo é solicitado pelos próprios discentes. A primeira tática foi uma tentativa da equipe A de impedir que os alunos da equipe B trouxessem com certa facilidade a bandeira para seu campo, pontuando. Além da linha em frente aos proponentes a atravessar com a bandeira, colocaram um “líbero” no meio de campo, próximo à linha central, de forma a percorrer um espaço menor para bloquear o oponente, além da visão privilegiada. O êxito de tal tática obrigou a equipe B, através da reflexão coletiva, produzir uma contra tática, puxando, individualmente ou em “corrente”, o “líbero” até o seu campo, neutralizando-o. Várias outras táticas foram criadas, ao longo do trabalho, derivadas ou não dessas: mais “líberos” e posicionamentos mais intermediários deles para evitar a captura, diversas linhas de defesa, no início, no meio e no fim de cada meia quadra, fintas com a bandeira, etc...

No ano de 2019, essas reflexões coletivas foram muito estimuladas, inclusive em diversos elementos culturais trabalhados em outros temas, e as táticas produzidas e acumuladas tornam-se bens imateriais de nossa escola e são socializadas e vivenciadas por outros alunos de outras turmas e de novos anos letivos.

Figura 28 - Momento de reflexão coletiva



Fonte: o autor.

Um conteúdo de destaque desse tema que propositadamente foi trabalhado de forma mais sistemática foi a “Corrida Guiada”. Geralmente, ao longo de minha trajetória, tentei com certo sucesso adaptar os diversos conteúdos da educação física às particularidades dos alunos com deficiência. Ao ouvir um relato do mestrando Aron de Oliveira Pereira Vilete, sobre uma prática pedagógica com “Basquete de Cadeira de Rodas” para alunos não portadores de deficiência, enxerguei nessa proposta a possibilidade de promover experiências similares com meus alunos, diferente e complementar do que eu vinha fazendo. Trata-se agora de socializar esportes adaptados, ou seja, permitir que alunos não portadores de deficiência ou com outras deficiências adversas ao conteúdo possam vivenciar esses elementos culturais com suas singularidades, inclusive se colocando na situação do outro. Acreditei na enorme riqueza pedagógica dessa proposta, e, assim, surgiu a ideia de trabalhar com “Corrida Guiada”.

O método de trabalho foi registrado da seguinte forma:

CORRIDA GUIADA

Método:

A) Apresentação do conceito de esporte adaptado;

B) Apresentação de dois vídeos:

b1) Instrucional sobre como guiar um cego na corrida;

b2) Depoimento de Terezinha Guilhermina;

C) Vivência em dupla com venda (um Guia e o outro sente a experiência de não enxergar, depois troca);

D) Relatos da experiência com a turma toda e individuais;

E) Produção de representação da aula através do desenho;

F) Produção textual;

G) Registro através de fotos e vídeos.

(CADERNO, 2019, p.04)

No início de uma aula anterior à aula da vivência da “Corrida Guiada”, falei para cada uma das minhas turmas o que faríamos na próxima aula de forma a deixá-los motivados e curiosos. Essa é uma tática que gosto de utilizar quando apresento um elemento cultural inédito aos alunos ou quando trabalho com um conteúdo de grande aceitação e significado. Cria-se uma expectativa gostosa. Expliquei o que era um esporte adaptado, perguntei se eles conheciam e quais conheciam e falei daquele que iríamos trabalhar. Foram boas e rápidas conversas, e se, de início, geralmente, eles tendem a falar que não conhecem, logo que um exemplo surge, vários outros são lembrados, inclusive os jogos Paraolímpicos.

Na próxima aula de cada turma, nós nos dirigimos para a sala de informática. Apresentamos dois vídeos. O primeiro foi um vídeo instrucional, explicando como guiar um cego na corrida. O objetivo era que os alunos se apropriassem dos conhecimentos técnicos relativos à condução de um cego na corrida. O segundo era um documentário sobre a vida da atleta paraolímpica brasileira Terezinha Guilhermina, inúmeras vezes medalhista de ouro. O objetivo era que os alunos se sensibilizassem com as dificuldades de quem não enxerga, mas, sobretudo, compreendessem as potencialidades dessas pessoas.

Figura 29 - Apresentação dos dois vídeos



Fonte: o autor

Após as apresentações dos vídeos, demos as informações de como seria desenvolvida a atividade na quadra. Foram apresentadas a necessidade de dividir em duplas, a organização da coluna, a alternância das funções de utilizar a venda e guiar o colega e o trajeto a ser percorrido. Os mesmos procedimentos foram executados pela professora de EF responsável pelos anos finais.

Na quadra, vivenciamos a corrida guiada. A motivação para a participação foi muito grande. Os alunos do 1º aos 4º anos percorreram um trajeto com cones dentro da quadra. Os alunos do 5º aos 8º cumpriram seu percurso em torno da quadra. Tivemos que repetir a atividade em outras aulas devido ao pouco tempo de experimentação sobrado após a introdução do conteúdo. Um único incidente aconteceu. Uma aluna, aparentemente de forma proposital, conduziu a colega para que se chocasse na tela da quadra. Essa aluna está em vias de fechamento do seu laudo especial. A colega teve uma pequena escoriação nos

lábios. Tal fato suscitou na turma do 4º ano B, uma reflexão coletiva sobre responsabilidade, solidariedade, respeito e a questão das pessoas com deficiência na sociedade.

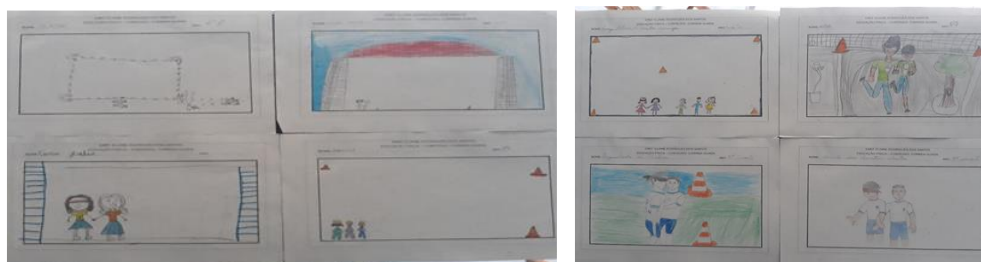
Figura 30 – Vivência de Corrida Guiada. Anos iniciais



Fonte: Arquivos Pessoais de Fabiana Zanol Araújo.

A avaliação e a sistematização do trabalho foram feitas de diversas formas, como produção de desenhos, textos, vídeos individuais e coletivos e fotografias.

Figura 31 - Representações das aulas através do desenho



Fonte: o autor.

A turma do 6º ano B, em um vídeo de avaliação coletiva da atividade de Corrida Guiada, conduzida pela professora Fabiana Zanol Araújo, fez os seguintes relatos transcritos abaixo:

Professora: Qual a sensação que vocês tiveram né, fazendo essa vivência de não enxergar?

Aluna A – Eu achei com a sensação que iria cair a todo tempo. Eu fiquei com medo primeiro. O segundo acho que foi melhor, mesmo tendo quase batido, ter caído. É interessante saber como uma pessoa cega tem a sensação que você vai cair e se machucar.
(...)

Aluno B: Eu tive a sensação que ia morrer.

(...)

Aluno C: Depois de ter caído 3 vezes, eu percebi que eu já estava mais seguro do que na primeira vez (...)

Aluno D: Eu fiquei sempre atento. Eu como guia estava sempre tomando cuidado.

Professora: Você estava tomando cuidado sendo um bom guia.

Aluno E: A sensação é muito estranha, mas é sempre bom experimentar essas coisas. O cego sobrevive fazendo essas coisas. Quando a gente está de olhos fechados, o sol bate e é meio estranho.

[...] (CADERNO 2019, p.79).

Os relatos dos alunos demonstram a riqueza das sensações provenientes dessa atividade. A possibilidade de se colocar no lugar do outro, compreender as dificuldades e potencialidades de uma pessoa com deficiência e, sobretudo, apontar para uma melhor e maior relação de solidariedade e respeito na sociedade. Os alunos de 1º aos 4º anos também fizeram suas apreciações, mas com gravações individuais:

Professor: Aluno A como foi sua experiência usando a venda? Aluno

A: Foi muito legal. Eu nunca imaginei como seria ser cego.

Professor: Você acha difícil ou fácil se deslocar sem enxergar?

Aluno A: Mais ou menos.

(...)

Professor: Aluno B, você gostou de ser guia ou de utilizar a venda?

Aluno B: Dê usar a venda.

Professor: O que você achou dessa experiência?

Aluno B: É legal. É emocionante.

Professor: Por que é emocionante aluno B?

Aluno B: Tem várias experiências.

(...)

Professor: Conta um pouco sobre essa aula?

Aluno C: Foi muito divertido.

Professor: Você achou difícil ou fácil andar de olhos fechados?

Aluno C: Fácil.

Professor: Você usou que sentido para andar de olhos vendados?

Aluno C: Batendo palma.

Professor: Seu guia usou palmas?

Aluno C: sim.

Professor: Você usou o estímulo sonoro?

Aluno C: sim.

(...)

Professor: Aluno D, o que você achou dessa experiência?

Aluno D: Eu achei muito legal. Eu sempre quis fazer essa experiência. Tipo quando a gente fez deu muito trabalho. Pensamos que íamos bater nas coisas. Mais foi muito legal.

Professor: Você acha muito difícil não enxergar?

Aluno D: É um pouco.

Professor: E o cego que consegue correr em alta velocidade, igual nós assistimos lá no vídeo? O que você acha?

Aluno D: Deve ter muitos anos de treinamento, porque não consegue fazer isso rapidinho. Porque o cego não enxerga e não dá para fazer as coisas assim.

Professor: Aluno E, o que você achou da aula de hoje?

Aluno E: Muito legal, igual a todas as outras, mas nessa nós tivemos uma experiência nova. Eu achei bem legal dá gente ser guiado e guiar.

Professor: Você achou difícil ou fácil, aluno E?

Aluno E: Se guiado é meio difícil, mas guiar é mais fácil.

Professor: E como você acha que uma pessoa que não tem visão se sente?

Aluno E: Acho que mal.

Professor: Mal, mas você viu no vídeo que as pessoas são cegas, mas fazem outras atividades? Você viu uma pessoa correndo? Como essa pessoa consegue correr?

Aluno E: Ela tinha um acompanhante.

Professor: Você acha que ela treinou muito para chegar naquilo?

Aluno E: sim.

Professor: Depois dessa aula o que você acha que você aprendeu mesmo?

Aluno E: É bem difícil não enxergar (CADERNO 2019, p. 80-1).

As apreciações dos alunos dos anos iniciais também corroboram as falas dos alunos dos anos finais. A atividade suscita um grande envolvimento emocional, uma experiência de sentir a sensação do diverso, uma compreensão dos caminhos encontrados pelo deficiente visual para interferir no mundo e, até mesmo, a produção de uma outra forma de se deslocar, diferente das sugeridas pelo vídeo instrucional, utilizando palmas como estímulo sonoro para a localização.

5.11 UM CONTEÚDO TARDIO

As lutas entraram tardiamente na minha prática pedagógica. Não me sentia seguro para trabalhar com esse elemento cultural. Embora, sempre, gostei de lutas, tinha pouca vivência com elas. Minha experiência se restringia às duas disciplinas de judô I e II da minha graduação, meus contatos com professores mais próximos, praticantes de diversas modalidades, e algumas breves incursões no Muay Thai.

Em 2008, já há doze anos na minha atual EMEF e com dezoito anos de magistério, resolvi enfrentar o desafio de iniciar um trabalho com lutas de maneira sistematizada, criando o tema: Lutas e brincadeiras de força. Na verdade, elenquei uma quantidade de conteúdos possíveis de serem trabalhados que envolvia lutas, brincadeiras e ginástica. Alguns exemplos: “cabo de guerra, calistenia, queda de braço, judô, luta greco-romana,

cadeirinha, carrinho de mão, carregar o colega nas costas, etc...” (CADERNO 2008, p.39).

Nessa época, coincidiu de os alunos do curso de graduação de educação física, da Faculdade Faesa, fazerem estágio nas minhas aulas. Dois deles eram especialistas em duas modalidades: a Capoeira e o Jiu Jitsu. Aproveitei os dois para ministrarem oficinas para todas as minhas turmas.

Toda essa experiência foi marcante e rica de aprendizagem, que redirecionou meu trabalho, tanto com esse elemento cultural em específico, como para toda a minha prática pedagógica.

A primeira questão que me chamou a atenção foi a quantidade ínfima de conflitos e violência durante o trabalho com lutas, ao contrário do senso comum que relaciona mecanicamente luta com violência. Desde 2008, só me recordo de dois conflitos, rapidamente solucionados, diverso de outras atividades como os esportes de quadra, em que os incidentes são muito maiores. Com o passar do tempo, os conceitos de diferenciação entre luta e briga fizeram parte imprescindível da introdução do tema anual.

A segunda questão é sobre a experiência com a presença de oficinairos nas aulas de educação física. A expectativa da vinda de um especialista para ministrar uma oficina de determinada luta é muito interessante e cria um movimento extremamente motivador. Além disso, esse modelo supri meus poucos conhecimentos práticos e de fundamento dessas modalidades, enriquece a formação teórico-prática dos discentes e dá elementos para um “ponta pé inicial” para a continuidade do trabalho com determinada luta.

Figura 32 – Oficina de Judô 2016



Fonte: o autor.

O Artigo “Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações”, de Luiz Gustavo Bonatto Rufino e Suraya Cristina Darido, propõe uma reflexão sobre a relação entre a “pedagogia do esporte” e suas contribuições para a “luta corporal”. Indaga, inicialmente, sobre a problemática vivida por essa ciência (pedagogia é ciência ou apenas teoria da educação?), os caminhos encontrados, as discussões acumuladas e, depois, afirma a contribuição de seus aportes, teóricos e metodológicos, para o elemento cultural luta.

Minhas observações, a partir de minhas vivências, caminham ou apontam no sentido contrário ao encaminhado pelos autores, a saber: o que os elementos culturais lutas têm a ensinar para a pedagogia do esporte, atividade mais recente na humanidade, da modernidade, a modernizada ou a era moderna, vinculado ao nascimento do capitalismo, enquanto atividade milenar?

Antes de mais nada, é preciso registrar que não existe essa impermeabilidade entre luta e esporte. Muito pelo contrário, o processo de esportivização das lutas, quando elas são transformadas em esporte, incorpora características desse elemento cultural, trazendo sérios prejuízos para as lutas, desvirtuando seus históricos princípios éticos e ajustando-as à lógica do capital, ou seja, a lógica do mercado. Exemplo claro é a fala do Sensei de Judô, 5º Dan: “agora os professores de judô não estão apenas priorizando ensinar a projetar, imobilizar e finalizar e suas defesas, mas como fazer o adversário errar para ganhar a luta, levando-o, por exemplo, a cometer o erro de pisar fora do dojô e ser punido ” (COMUNICAÇÃO ORAL).

Portanto, os esportes já estão ensinando as lutas, submetendo-as à espetacularização, cujo cerne é sua mercadorização, isto é, as lutas e os esportes como mercadorias dirigidas sob as regras do mercado para atender as demandas da sociedade do consumo, sobrepostos a quaisquer valores morais e/ou princípios éticos contidos nos ideários originais, indispensáveis à formação do caráter dos homens e das mulheres desde a infância.

Embora saibamos do exposto acima, sempre que trabalho a luta procuro demonstrar para os alunos a diferença entre os diversos elementos culturais. O que, geralmente, eles destacam quando são interpelados é a diferença entre o

barulho da quadra e sua beleza de falas, gritos e emoções e o silêncio do tatame e a necessidade de concentração e introspecção. Essa experiência, para mim, é rica de significados e permite aos alunos, comparar, indagar a origem histórica dos diversos elementos e vivenciar experiências significativas diversas.

O que a luta poderia fornecer ao esporte no respeito aos adversários? Nas minhas aulas, como explicitado anteriormente, os índices de violência quando trabalho com lutas é quase zero, muito inferior quando trabalho com o esporte.

Os autores do artigo citado afirmam que: “a prática pedagógica das lutas corporais ainda não abarcou as inúmeras possibilidades que as dimensões dos conteúdos podem trazer para a ampliação da práxis educativa”. (DARIDO; RUFINO, 2012, p.293). É bem provável que enormes possibilidades pedagógicas podem ser produzidas e exploradas, ampliando as formas de trabalho com as lutas via pedagogia do esporte. Todavia, nas lutas, as aproximações entre fatos, ideias e as práticas são muito maiores do que no esporte, que pesem os questionamentos sobre a qualidade dessas.

Ninguém faz capoeira sem o mínimo entendimento histórico, sem se apropriar das músicas, dos instrumentos, dos rituais, não se entra no dojô de qualquer jeito tal como se entra numa quadra. Nas academias, além de terem afixadas na parede os princípios morais de respeito ao adversário, os alunos são ensinados ainda sobre código de conduta e seus princípios éticos, notadamente no Judô, no Karatê e no Aikidô.

O êxito da experiência com oficinairos de luta me permitiu ampliar essa intervenção para outros elementos culturais. No ano de 2018, fizemos uma oficina com o Handebol. As ministrantes, conjuntamente com seus atletas, falaram do histórico da sua modalidade e de suas especificidades, mas suas falas foram centradas no “saber fazer” (o que de forma nenhuma tira o mérito delas, a qualidade do trabalho e a riqueza das vivências proporcionadas). O professor de Judô levou a foto de Jigoro Kano, falou da sua história, de seus objetivos e valores, instigando os alunos a perguntarem bastante. Afirmou a

forma como se entra no dojô e o porquê. Falou ainda sobre a necessidade de respeitar o adversário e sobre a forma de cumprimentá-lo.

No ano de 2017, com um mestre de capoeira, também convidado por mim, aconteceu a mesma situação. Portanto, acredito que, apesar da esportivização, a relação da luta com seus fundamentos tem mais a ensinar à pedagogia do esporte do que ao contrário.

Merece destaque que minhas observações não têm por objetivo estabelecer ou determinar a “pureza” das lutas ou das lutas como oásis psicológicos refratários às mais diversas teorias e práticas políticas.

O sensei comprometido com o crescimento e desenvolvimento orgânico e intelectual dos judocas deve saber dosar os esforços físicos e mentais em cada aula, levando em consideração o nível de maturação biológica e o ritmo próprio de cada judoca, enfatizar o desenvolvimento na criança, o comportamento altruísta, a dignidade, a solidariedade, a honestidade, a fidelidade e a imaginação criativa e ensinar os valores políticos, sociais e ideológicos, éticos e estéticos indispensáveis à construção de uma nova formação social e econômica (CARVALHO, 2007, p.288).

A citação acima, a meu juízo, tem caráter universal, servindo, portanto, a quaisquer lutas, e, finalmente, penso que as lutas devem e precisam ser questionadas com o rigor científico e crítico, como contraponto ao artigo analisado, para que possam estabelecer uma via de mão dupla que, por ora, está mais favorável às lutas.

Após os seis anos na direção, de 2009 a 2014, em todos os anos subsequentes trabalhei com o tema “Lutas e brincadeiras de força”. O Sumô, por suas regras simples de tirar o oponente da área de combate ou obrigá-lo a colocar outra parte do corpo no solo que não os pés, deixa-me mais seguro para iniciar um trabalho com lutas. Os alunos gostam muito e geralmente é o elemento cultural mais citado pelos discentes na avaliação desse tema. Cada luta introduzida é precedida de informações sobre a sua história e sobre o contexto de sua gênese. Algumas recriações também acontecem, como as lutas por equipes, que obrigam os alunos a produzirem táticas coletivas.

Figura 33 – Lutas coletivas



Fonte: o autor.

Figura 34 – Sumô



Fonte: o autor.

Ao final do trabalho, acontece um festival no qual as turmas pares são levadas para quadra para vivenciarem e competirem nas diversas modalidades. Aproveito esse momento, também, para verificar e reforçar os conhecimentos teóricos adquiridos ou trabalhados, inquirindo os alunos e incentivando-os a responderem, por exemplo: O que diferencia a briga da luta? Onde nasceu determinada luta? Qual o nome dos fundadores? Quais são as regras e os nomes de movimentos técnicos? Os alunos são incentivados a participar do

evento com respeito ao adversário, dentro de um ambiente de determinação e coragem com cordialidade.

Acredito que o êxito pedagógico é, sempre, muito favorável por vários motivos: os alunos aguardam com muita expectativa o dia do evento, como “coroamento do estudo”, motivando-os a participar das aulas anteriores e do evento em si; todos os alunos participam da vivência de pelo menos algum elemento cultural. Alunos que não se destacaram em temas anteriores são comumente evidenciados (os de maior massa corporal obtêm sucesso, e há a surpresa de alunos bem pequenos que superam de forma hábil adversários de maior compleição física), e não há nenhum caso de desentendimento, brigas ou discussões; os alunos lidam bem com a relação vitória X derrota.

O aluno do 3º ano B fala do significado de uma das lutas e da importância do festival:

Durante a luta indígena na aula de educação física, eu me senti como o Goku no torneio do poder. Foi muito legal! Quando lutei com Vitor, não foi nada difícil de vencer. Quando eu não estava lutando torcia para os meus amigos (...) até perder minha voz de tanto gritar, mas eu também quase perdi, mas virei o jogo e ganhei. Eu queria que no final do ano tivesse um torneio como o ano passado (CADERNO 2019, p. 36).

Figura 35 - Turmas dos 3º anos A e B aguardando o início do Festival



Arquivo Pessoal

Em 2019, resolvi fazer uma nova experiência. Convidei um aluno do 4º ano B

para realizar as oficinas de judô nas minhas aulas, já que eu sabia que ele praticava essa luta há muito tempo e demonstrava ter muita afinidade com ela. Conversei com sua mãe com antecedência. Conversei com o discente sobre o objetivo, pedi que ele trouxesse algumas informações sobre a origem do judô, e ensinasse aos alunos algumas técnicas específicas. O aluno usou a indumentária própria da prática da luta e, nos dias marcados, ministrou oficina para todas as minhas turmas, inclusive para a turma da qual fazia parte. Foi uma experiência muito interessante, de valorização do saber do aluno e de grande aceitação dos colegas.

Figura 36 - Oficina do aluno do 4ºano B com alunos do 2º ano A



Arquivo Pessoal

Numa entrevista individual em vídeo transcrita, o “Oficineiro-Aluno” relatou:

Professor: Quanto tempo você faz judô?

Aluno: Três anos

Professor: Quantos campeonatos você já disputou?

Aluno: Acho que cinco.

Professor: Como é que foi seu desempenho?

Aluno: Bom, foi bem legal.

Professor: Como foi o seu êxito? Em que lugar você ficou?

Aluno: Primeiro lugar.

Professor: Em todos eles?

Aluno: Sim.

Professor: É a primeira vez que você dá aula de judô?

Aluno: Não.

Professor: Já teve uma experiência em outro lugar?

Aluno: Sim.

Professor: Onde?

Aluno: Na minha academia.

Professor: Na academia que você faz, o professor coloca você para ajudar?

Aluno: Sim.

Professor: E na escola? Como foi essa experiência? Você trabalhou com seis turmas. O que você achou?

Aluno: Foi bom. Eles aprendem rápido.

Professor: Quais foram os elementos do judô que você trabalhou com os alunos?

Aluno: Rolamento para eles aprenderem a cair. A técnica de osotogari e osoto otoshi.

Professor: Você acha que a maioria dos alunos aprendeu?

Aluno: Sim

Professor: Se você no futuro pegar a faixa preta, você vai pretender ser professor?

Aluno: Sim

Professor: Você gosta muito do judô?

Aluno: Sim.

Então está bom. A escola agradece pelo que você fez. Foi muito bacana. Para mim foi uma experiência maravilhosa. Eu aprendi um pouquinho do judô com você. Obrigado.

(CADERNO 2019, p. 81-2)

A professora Fabiana Zanol Araújo aproveitou dois dos seus alunos judocas para ministrar oficinas para suas turmas dos anos finais. Essa experiência viabilizou novas oportunidades de intervenções nas nossas práticas pedagógicas, pois podem ser estendidas para um número maior de elementos culturais, aproveitando as vivências e as “especializações” dos discentes adquiridas fora do ambiente escolar, enriquecendo culturalmente nossas aulas. Além disso, valoriza os alunos portadores desses saberes, naquilo que poderíamos chamar de “protagonismo intelectual” estudantil.

Por último, as brincadeiras e os movimentos ginásticos que utilizam força conjuntamente com as lutas, no sentido de ampliar a variabilidade dos conteúdos da educação física, cumprem uma função exemplar, à proporção que permitem que muitos alunos se destaquem também nas aulas, especialmente aqueles com uma maior massa corporal e que, muitas vezes, sentem-se desmotivados com outras práticas corporais.

Figura 37 - Queda de Braço e Puxar o colega no pneu



Fonte: o autor.

Esses conteúdos ainda oferecem opções de ser trabalhados em grandes

grupos, aumentando o sentimento de coletividade.

Figura 38 - Cabo de Guerra e Elevar o colega



Fonte: o autor.

5.12 DAS ATIVIDADES DESAFIADORAS ÀS BRINCADEIRAS E AOS ESPORTES DE AVENTURA

Os conteúdos com características desafiadoras compõem há muito minha prática social escolar, embora sem a denominação e a conceituação atual. Compreendia que

[...] o desenvolvimento e o auto-fortalecimento do caráter da criança inicia-se a partir de suas “vitórias” ou de seus “êxitos” sobre o meio, por vezes hostil, que a circunda, e que devem ter significado histórico e político na cultura dos pedagogos revolucionários (CARVALHO, 1993, p.54).

Dessa forma, acreditava que, ao incentivar os alunos a superar os seus medos e desenvolver a coragem, em especial na coletividade, contribuía para a formação de sujeitos capazes de enfrentar as intempéries da vida, e talvez movidos por uma ideologia veiculadora da produção de uma sociedade socialista.

A letra “a” do conteúdo de ginástica do Coletivo de Autores, definia:

Formas ginásticas que impliquem as próprias possibilidades de saltar, equilibrar, balançar e girar em situações de:

- desafios que apresenta o ambiente natural (por exemplo, os acidentes do terreno como: declives, buracos, valas etc., ou árvores, colinas etc.)
- desafios que apresenta a própria construção da escola, praça, rua, quadra, etc. onde acontece a aula.

- desafios propostos por meio de organização motivadora de materiais ginásticos, formais ou alternativos (COLETIVO de AUTORES, 1992, p.79).

Esse pequeno trecho da obra citada acima me permitia e permite trabalhar inúmeras possibilidades de conteúdos e aulas, extremamente motivadoras e ricas de significados para os alunos. Explorávamos o espaço escolar construído, o alambrado da quadra, os corrimões, as paredes e os bancos, a comunidade ao redor da escola com suas árvores e espaços de lazer. Propusemos circuitos de obstáculos com vários materiais, fizemos balanços gigantes e pontes com cordas. Futuramente muitas dessas atividades transformaram-se, nas minhas aulas, em “Esportes de aventura” ou “Práticas corporais de aventura” como “Slack line” ou “Parkour”.

No ano de 2018, o tema “Esporte e Brincadeiras de Aventura e radicais” foi proposto com os seguintes objetivos: 1- Desenvolver a coragem, a determinação, o enfrentamento de desafios e os seus medos. 2- Vivenciar e assimilar, criticamente, os elementos culturais característicos desse tema. 3- Desenvolver as habilidades próprias desses conteúdos.

Figura 39 - Exploração do espaço construído da escola



Fonte: o autor.

Sobre o primeiro objetivo estabelecido, relatei um episódio acontecido no ano subsequente com o mesmo tema: “Ontem, a mãe do Leo, 3A, disse que ele relatou sobre a aula do dia. Afirmou que ficou com as pernas tremendo, mas

que aprendeu com o professor Madson que tem que jogar o medo para frente. ” (CADERNO 2019, p. 54). Essa aula era um balanço com um pêndulo enorme. Inicialmente o aluno pedia que o balançasse devagar e, com a repetição da experiência em outras aulas, aumentou aos poucos sua confiança, enfrentando seu medo. Totalmente diferente foi a vivência de outra aluna, também com espectro autista: “Hoje Isabely fez toda a minha aula. Diferente dos outros autistas, ela não tem medo de altura e balança com desenvoltura. Ao final da aula relatou as atividades que fez na minha aula.” (CADERNO 2019, p. 54). A aluna não necessitou de incentivo ou apoio para enfrentar o desafio, somente da minha atenção constante, para que não se dispersasse e perdesse sua vez.

Um objetivo não incluído inicialmente foi configurado a partir da prática de uma das aulas, feita, espontaneamente, por alguns alunos e depois refletida e tomada como referência para o trabalho com todas as outras turmas. Tal finalidade acabou sendo um objetivo central para todo o trabalho e coerente com a proposta político-pedagógica defendida pelo professor. Alguns alunos sentiram-se sensibilizados com aqueles que possuíam, momentaneamente, dificuldades nos desafios por medo e insegurança e resolveram servir de suporte físico e emocional para estes para além do suporte e incentivo do docente. O objetivo foi incorporado com a seguinte descrição: “Desenvolver a solidariedade, através do incentivo, do apoio e do suporte aos alunos mais temerários”.

Figura 40 - Aluno dando suporte ao colega



Fonte: o autor.

No final da última aula de cada semana avaliamos o trabalho pedagógico. Várias indagações eram feitas aos alunos: Quem sentiu dificuldade? Quem

conseguiu superar? Houve solidariedade? Qual o sentimento durante a vivência?

Um pequeno depoimento escrito de uma aluna, acompanhado de um desenho da atividade de balançar foi muito interessante, demonstrando o impacto das atividades desafiadoras na sua psique: “Adoro suas aulas, mas te acho doido. Você desafia uma pessoa de 9 anos. É meio perturbador”.

Figura 41 - Produção escrita e pictórica de uma aluna e imagem da aula



Fonte: o autor.

Dentro desse tema, aproveitando minhas experiências com oficinas na minha aula, foi convidada a atleta e professora de skate Aline S. Dantas, atuante num projeto na comunidade para ministrar uma oficina para a turma dos 5º anos.

A professora ministrou uma aula apresentando para os alunos, na sala de informática, a história do skate, as modalidades existentes, as peças principais, dentre outras informações. Em seguida, numa segunda aula aconteceu uma vivência na quadra com uma pequena rampa. Os alunos gostaram muito da experiência.

Figura 42 - Oficina de Skate com a professora “Aline S. Dantas”



Fonte: o autor.

Enfim, nesse item, é necessário um último relato tendo em vista a polêmica do conteúdo trabalhado. No ano de 2015, a professora do 5º ano trabalhou com a história da Ditadura Militar no Brasil. Aproveitei para falar para os alunos da influência dos militares na educação física brasileira, além fazer de discussões políticas mais gerais. Nessas discussões, surgiu a ideia de vivenciarmos uma atividade física militar. Falei da calistenia e dos testes militares. A turma optou por fazer um teste militar, e desenvolvi a ideia de atrelar esse conteúdo ao tema “Brincadeiras e Esportes de Aventura”.

O teste foi aplicado com os parâmetros de desempenho próprios desse elemento cultural. As atividades consistiam em uma passagem por baixo do arame (simulado com cordas elásticas), corrida de quatro voltas em torno da quadra, subida em uma corda, abdominal e apoio. Foi marcado o tempo total do cumprimento das tarefas, e feita a anotação dos erros, por exemplo: tocar no barbante, subir na corda até o nó de referência ou não, fazer o total ou não de abdominais remador (20) e o total ou não de flexões (10), podendo executar esse movimento com os joelhos apoiados. Quem conseguisse cumprir em menor tempo com menos erros teria melhor desempenho. Se houvesse os mesmos números de erros, prevaleceria o tempo. Caso contrário, o menor número de erros seria determinante.

Figura 43 - Teste físico militar



Fonte: o autor.

O mais interessante aconteceu com a tabulação dos resultados que permitiu uma boa reflexão com a turma. O primeiro lugar geral foi de uma menina de corpo longilíneo, o que permitiu uma ótima discussão sobre a questão de gênero. O terceiro lugar, também, foi feminino.

Figura 44 - Tabulação do teste físico-militar

5º ANO B		
SAFIRA	1.03.83	SEM ERROS
RYAN	1.06.30	SEM ERROS
MERELLEN	1.14.52	SEM ERROS
DAVIDSON	2.08.80	SEM ERROS
CACIAS EDUARDO	1.48.64	UM ERRO NA 1ª ETAPA
RAFAEL JAIME	1.23.25	UM ERRO NA 1ª ETAPA
CARVAL	1.35.64	DOS ERROS NA 1ª ETAPA
MEMILLY	1.39.02	UM ERRO NA 1ª ETAPA E DOIS NA 2ª ETAPA
JHONATANI	1.38.92	DOIS ERROS NA 2ª ETAPA
KAROLINE CAROLINE	1.48.00	DOS ERROS NA 2ª ETAPA
LUNAMA	1.35.12	QUATRO ERROS NA 1ª ETAPA E DOIS NA 2ª ETAPA
KAROLINE	1.20.10	SEM ERROS NA 1ª ETAPA E DOIS NA 2ª ETAPA
THIAGO MENEZES	1.46.05	CINCO ERROS NA 2ª ETAPA
JULIANA	1.43.43	CINCO ERROS NA 2ª ETAPA
VICTOR	1.27.73	CINCO ERROS NA 2ª ETAPA
RAULO	1.29.26	DOS ERROS NA 1ª ETAPA E CINCO ERROS NA 2ª ETAPA
ANDRÉSON	59.28	CINCO ERROS NA 1ª ETAPA E CINCO ERROS NA 2ª ETAPA
ANA CARLA	-	CINCO ERROS NA 2ª ETAPA
LIVIA	-	DEZ ERROS NA 1ª ETAPA E CINCO ERROS NA 2ª ETAPA
NATALIYA	1.29.30	UM 2ª ETAPA E CINCO ERROS

Fonte: (CADERNO 2015, p.24)

Essa experiência coloca em xeque a proposição mecânica de que determinados conteúdos são “ideologicamente proibidos” por seu vínculo reacionário. Uma professora da escola vizinha, ao saber desse trabalho, brincou perguntando se eu tinha aderido ao militarismo. Retruquei brincando que era o exército revolucionário. Assim, também não existe um “objeto de conhecimento em si” propriamente filosófico, em detrimento de outros, não filosóficos. É, portanto, a forma de percebê-lo nas suas relações com a totalidade que garante a reflexão filosófica. De forma similar na educação, o importante é qual o trato pedagógico que damos a esse conteúdo. Ao contrário, também, pode ser verdadeiro que determinadas brincadeiras, aparentemente inofensivas, podem prestar grande desserviço ao processo de emancipação política dos alunos. Quão interessante seria um trabalho de apropriação e vivência dos alunos dos elementos culturais que influenciaram a educação física brasileira ao longo da história?

5.13 O ELO PERDIDO

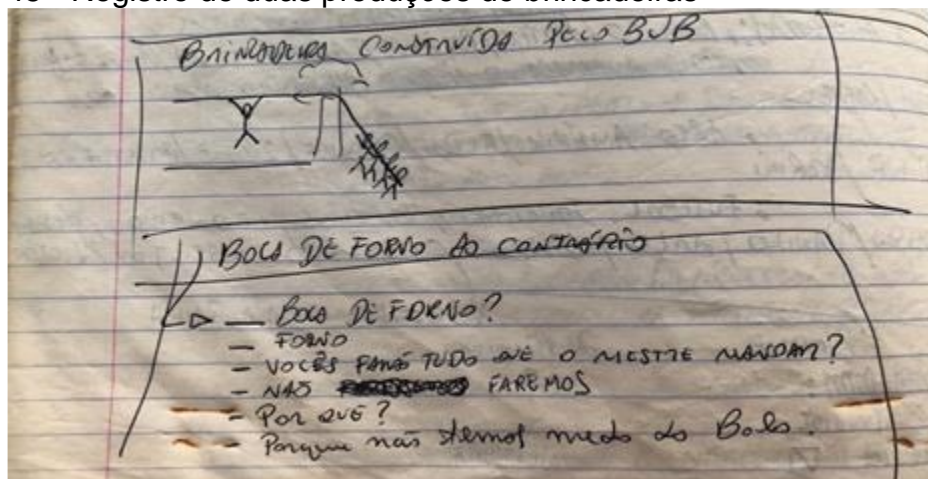
Ao revisitar meus cadernos, uma das atividades mais presentes são os enormes registros de criações e recriações individuais e coletivas dos alunos. Muitas dessas produções foram incorporadas, ao longo do tempo, no meu currículo e se tornaram conteúdos socializados nas minhas aulas.

No caderno de 1996, existem várias páginas dedicadas a essa temática. Uma turma de BUB, hoje 2º ano, após vivenciar a brincadeira “Boca de Forno”, através do incentivo de encontrar outras formas de brincar, tendo a referida brincadeira como ponto de partida, produziu a “Boca de Forno ao Contrário”, na qual os discípulos se recusam a cumprir as determinações do mestre e, desobedecendo-o, fazem ao contrário do determinado. O ritual linguístico ficou assim:

Mestre: Boca de forno!
Discípulos: Forno.
Mestre: Vocês farão tudo que o mestre mandar?
Discípulos: Não faremos.
Mestre: Por que?
Discípulos: Porque não temos medo do bolo.
(CADERNO 1996, p. 14)

Essa produção provocou e provoca inúmeras reflexões nas aulas sobre cumprimento de ordens e obrigações sociais, sobre o que nos faz cumprir ou não determinadas proposições e que valores devem reger nossas atitudes. Até hoje essa brincadeira faz parte do repertório de conteúdos das minhas aulas. A brincadeira de “Elevar coletivamente o colega”, incorporada aos conteúdos do tema “Lutas e brincadeiras de força”, foi, também produzida por essa turma.

Figura 45 - Registro de duas produções de brincadeiras



Fonte: (CADERNO 1996, p. 14).

Ainda, no Caderno de 1996, além da página 04 citada, existem descrições de produções criativas dos alunos de brincadeiras na p.03 (Estátua Risonha e outros), nas páginas 47, 48 e 49 (Protetor, Médico Maluco, Baratinha Doente, uma recriação da amarelinha sem nome). Destaco, aqui, o “Protetor”, uma recriação da brincadeira “Caçador”, cuja lógica consiste em ultrapassar uma área sem ser tocado pelo caçador. Quem é boiado torna-se, também, caçador, e a brincadeira reinicia, constantemente, até que todos sejam pegos. A versão criada pelo aluno Sandro, ficou registrada dessa forma:

- 1- Os Caçadores se posicionam em fila, enquanto, no meio do campo, ficam cinco alunos (Caças) e um aluno à frente com a função de proteção.
- 2- Ao sinal, o primeiro aluno da fila (Caçador) se dirige às Caças, tendo de se desviar do Protetor e pegar as Caças.
- 3- Caso o Caçador seja pego pelo Protetor, ele se dirige para o final da quadra para fazer uma nova fila.
- 4- Caso o Caçador consiga se desviar do protetor e pegue uma Caça, esse torna-se Caça, enquanto a Caça que foi pega se dirige ao final da quadra para fazer ou compor a nova fila.
- 5- O jogo continua até o fim da fila de todos os caçadores.
- 6- A nova fila ao final da quadra é que dará o início ao jogo novamente (CADERNO 1996, p. 47).

O “Protetor” torna o jogo muito mais complexo que o original. Cria-se um maior número de funções: os pegadores (Caçadores), os que fogem (Caças) e o que pega o pegador (Protetor), diferente da maioria dos piques normais que possuem apenas duas funções. Esse conteúdo é muito parecido com a brincadeira indígena “Melancia”, embora com disposição inicial diferente e com outro enredo lúdico. Por razões que desconheço, essa brincadeira ficou ausente do acervo de conteúdos trabalhados por mim durante quase toda a minha trajetória escolar, a exceção de sua repetição em 2007. (CADERNO 2007, p.15).

Ainda no ano de 2007, existe um registro de intervenção criativa de um aluno depois socializado com outras turmas:

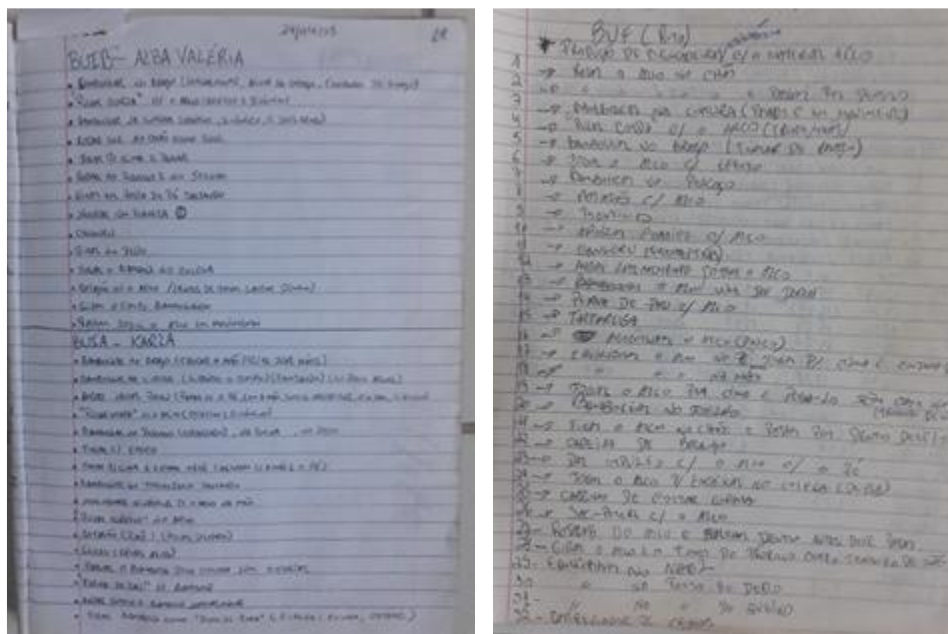
Semana passada fiz a proposta de iniciar com o 2b o pique-rabo. Todos os alunos correm com rabos tentando pegar o rabo do colega ao mesmo tempo em que tenta proteger o seu. O aluno Jackson sugeriu que a brincadeira fosse feita com uma dupla de cada vez. Executamos a sua proposta, e a brincadeira tomou outra conotação. Enquanto na proposta original a corrida prevalecia (velocidade), na brincadeira em dupla, virou uma brincadeira de luta, de força. Houve uma grande aceitação e participação efetiva das crianças direta e indiretamente. Reforçou a minha tese de que, para essa turma, as atividades que passam por canalizar a “agressividade” são muito bem aceitas e provocadoras de possibilidades de mudança de valores. A proposta foi também socializada com as outras turmas (CADERNO 2007, p. 14).

Essa anotação revela muito mais uma peculiaridade característica de um aluno do que uma proposta pedagógica de intervenção do professor. Foi uma questão acidental na minha prática social escolar naquele momento de minha trajetória profissional, de certa forma bem aproveitada pedagogicamente.

Uma outra atividade muito presente na minha prática social escolar, ao trabalhar o conteúdo ginástica, era propor aos alunos a produção de movimentos com o próprio corpo e com materiais como arcos, cordas e bastões. O método do trabalho consistia em incentivar que cada aluno lembrasse ou criasse o maior número possível de movimentos com o próprio corpo ou com os objetos, de maneira individual ou coletiva. Quando utilizávamos os materiais, eles eram entregues um para cada aluno, sempre os mesmos para todos. Durante o desenrolar da aula, esses movimentos ou brincadeiras produzidas eram registrados. Na aula seguinte, fazíamos a

vivência coletiva, um por um dos movimentos e das brincadeiras, daquilo que foi produzido individualmente por cada aluno.

Figura 46 - Anotações das produções dos alunos nos CADERNOS dos anos de 2003 e 1998.



Fonte: o autor.

Existem registros da produção de movimentos e brincadeiras com o material arco, corda e com o próprio corpo nos seguintes anos: caderno 1996, p. 28-9, caderno 1997, p.15 e 26; caderno 1997 II, p.08,10-15; caderno 1988, p.44-46, 58-61; caderno 2003, p.19-21; caderno 2004, p.25-6; caderno 2006, p. 40-1; caderno 2007, p.42-45, p.49-50.

Todas essas atividades de caráter mais criativo, de recriação dos conteúdos e produção de movimentos, desaparecem do meu currículo ao longo da minha trajetória profissional. O último registro encontra-se em 2007, um ano antes de me tornar diretor. Após minha experiência como gestor escolar (2009/2014) e retorno à sala, de aula de 2015 até os dias de hoje, essas atividades não compuseram mais o arcabouço de conteúdos de minhas aulas.

6 EDUCAÇÃO FÍSICA E BIOLOGIA: UM NOVO ENCONTRO

Lembro-me das minhas aulas práticas de anatomia, as peças sobre a mesa e aquele cheiro de formol enjoativo. No início, certa repulsa. Eram corpos verdadeiros, cadáveres. Em pouco tempo o estranhamento virou encantamento. A beleza do corpo, dos seus sistemas e da integração deles me fascinava.

Depois veio a Fisiologia e a Cinesiologia, de tal modo que, para mim, conhecer o corpo humano ampliava a minha visão de mundo. Ao mergulhar na complexidade do corpo humano, paradoxalmente era impulsionado para fora dele, e a história da espécie humana ia sendo homeopaticamente revelada. Naquela época, ao iniciar a leitura do “Tratado de Fisiologia do Exercício”, ainda na primeira página, li:

Durante a transição do mar para a terra, o organismo trouxe a água do mar consigo, por assim dizer, num saco feito de pele. Como resultado, o corpo humano consiste de 50 a 70 por cento de água. Nesse líquido corporal, os diferentes íons são encontrados quase na mesma proporção relativa que o antigo oceano (ASTRAND; RODAHL, 1987, p.01).

Saber que toda a vida veio da água e que tínhamos, portanto, um ancestral comum me levou, também, à interpretação materialista do mundo. Somos animais produtos do processo da evolução. A biologia e seus ramos era para mim uma descoberta na qual eu via a ciência, mas também uma estética (o feio e o belo) e a filosofia, questionando o dogma da nossa imagem e semelhança ao Deus branco irascível e vingativo dos cristãos. Esse questionamento, para mim, assentado na “revelação” científica e filosófica, deveria nos tornar menos soberbos, mais humildes, respeitadores com a natureza e solidários com nossos pares.

Minha formação, inicialmente, era biologizante e esportivizante. De forma paradoxal, o homem e a mulher eram vistos como meros organismos, dissociados do mundo social e cultural. A década de 80 do século XX acabou por colocar em lados opostos dois grupos de intelectuais da educação física: de um lado, os adeptos das ciências biológicas e, do outro lado, os estudiosos das ciências sociais. As críticas destes naquele momento colocavam na pauta

das discussões as contradições teóricas e práticas da educação física, da educação e da sociedade.

A propósito, diziam ser necessário desnudar o corpo do brasileiro, mas uma dúvida pairava: qual era o brasileiro cujo corpo era preciso desnudar? O “[...] corpo-marginal, corpo de milhões de brasileiros que não têm acesso aos bens e benefícios materiais e culturais produzidos por nossa sociedade” (MEDINA, 1987, p.27).

Curiosamente, toda essa crítica produzida, na sua quase totalidade, não via uma relação dialética entre o biológico e o social, e sim a supremacia de um sobre o outro. Assim, se, por um lado, os adeptos das ciências sociais afirmavam que as ciências biológicas eram incapazes de contribuir para uma nova educação física, por outro lado, desvinculadas da sua base material e/o biológica, as ciências sociais caminhavam na direção do homem abstrato, do homem pensado, imaginado, idealizado.

No currículo prescrito do CEFD/UFES, predominava uma tendência de inspiração esportivista, sobrepondo esse conteúdo sobre os demais. No entanto, quando existiam reflexões sobre a contribuição social da educação física, além das proposições positivas sobre o papel das peculiaridades do esporte, como competição, eficiência e neutralidade para o desenvolvimento humano, muitas vezes as argumentações eram de ordem higienistas, inspiradas na relação da aptidão física com a saúde. Várias disciplinas biológicas e esportivas se integravam para, através da atividade física e da prática esportiva, supostamente, desenvolver a saúde da população brasileira.

A citação abaixo é bem representativa daquilo que parecia ser o cerne do pensamento hegemônico daquela época no CEFD/UFES:

[...] a educação física ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, ‘fortalecidos’ pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da pátria (COLETIVO de AUTORES, 1992, p.52).

Minha paixão pelas ciências biológicas e meu trabalho paralelo como professor de musculação, ainda na situação de graduando, uma vez que, desde o 3º

período de graduação até o ano de 2004, atuei em academias, foram os motivos pelos quais não me afastei dessa área do conhecimento. Aqui abro um parêntese para registrar a grande contribuição do professor Luiz Carlos Chiesa na minha formação profissional, socializando seu largo conhecimento nessa área, em especial, sobre treinamento desportivo, musculação e fisiologia. Durante um semestre, acompanhei suas aulas na academia do hoje extinto Praia Tênis Clube, exigência da disciplina de Ginástica III, ministrada pelo professor Paulo Roberto Gomes de Lima. Somente mais tarde consegui estabelecer ligações entre a escola e esses aportes, contudo, naquele primeiro momento, desenvolvia, através da justa crítica ao biologicismo, um pensamento anti-biológico, limitado e equivocado, assentado ainda na separação entre as ciências sociais e biológicas. Estas vistas como dogmáticas e alienantes, aquelas, como reveladoras, críticas e transformadoras.

Ao adentrar no mundo escolar, apesar de saber que as crianças, ao fazerem as minhas aulas, contraíam seus músculos, liberavam e transferiam energia, aumentavam suas frequências cardíacas e respiratórias, afetavam seu equilíbrio térmico, minhas contribuições nessa área eram restritas à dosagem do esforço físico (duração, frequência e intensidade), às aulas em conjunto com alguns professores regentes quando eles estavam trabalhando com o corpo humano, ao auxílio na realização de gráficos individuais produzidos pelos alunos para acompanhar o seu peso e altura e aos primeiros socorros em casos de lesões.

As aulas sobre o corpo humano, geralmente em forma de palestra, sempre foram, e continuam a ser, muito prazerosas para mim. A curiosidade dos alunos e o encantamento que tenho sobre o corpo fazem da aula um espaço de ótimas discussões e aprendizagens. No entanto, não via uma integração maior entre a biologia e as minhas tentativas de “inovação pedagógica”.

Vale ressaltar que, até 1987, antes do V Congresso do CBCE, dominava na educação física a concepção biologicista do movimento humano ou da atividade física, com pouco ou nenhum espaço à crítica política e/ou pedagógica, sob a constante afirmação de que a política nada teria a ver com a educação física, pois política é política, educação física é educação física, não

se misturam. “A partir dessa eleição, o CBCE mudou. O grupo da chamada esquerda brasileira da Educação Física esteve à frente do processo de composição e permanência deste órgão [...]” (AZEVEDO; MALINA; MARINHO, 2007, p.06)

Pois bem, o que aconteceu foi que, vitorioso, o grupo que assumiu essa entidade e que advogava outra concepção de educação física – no lugar de predicar a unicidade do biológico com o social e evidenciar as contribuições da biologia à compreensão dialética e histórica da educação física – buscou a hegemonia da educação física sob as lentes da história, da filosofia e da pedagogia dissociada das informações cedidas pela biologia, como se fosse possível entender o crescimento e o desenvolvimento de homens e mulheres sem as ciências biológicas / fisiológicas, pois:

Aparentemente, a fragmentação das ciências do esporte (leia-se também Educação Física) em duas áreas de concentração, biomédica e cultural, não afetou o largo desenvolvimento em ambas as vertentes. O conjunto da área, no entanto, saiu enfraquecido pela fragmentação do conhecimento, que deveria, em tese, estar atrelado. Tal perspectiva ratifica uma dicotomização histórica entre o biológico e o cultural [...] (AZEVEDO; MALINA; MARINHO, 2007, p.06-7).

A rigor, nessa questão, é importante salientar o ensinamento de Marx e Engels segundo o qual:

A primeira premissa de toda a existência humana, e, portanto, também de toda a história, é a premissa de que os homens para “fazer história”, se achem em condições de poder viver. Para viver, todavia, fazem falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisa mais. O primeiro ato histórico é, pois, a geração dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isso é, sem dúvida, ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios, tem de ser cumprida todos os dias e a todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens (MARX; ENGELS, 2007. p. 50).

Em síntese só existem certas ações que homens e mulheres têm que fazer todo dia para manterem-se vivos, ou seja, comer, beber, dormir, morar, vestir. Tais condições, insistem Marx e Engels, não estão assentadas em:

Dogmas arbitrários, não são nem dogmas, são pressupostos reais, dos quais se pode abstrair apenas na imaginação. Eles são os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto as encontradas quanto as produzidas através de sua própria ação. Esses pressupostos são constatáveis, portanto, através de um caminho puramente empírico (MARX; ENGLES, 2007, P 41).

A obra teórica do autor Mauri de Carvalho era uma exceção dessa época histórica. Seus livros, além de analisar a educação física à luz do marxismo-leninismo, usando os aportes gnosiológicos próprios da economia, da filosofia, das ciências sociais, não viam nas ciências biológicas um contraponto, mas uma possibilidade de fortalecimento de seus argumentos de denúncia da sociedade capitalista. O autor alertava que:

O entendimento desta falsa questão torna-se problemático, na medida em que a fragmentação do conhecimento na educação física entre as ciências biológicas e as ciências sociais é um obstáculo real a formação intelectual e profissional. A fragmentação e a redução do conhecimento empobrecem a prática, o savoir-faire (CARVALHO, 2011, p.33).

A fisiologia e, sobretudo, a nutrição no seu primeiro livro, “A miséria da educação física”, desmascarava as condições precárias de vida do “Homo Famintus”. O problema da desnutrição, da fome, da falta do aporte energético para a manutenção da homeostase e para a prática da atividade física, a deficiência proteica e sua relação com a imunidade, as doenças e a aprendizagem, as verminoses, enfim, todos esses temas demonstravam o caráter antidemocrático da sociedade capitalista e revelavam a falácia da igualdade de oportunidades, devido ao enorme hiato nas condições de vida, entre os filhos dos proletários, a grande maioria das crianças e jovens brasileiros, e os filhos da classe média e burguesa. Todas essas argumentações tornaram-se recorrentes em suas obras, alertando sobre os equívocos da intelectualidade da educação física, ou seja: “A desconsideração para com o fator biológico, em nome da pretensa ‘desbiologização’ da educação física, conduz gradativamente a sagrada família a perder de vista a tão propagada totalidade ” (CARVALHO, 1997, p. 119-20)

Num texto não publicado a que tive acesso, explicitou os equívocos dessa incompreendida relação entre educação física e biologia:

O impasse está criado quando a pedagogia asfixia a biologia e a biologia renega o legado da política. Neste quadro de dupla negação cria-se a confusão semântica, filosófica e política! Neste quadro, se para o pedagogo os fenômenos sociais se autotransformam, para o biólogo os fenômenos sociais são determinados por ‘leis naturais invariáveis’.

Separados ambos legitimam a ‘intervenção’ recortada da educação física, quer dizer, ou no plano pedagógico ou no plano biológico, jamais no campo da totalidade onde pedagogia e biologia têm uma

raiz unívoca: os homens e mulheres produzindo coletivamente seus meios de subsistência. O resultado desse recorte é a hegemonia da concepção idealista da história (NO PRELO).

No entanto, uma contradição central derivada da obra do referido autor me atormentava e atormenta até os dias de hoje e promoveu e promove interferências no sentido de enfrentá-la: a educação física escolar estaria contribuindo para o processo de “desproteção” das crianças ao propor atividades físicas incompatíveis com seus aportes energético-proteico derivados de sua condição de classe? E em que medida ela, a educação física, estaria contribuindo para aumentar o ataque à saúde de nossos discentes?

De imediato, as indagações acima me levaram à percepção de que, do ponto de vista teórico/ideológico, era preciso combater e demonstrar para os alunos a falácia da tendência da aptidão física e da saúde, historicamente incorporada ao discurso oficial político da educação física e ao seu status acadêmico, e que uma outra forma de relação entre o biológico e o social contribuiria para esse processo de desvelar da realidade.

Nas aulas sobre o corpo, que ministrava conjuntamente com os professores regente quando eles trabalhavam com o tema, conforme citado acima, fiz questão de ampliar a discussão, incorporando a discussão entre atividade física, saúde e as condições de vida. Um dos primeiros textos trabalhados com alunos das 4^o séries, intitulado “Atividade Física e saúde”, no ano de 1998, registrava sobre a enorme divulgação do tema atividade física como promotora da saúde, nos diversos veículos de comunicação.

Era utilizada a definição da ONU de saúde como “O bem-estar biopsicosocial do homem”²⁶, a qual era confrontada com os dados sobre as condições de vida e saúde da grande maioria da população brasileira. Além disso, foram apresentados alguns aportes sobre a relação entre atividade física e alimentação e dois anexos: um sobre a concentração de renda no Brasil e outro sobre verminoses. Lembro que, ao final do debate sobre a impossibilidade da atividade física, unilateralmente, produzir saúde e sobre a

²⁶ Hoje eu não utilizaria mais essa definição. Uma abordagem profundamente subjetiva. Ter saúde é ter as condições concretas de tratar de doenças e não apenas não estar doente, ou seja, está diretamente relacionado com as condições sociais e econômicas dadas.

relação dessa premissa com as diferentes classes sociais, um aluno gritou: “isso é uma injustiça”! Ganhei a aula.

O pequeno texto de duas páginas, referido acima, é concluído com a seguinte afirmação: “Se realmente queremos que a atividade física promova benefícios para todos os brasileiros, indistintamente, é necessário lutarmos pelo fim do sistema político e econômico (modo de produção) existente no Brasil” (CADERNO 1998, p.78). Dessa forma, eu incorporava na minha ação pedagógica as proposições políticas derivadas da premissa abaixo:

Se a escola e, por consequência, a educação, não são capazes de mudar ou impedir a manifestação de problemas e fenômenos gerados na base da sociedade, não cabe à educação física erradicar, ou mesmo diminuir, agravos que não possuem dimensão escolar, mas sim, econômico e social. Propor a mudança de hábito e a adoção de um novo “estilo de vida” para a consecução da saúde, significa defender que são os próprios indivíduos os responsáveis imediatos pela definição de sua saúde. Nesse aspecto, essa argumentação soa mais como a velha tese de que a culpa pelos males que afligem a população é de natureza e origem individual, na qual o sistema econômico e o modelo de desenvolvimento social, perversos e excludentes, nada tem a ver com isso (MAIA, 1997, p.271).

No entanto, uma questão central era persistente: como verificar as condições nutricionais e de saúde das crianças para que eu pudesse enfrentar esse espectro que me assombrava?

O instrumento estava tão próximo, ao meu alcance todos aqueles anos, mas a ignorância me colocava na condição de mero verificador de dados sem juízo de valor: a balança de medir peso corporal e altura. A argumentação de um dos maiores estudiosos da fome no mundo aventava uma possibilidade concreta:

Pode-se mesmo afirmar que a carência de proteínas é a mais intensa, a mais generalizada e a mais grave de todas as formas de fome que castigam este continente. A primeira expressão biológica desta carência é o crescimento retardado e a baixa estatura da maioria dos indivíduos em suas diferentes idades (CASTRO, 1960, p. 142).

A legitimidade da educação física não se daria mais nas minhas ainda contradições internas, mormente na negação da relação entre atividade física e saúde, na antibiologia, que aos poucos ia sendo superada, mas, também, em uma nova compreensão sobre essa temática e, sobretudo, na possibilidade concreta de intervenção na realidade objetiva. Em outras palavras: “A legitimidade pedagógica se constrói resgatando-se a produção de um saber em

educação física que possa dar entendimento às questões vinculadas à saúde humana” (MAIA, 1997, p.259).

Em 1996, ano de minha entrada na EMEF “ERS”, fiz uma proposta ao professor do CEFD/UFES Adriano Maia para fazer um estudo antropométrico das crianças. Em pouco tempo, estabelecemos um referencial teórico e uma metodologia de pesquisa. Partimos do pressuposto de que:

Estudos longitudinais realizados em países não desenvolvidos fornecem elementos para se interpretar a relação existente entre condições de vida e crescimento (...) os déficits de altura presentes em determinada coorte de nível indivíduos ao final da idade pré-escolar constituem uma boa aproximação dos déficits de altura que serão observados na idade adulta (MONTEIRO, 1995, p.127)

Dessa forma, elegemos a aferição da altura de alunos com idade entre 7 a 8 anos incompletos de forma a correlacionar com suas condições de vida, ao mesmo tempo em que teríamos uma estimativa se eles atingiriam o desenvolvimento dos seus potenciais genéticos. A projeção dos estudos estatutais indicava que a progressão da altura no Brasil era de 2,4 cm por década (MONTEIRO, 1995, p.136).

Queríamos verificar se essa aceleração secular seria atingida por classes sociais distintas, já que analisaríamos alunos da região de São Pedro e da Escola Marista de Vila Velha, fato facilitado porque eu trabalhava na EMEF ERS, em São Pedro, e, também, na Escola Marista. O título do estudo foi “Perfil de crescimento em escolares de classes sociais distintas”.

O entusiasmo era enorme. Durante os meus planejamentos e com a ajuda de alguns colegas que possuíam carro, com a balança nas costas e com a boa vontade de alguns diretores escolares, percorri mais quatro escolas na região de São Pedro além da minha, totalizando cinco unidades, a saber: EMEF “Neuza Nunes Goncalves”, EMEF “José Lemos de Miranda”, EMEF “Francisco Lacerda de Aguiar”, EMEF “Conquista” e EMEF “Eliane Rodrigues dos Santos”. Somente nessa região, foram aferidas e registradas as alturas de 398 crianças, sendo 225 aproveitadas pelo estudo, que estavam dentro da faixa etária estabelecida. No Marista, foi mais simples aferir minhas turmas à tarde, e a professora do turno matutino me ofereceu os seus dados.

Com os dados nas mãos, comparamos as alturas dos alunos com o padrão internacional de referência NCHS/OMS, utilizando o percentil 50º (altura mediana). Nas crianças de São Pedro, foi constatado um déficit de 2,3 cm, e nos alunos do Marista, um superávit de 0,89 cm. O estudo revelava que a aceleração secular de 2,4 cm por década prevista pelos estudos provavelmente não seria atingida pela classe proletária e que as condições de vida eram, provavelmente, o determinante. A questão posta foi: o que fazer com a constatação científica que revelava a dita “patogenicidade estrutural” da sociedade existente?

A primeira decisão foi de amplificar ao máximo a divulgação da pesquisa no sentido de “ampliar os espaços do conflito de classes, a organização e a consciência”, pois “a medicina social não resta outro caminho senão o de assumir uma linha de subversão” (BREILH,1994, p.142). Apresentamos o trabalho científico “Perfil de crescimento em escolares de classes sociais distintas, Espírito Santo – BR”, no “III Congresso Espírito Santense de Educação Física” realizado em dezembro de 1996. A Gazeta publicou a pesquisa na imprensa escrita, o que provocou um descontentamento com os representantes do poder público. Na escola, fizemos reuniões com os pais e os responsáveis para divulgação dos resultados, eles criticaram e sugeriram intervenções.

A partir daí, modificamos e produzimos várias ações na escola, após pressão política da comunidade escolar. Durante um bom tempo, foi oferecido desjejum às crianças mais novas. Interferimos na escolha dos alunos componentes do Tempo Integral (TI), de forma a favorecer aqueles em condições mais precárias de vida e, portanto, garantir um acesso maior ao suporte nutricional, já que eles faziam 5 refeições na escola. Ao se identificar um aluno que não se alimentou pela manhã, ele era encaminhado para fazer a refeição junto com os alunos do TI. Ademais, passou-se a adiantar a refeição para alunos do turno vespertino que chegassem à escola sem o almoço.

A biologia na educação física pode servir para mascarar os interesses de classe, contribuindo à formação de uma visão individualista e idealista de saúde, na medida em que o sujeito seria o promotor de própria saúde.

Argumentando que “o problema é do estilo de vida adotado pelas pessoas sem questionar os fatores multicausais e classistas que estão a desencadeá-los”. (MAIA, 1997, p.269). As doenças, nessa visão, são compreendidas como processos meramente naturais, e cabe ao indivíduo a manutenção de sua saúde. De outra forma também, complementar a essa, a biologia tem servido, inclusive na educação física, como contribuinte para a manutenção da força de trabalho em condições limites para ser explorada pelo capital.

Embora saibamos da impossibilidade de humanização do capitalismo, ou seja, a educação, a saúde e as relações entre elas que desejamos não serão realizadas nos marcos da sociedade de classes, uma visão que não dicotomiza o social e o biológico, que não fragmenta o saber é, por outro lado, capaz de servir de forma contra hegemônica, para desmascarar a sociedade existente, somar na luta dos trabalhadores por sua qualidade de vida, sua emancipação intelectual e política. Em outras palavras:

Os problemas da saúde coletiva são um terreno propício para ao desencadeamento do debate esclarecedor e para a geração de contribuições que sirvam para esclarecer o pensamento emancipador no que toca a saúde, e de teses objetivas que orientem a mobilização, despertem a consciência sanitária entorpecida de nossos países e contribuam para vitalizar uma vontade nacional popular (BREILH, 1994, p. 142).

Os últimos dados do IBGE que analisaram a proporção de pessoas em condição de pobreza e extrema pobreza revelam que, embora tenha ocorrido uma pequena queda nesses dados em 2018, os índices vêm subindo desde 2015 e, atualmente, $\frac{1}{4}$ da população brasileira, cerca de 52,5 milhões, encontra-se na linha da pobreza com rendimento per capita de menos de R\$ 420,00 por mês. Na escola, empiricamente nos últimos anos, tenho percebido um número maior de crianças e jovens chegando à escola sem as primeiras refeições. O “Homo famintus” amplia seu assombro.

7 A DIMENSÃO DAS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO

7.1 PEDAGOGIA E AMOROSIDADE

A educação é um ato humano que envolve relações com os outros. Apesar de conviver e ter convivido com alguns professores que advogavam um ensinar como ato técnico, frio e sem envolvimento afetivo, nunca consegui vivenciar essa dicotomia. Isso acontecia por razões, num primeiro momento, de ordem particular, já que tive pais amorosos e, portanto, uma experiência familiar desde a infância de abraços, beijos e trocas afetivas, paralelos ou associados aos outros ensinamentos culturais. Dessa forma, essa reprodução no convívio com meus filhos, amigos, parceira e alunos se dá de forma espontânea e natural.

O contraditório é que minhas atuações nas assembleias e nas manifestações criaram, ao longo do tempo, uma imagem do professor Madson como um sujeito agressivo e insensível. Inúmeras vezes ouvi relatos de forma direta e indireta de surpresa pelo fato de eu ser professor de anos iniciais, apontando uma incongruência entre essa “imagem social” e as características necessárias para um profissional que trabalha com essa etapa de ensino.

Por outro lado, como conviver com os filhos da classe trabalhadora, com suas alegrias e riquezas e com suas tristezas e sofrimentos, sem se envolver ou sensibilizar com suas condições de existência?

Além disso, desde meu contato, com meus primeiros professores, percebi empiricamente que, com aqueles que amei, aprendi muito mais. Mesmo que em determinado momento houvesse uma ruptura política ou epistemológica, o fato é que, durante um bom período, existiu uma relação recíproca entre o amor pelo mestre e uma melhor apropriação dos saberes transmitidos por ele.

Obviamente que o objetivo da educação, sua função social, é garantir aos educandos o acesso aos saberes historicamente acumulados pela humanidade. Uma educação que estabelecesse com função principal construir relações amorosas com seus alunos cairia em um populismo pedagógico, pois “[...] não se pode limitar o aspecto positivo da escola à relação afetiva nem

procurar como única alegria da escola a alegria da relação” (SNYDERS, 1993, p. 90). A questão é que, ao querer estabelecer relações meramente técnicas, o professor acaba também ensinando a insensibilidade, o não envolvimento e a frieza nas relações humanas que são também sentimentos.

Dessa forma, percebesse que existe uma impossibilidade na separação entre razão e emoção, entre corpo e mente, entre cultura e afetividade. O professor Paulo Roberto Gomes de Lima sempre afirmou que pensamos sentindo e sentimos pensando. “Isso significa que o homem pode alcançar sua unidade, que não está condenado a uma infeliz distorção entre sentimentos vivos, porém obscuros, indomáveis, e inteligência transparente, embora inerte.” (SNYDERS, 1993, p.91). Ou melhor na síntese abaixo:

“Qualquer pensamento preponderante”, diz Ribot, é sustentado por alguma necessidade, ímpeto ou desejo, ou seja, por um elemento afetivo, pois seria um absurdo completo crer na constância de qualquer pensamento que, supostamente, se encontraria num estado puramente intelectual, em toda a sua aridez e frieza. Qualquer sentimento (ou emoção) preponderante deve concentrar-se numa ideia ou numa imagem que o encarne, sistematize-o, sem o que ele permanecerá num estado vago. [...] Dessa forma, podemos ver que esses dois termos – pensamento preponderante e emoção preponderante – são quase equivalentes porque tanto um quanto o outro envolvem os dois elementos inseparáveis e indicam apenas a preponderância de um ou de outro (VIGOTSKY, 2009, p.30).

As emoções estão e estiveram, sempre, presentes na minha atuação profissional reveladas em diversas situações, inclusive na insatisfação com as aulas de um dia como relatado: “As aulas hoje (12/03) não foram muito boas. Os alunos muito agitados, no geral. Não sei se é reflexo da minha hoje “impaciência” ou outros fatores contribuiriam.” (CADERNO 2015, p.16). Há outro registro de satisfação do dia seguinte (13/03): “Nada como um dia após o outro. As aulas da 6ª feira foram ótimas” (CADERNO 2015, p.16). Também ocorreu essa perspectiva na análise de um conteúdo específico:

“O jogo A galinha, os pintinhos e a raposa teve um significado muito grande com as duas turmas ofertadas. O fato de eu ser a galinha e os alunos, os pintinhos que vão ao meu encontro cria um ambiente afetivo interessante. Além do toque, do afago, do abraço (componente afetivo) tem a ludicidade da história. (CADERNO 2015, p.16)

O contato com os alunos, os abraços, as palavras de carinho, os beijos, as “brincadeiras”, ao contrário da compreensão de muitos profissionais nunca

foram um empecilho para minha prática político-pedagógica, nem ao menos para o exercício de minha autoridade. Ao contrário, acredito que isso facilita as minhas intervenções pedagógicas, pois, “num certo sentido, o relacional é um meio a serviço do acesso dos alunos à cultura” (SNYDERS, 1993, p. 90). Afinal, por que alguém que passa 2/3 de seu tempo diário na escola ministrando aulas apostaria em uma atividade desprazerosa, sisuda e sem alegria?

Um sentimento de perplexidade, sempre, me abateu ao presenciar alguns professores que conseguiam transformar a educação física escolar em algo desprazeroso, enfadonho e entristecedor. Ser recebido pelos alunos ao entrar na sala no início da aula com entusiasmo e alegria, receber logo pela manhã abraços e carinhos, ouvir palavras de afeto dos pequenos discentes são situações que, em todo o tempo, alimentaram, positivamente, meu desejo de ser professor. Ser alegre no meu espaço de atuação, procurar encontrar beleza e encantamento nas nossas ações foram e são para mim questões de manter a saúde e sanidade mental.

Lembro que, há 4 ou 5, anos fui desfrutar da brisa noturna sentado no banco da Praça da Bandeira, de frente para Igreja do Rosário, na Prainha em Vila Velha. O templo estava aberto e saindo dele veio em minha direção uma ex-aluna, uma moça-adulta, loira de cabelos cacheados que chamávamos carinhosamente de “Miojinho”. Reconhecia-a imediatamente, o que nem sempre é comum nessas situações. Ganhei um forte abraço e a boa notícia de que ela fazia a graduação em Música. Depois de um bom papo, ela me perguntou de prontidão: “Madson, sabe o que eu mais lembro de você? ” Imaginei, na minha vaidade profissional, uma das minhas aulas, um conteúdo significativo dessas. Ela mesma respondeu: “aconteceu um dia que minha mãe esqueceu de me buscar na escola, e você me fez companhia até a chegada dela”. Já havia anoitecido. Fiquei surpreso e feliz com aquele relato emotivo. Não me lembrava mais daquela situação. Não existiu nesse fato uma aprendizagem? Um conteúdo da importância da solidariedade e do cuidado com o outro?

Há e houveram, claro, momentos de tensão, de embate, de tristeza. No entanto, quando eles se tornavam preponderantes, chegava o momento de repensar, produzir novos rumos, estabelecer outras metas, nas quais o prazer prevaleça sobre a dor. Contudo, mesmo em momentos nos quais fui imbuído de grandes emoções de raiva, decepção ou tristeza, os alunos aprenderam, num primeiro momento descobrindo que o professor é de “carne e osso”, um ser humano como outro qualquer, que possui virtudes e vícios. Essas situações, quando utilizadas como objeto de reflexão coletiva, podem contribuir para a formação humana e política dos alunos. Um exemplo é o registro a seguir:

Hoje, 25/09 – 4ª feira

O festival de Lutas e Brincadeiras de força com os 3º anos não foi bom como gostaria que fosse. Após interpelar um aluno tive que me ausentar do espaço e as coisas degingolaram. O final foi muito desorganizado. Vou tentar resgatar amanhã. Conversar seriamente com as turmas e reafirmar os objetivos desses conteúdos e do evento. Falarei da minha frustração. Talvez o modelo esteja errado. (CADERNO 2019, p.56)

Nesse dia, após colocar as duas turmas para dentro das suas respectivas salas, adentrei nos seus espaços e, de forma ríspida e de nítida carga emotiva, demonstrei minha insatisfação com o desenrolar de uma atividade tão importante para os meus objetivos, que seria a culminação de todo o trabalho desenvolvido com aquele tema.

No outro dia, tal proposição foi feita, além de se reafirmar a finalidade pedagógica do evento. Fiz um discurso emocional, demonstrando a minha decepção e frustração com a atividade de finalização do tema “Lutas e brincadeiras de força”. Boa parte dos alunos, mais tarde, ainda no mesmo dia, veio me pedir desculpas e sensibilizou-se com minha angústia. Na conversa em sala, assumi o erro de tê-los deixados sozinhos por um tempo, sem abdicar de afirmar que a minha não presença não justificava a desorganização e a necessidade do desenvolvimento da corresponsabilidade da turma para o êxito das aulas. Os alunos fizeram a proposição de que os próximos eventos de fechamento dos temas sejam feitos em cada turma em particular. Falei que não fecharia questão naquele momento, mas que os ouviria antes do fechamento do próximo tema, pois a finalidade era a integração.

Além disso, se a atitude do professor for de um sentimento de raiva, por exemplo, contra uma injustiça ou uma violência cometida por um aluno com o outro, os discentes aprendem que temos ao lado conhecimento do que é justo e humano, o direito à legítima raiva contra todo tipo de injustiça e desigualdade:

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (FREIRE, 1999, p.43).

7.2 UMA NOVA PAIXÃO

No ano de 1997, fiz uma extensão de carga horária na EMEF “Francisco Lacerda de Aguiar”, no período vespertino, que me marcou, confirmou e ampliou minhas convicções. Atuei durante aproximadamente seis meses até que fui sumariamente retirado da docência pela secretária de educação. Nessa escola, conheci o professor José César Fernandes da disciplina de história. Um dos nossos momentos de planejamento coincidia. Iniciamos uma amizade que perdura até os dias de hoje. Mais tarde foi trabalhar na “minha escola”, onde se aposentou no início do ano de 2019.

Aos poucos, através de nossas conversas e das minhas observações de sua prática político-pedagógica, fui percebendo como a afetividade era central na sua forma de lidar com os alunos. Ou melhor, como ele, através das emoções, conseguia garantir um ambiente tranquilo e disciplinado, raramente encaminhando algum aluno para coordenação. Suas aulas eram palestradas, era inimigo número um da cópia e não usava o livro didático. Os alunos reuniam-se ao seu redor sem nenhum alarde, ouvindo a sedução de suas palavras.

Homeopaticamente, fui herdando quase toda a sua biblioteca, mas o mais importante foi a sabedoria direta de seus ensinamentos. Aprendi que a educação exige uma maturidade profissional, que, na relação com os alunos, nós que somos os adultos. Os conflitos que surgem nessa relação entre professor e aluno não se podem se transformar em raivosidade ou odiosidade

por parte dos docentes. Mesmo que os alunos nos deixem com raiva ou decepcionados, é necessário criarmos outras possibilidades de produzirmos uma nova relação, reconquistá-los. Lembro-me de como César se orgulhava de dizer que determinado aluno, que, inicialmente, havia lhe dado algum problema, hoje, ao chegar à escola, beijava-lhe e abraçava, e, também, de suas críticas aos professores que adquiriam uma aversão a determinados alunos, muitas vezes nem se dirigindo a eles após alguma relação desrespeitosa e conflituosa.

O referido professor era um exemplo do equilíbrio entre autoridade e liberdade, conseguia manter um ambiente propício para o processo ensino-aprendizagem, no qual a disciplina, o prazer e a socialização dos saberes caminhavam juntos. Fazia jus às indagações freirianas:

Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos. O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade (FREIRE, 1999, p.99)

Cesão, como carinhosamente o chamamos, sabia como ninguém a medida exata entre autoridade e liberdade. O vínculo afetivo era a condição que garantia toda a sua pedagogia. O professor é um amante de Rubem Alves e Che Guevara. O último ao lado do seu pai falecido é seu maior ídolo. Minha longa caminhada ao seu lado numa relação de amor e amizade propiciou muitos ensinamentos. Em um texto em sua defesa, em um processo movido pelo seu antigo diretor, tentei registrar todos os seus ensinamentos (para além do papel da afetividade), aprendidos na relação amorosa de convivência, inicialmente profissional, e que repercutiu na prática, também, amorosa com meus alunos.

Vila Velha, 18 de agosto de 2013

QUE ESCOLA QUEREMOS?

Conheci o professor José César em 1997 quando trabalhei, brevemente, na EMEF FLA, em extensão de carga horária, nas terças e quintas-feiras, com 3 turmas de 5^{as} séries. Durante um curto período de 4 a 5 meses, devido a uma feliz coincidência de PL's, tivemos a oportunidade de debatermos pedagogia, filosofia e política.

Naquele ínfimo tempo de convivência, chamaram-me atenção seus amplos conhecimentos, sua experiência com autocrítica, seu domínio da língua materna, mas, sobretudo, a relação amável com seus alunos.

Devido à perseguição política, perdi a extensão e foi-me podada a possibilidade de aprofundarmos nossa relação profissional e pessoal. No entanto, fiz questão de registrar meu apreço e admiração profissional através de uma carta na qual o intitulo como “o defensor mais intransigente dos alunos”.

Anos depois, em 2005, na escola de minha origem, a EMEF “ERS”, voltei a trabalhar com o professor César, agora em tempo integral, no período matutino. Aprofundamos nossos conhecimentos, consolidamos nossa amizade, criamos muitos consensos e restritos dissensos.

Em 2009, assumi a direção da escola e compreendi ainda mais a sua prática pedagógica. Uma pedagogia libertadora, respeitosa com os filhos dos trabalhadores, não mecânica (com horror à prática copista e alienante), preocupada com a formação cidadã dos alunos, com conteúdo, mas sem ser bancária, com desprezo pela prova, esse elemento pedagógico chantagista e de terror (este monstro!), preocupada com o registro escrito na finalização de cada unidade pedagógica, defensor de uma avaliação que não se resume à mera verificação, e a sua melhor marca era manter-se “intransigentemente na defesa dos alunos”.

Alguém poderia dizer: “Um professor deste não traz nenhum problema ao diretor”. Ledo engano de quem formula tal afirmação, de forma peremptória. Obviamente que um professor que nunca retira aluno da sala, que desenvolve uma aula disciplinarmente perfeita, que nunca reclama quando solicitado a assumir uma turma fora do seu horário regular e que possui uma ótima relação com os meninos é uma tranquilidade para qualquer diretor.

Entretanto um professor que assume uma pedagogia, como a relatada acima, dará, sempre, certo trabalho à direção, pois não podemos esquecer que estamos, sobretudo, dentro de um Aparelho Ideológico do Estado, que, via de regra, caminha na contramão da libertação da classe trabalhadora.

A questão é a forma como compreendemos tal situação e a oportunidade que alguns conflitos proporcionam no aprimoramento da construção cidadã da escola e na adequação coerente de nossos propósitos maiores à nossa prática social.

Exemplos: 1- Se o professor crítica a prática copista e mecânica da escola, qual o papel da direção, senão aprofundar a discussão pedagógica, e caminhar para eliminação dessa prática alienante? 2- Se um professor lê um artigo do ECA, dizendo que os alunos não podem perder aula por estar sem uniforme, qual o papel da direção? Reprimir o professor por ensinar um direito estabelecido em lei às crianças e aos adolescentes ou criar mecanismos inteligentes que garantam que o aluno esteja na escola uniformizado? 3- Se um professor ensina aos alunos a serem críticos, como a direção deve atuar quando é interpelada pelos alunos? Cerceando seu direito à fala ou debatendo, transparentemente, as contradições apresentadas?

De fato, esse é um professor que dá trabalho! Obriga-nos a sermos coerentes com aquilo que proferimos em palavras. Nem sempre precisamos concordar com suas proposições, mas, se realmente acreditamos na dita gestão democrática, torna-se fundamental garantir, ininterruptamente, um debate franco e transparente sobre todas as contradições reveladas na prática escolar, com os diversos segmentos, que nos permitam, conjuntamente, avançarmos na direção de uma educação pública de qualidade.

Se quisermos o marasmo das práticas silenciadoras, denunciemos tal rebelde! Obrigamo-lo a tomar cicuta!

7.3 A RAIVA TRANSFORMADA EM ODIOSIDADE

Ano de 2017, uma estagiária conduz uma aluna do 3º ano em prantos, visivelmente amedrontada para falar comigo. Percebendo a gravidade dirijo-me, junto com ela, para uma sala reservada nos fundos da secretaria. Pergunto por que ela chora tanto, e ela diz: “meu padrasto me estupra”. Impossível conter as lágrimas, abraço-a. Levo à sala do diretor, ouvimos os detalhes e encaminhamos, imediatamente, ao Conselho Tutelar. Por duas vezes depois, depomos nos órgãos competentes. A aluna saiu da escola e do bairro por medida protetiva, nunca mais soubemos notícias.

Ano de 2009, uma aluna adolescente conta para a professora que era vítima de abuso sexual por parte do cunhado com o aval da irmã. Chamamos o Conselho Tutelar e a polícia. A aluna continuou na escola. Não sei como explicar, mas ela demonstrou ter desaprendido conteúdos que acreditávamos consolidados. Terminou seus estudos na nossa escola e nunca mais foi a mesma. Hoje é mãe solteira. Engravidou ainda adolescente. Por um bom tempo não conseguia conter minha revolta com tal situação.

Ano de 1998, descobrimos que uma aluna estava faltando aula, pois havia sido estuprada pelo vizinho que morava nos fundos de sua casa. Convocamos a mãe, a qual afirmou que a culpa era da filha, que usava roupas muito insinuantes. A aluna tinha apenas 8 anos.

Ano de 2014, o pai chega á escola e quer falar comigo em particular. Dirijo-me à sala da direção. O progenitor pede minha orientação, pois o filho foi abusado pelo tio no final de semana na casa da avó. Peço que ele deixe seu filho e que eu atenderia uma família e, imediatamente, conversaria com o aluno. O pai foi e ficou de aguardar o meu contato. O primeiro atendimento foi mais breve do que eu pensava e logo conversei com o aluno que confirmou a violência. Chorei com ele. Nessas horas penso nos meus filhos, e minha revolta aumenta. Por algum motivo, o pai chega e quer levar o seu filho embora. Parecia arrependido. Afirmei que isso era uma impossibilidade, e eu como

agente público teria a obrigação de denunciar. Aguardamos a chegada do Conselho Tutelar. O aluno era deficiente, já saiu da escola e até hoje não tenho notícia do processo.

Esses quatro primeiros exemplos são um recorte de uma tragédia social que atinge milhares de crianças no Brasil: violência sexual²⁷. Uma demonstração clara dos limites impostos à educação, já que o impacto dessas violências afeta a vida e o desempenho escolar das crianças e dos adolescentes. É, também, revelador de que, ao contrário do que dizem os propagadores da Escola Sem Partido, que acreditam numa visão romântica e fetichizada de criança e família, pois “a suposta família feliz, saudável e protetora nunca existiu na forma com que se apregoa” (DUARTE, 2004, p.186), a escola, como representante do Estado, tem a obrigação de proteger as crianças muitas vezes contra suas famílias ou contra alguns dos seus membros. A escola tem o dever, também, de ensiná-las a se protegerem dessas violências, ensiná-las a respeitar os outros, pois os alunos adentram a escola não como “tábuas rasas”, mas com os preconceitos e os valores advindos das outras instâncias sociais.

7.4 OUTRAS TRISTEZAS²⁸

Chovia muito naquele dia, a quadra totalmente encharcada e fomos obrigados a mudar a programação e improvisar. Na sala de aula, fiz algumas brincadeiras com toda a turma do 2º ano A e depois ofereci diversos brinquedos, e eles se organizaram por preferência em pequenos grupos. Uma aluna em particular ficou o tempo todo de cabeça baixa e com lágrimas nos olhos. Tentei de todas as formas saber o motivo e lhe dar algum conforto. Nada funcionou. Descobri

²⁷ Entre outubro de 2017 e setembro de 2018, 570 inquéritos foram abertos referidos a crimes contra crianças e adolescentes no ES. Destes, 70% são referentes a abusos sexuais, sendo 80% cometidos contra meninas. (Fonte: <https://www.gazetaonline.com.br>, publicado em 18/10/2018 às 08h51). Cerca de “70% dos casos de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes são praticados por pais, mães, padrastos ou outros parentes das vítimas. Em mais de 70% dos registros, a violência foi cometida na casa do abusador ou da vítima.” (Fonte: <https://www.gazetaonline.com.br>, publicado em 18 de maio de 2019, às 20:33)

²⁸ Exceto o primeiro relato desse tópico, os demais estão contidos no caderno de 2015, p.45. Contudo, o texto foi produzido em 2012. A pretensão daquela época era produzir um trabalho denominado “Violência escolar: a perversidade do senso comum”. No entanto, ficou inacabado. Parte dele, em especial os relatos reais com nomes fictícios, foi apresentado na Câmara de Vitória nesse mesmo ano numa intervenção oral minha e numa apresentação do professor Daniel Barbosa em audiência pública, sobre violência escolar em Vitória, promovida pela Comissão de Educação desse órgão.

depois que, apesar de morar próxima aos pais, esses não lhe davam muita atenção. Até hoje estuda na escola. Está no 5º ano e me dá, todos os dias, um abraço na entrada e outro na saída. Seu sorriso, ainda, muito contido. Naquele dia, escrevi na penúltima folha do caderno uma poesia:

Hoje ela estava triste
 Nenhum sorriso
 Abracei-a, beijei-a
 E seu tocar tímido
 Seu olhar distante
 Permaneceram.
 Sem palavras
 Sem gestos
 Sem beleza
 Sem sentimento
 No impassível da dor!
 (CADERNO 2015, 03/07/2015)

Segue outros relatos:

O coordenador me solicita para que o ajude no recreio. Dirijo-me para o espaço atrás da quadra coberta, onde tem uma trave, na qual os menores, cerca de uns trinta, disputam um rachão, cada um por si. Sento no chão e aprecio a interação das crianças ao meu redor. Além do futebol, meninos e meninas, ainda menores, brincam num parquinho, numa grande disputa pelo escorregador. Na quadra, os maiores jogam futsal. E, à minha direita, crianças brincam de pega pega, e outras conversam assuntos que parecem engraçados. Duas meninas vêm em minha direção, ambas da única turma de 1º ano da escola. Procuram diálogo comigo, mas acima de tudo compartilham carinho, alisando minha barba e me abraçando, cada uma de um lado. Ana e Bia são “faladeiras”, e o papo é muito agradável e divertido.

De repente Ana diz:

__ Diretor você parece um príncipe!

__ Eu estou mais para um rei. Olha minha barba branca. – Retruquei.

Bia entra na conversa e fala:

__ Príncipe é o meu pai!

__ Seu pai está preso, e príncipe não fica preso! Afirma Ana.

__ Fica sim. – Responde Bia.

Eu resolvo intervir e digo:

__ Príncipe também fica preso, Ana. Vários príncipes já ficaram presos na história.

__ Não, diretor. Príncipe não fica em prisão, fica em calabouço! – Disse Ana.

__ Pois bem, meu pai está no calabouço! – Disse Bia

As meninas se dispersam e vou interagir com outros alunos. No mesmo dia, converso sobre o ocorrido com a professora regente, e ela diz que ontem Bia disse que pediu ao pai, numa visita carcerária, que ele não matasse ou mandasse matar mais ninguém, para que saísse da prisão logo e pudesse estar o tempo todo com ela. A mãe foi minha aluna e, atualmente, namora um ex-aluno que também está preso por tráfico de drogas.

Ana e Bia têm bom desempenho escolar e não apresentam problemas disciplinares.

Era 7 horas da manhã, e uma mãe me procura e pede a transferência de sua filha, da 4ª série/ 5º ano. Como de costume, pergunto o motivo e se já conseguiu a vaga na outra escola, alertando-a do perigo de sair da nossa escola e depois, numa eventualidade, não conseguir

voltar mais, tamanha a lista de espera. Ela afirma que ainda não havia conseguido outra escola para a filha, mas que seu parceiro, padrasto de Maria, não queria mais sua filha morando com eles e que agora ela, iria morar com a avó materna. Convenço-a conseguir primeiro a vaga na escola pretendida e depois vir buscar a transferência, e a mãe segue seu destino.

À tarde, horário de estudo de Maria, procuro-a para saber do ocorrido. Maria, com lágrimas escorrendo, conta que, na noite anterior, a mãe estava sendo espancada pelo padrasto, e, no terror da cena e na tentativa de salvar sua mãe, correu até a delegacia e denunciou o fato. A polícia prendeu seu padrasto, mas acabou sendo solto porque a mãe se recusou a registrar queixa. Abraço-a e nada falo, pois não sabia o que dizer.

O padrasto não queria mais a sua presença, e até aquele momento a mãe parecia preterir a filha e concordar com agressor. Até hoje não buscou a transferência. Todos ainda continuam morando juntos. Maria é e sempre foi agitada e agressiva na escola.

A tia de Jamile me solicita a transferência da sobrinha, pois ela vai morar em outro município. Conhecedor da história da aluna, chamo a tia para conversar na sala da direção. Digo que Jamile, atualmente na 6ª série/ 7º ano, é nossa aluna desde a 1ª série e que sempre teve ótimo desempenho, mas que estas trocas constantes de lar e, por consequência, de escolas estavam prejudicando-a. Em 2009, foi para outro município e ficou reprovada, pois não frequentou a escola. Em 2010, retornou ao bairro e foi rematriculada, saiu novamente e, sabendo que havia retornado, fomos buscá-la em casa para concluir o ano. Conseguiu ser aprovada nas provas finais.

Neste ano, estava desinteressada pelo estudo, apesar de termos acordado que, se ela se esforçasse no 1º trimestre, poderíamos avançá-la para a próxima série.

A tia disse que o avô não a quer mais em casa e que a avó que a criou não pode fazer nada. Relatou que a avó é avó por opção, pois ficou com pena da garota quando foi abandonada pela mãe biológica e que, toda vez que o parceiro se desentende com a “neta”, este a manda embora de casa. O refugio é a casa da mãe, que, pelo relato, possui uma vida desregrada.

Afirmo também que a aluna vivia com os olhos vermelhos e que achava que deveria ir ao oftalmologista. A tia retrucou dizendo que não podia também hospedar a sobrinha e que Jamile tinha os olhos vermelhos de tanto chorar.

— Essa menina vive chorando. — Afirmo a tia.

Então, esperei uns minutos para engolir as lágrimas que queriam descer, e falei de forma direta e ríspida:

— Jamile, você só tem uma opção que é aproveitar este grande potencial intelectual que você tem, engolir alguns sapos, estudar e estudar, para que consiga uma ocupação que lhe permita ter a sua casa e não mais depender de seus “familiares”.

A Tia me olhou estupefata, e a conversa acabou. Até hoje a aluna continua morando com a avó, mas se mantém totalmente desinteressada pelos estudos.

Fabrizio estuda na 2ª série/ 3º ano, tem apresentado problemas disciplinares graves, o que tem revertido num baixo desempenho escolar. A mãe e pai nunca aparecem quando solicitados. Conseguimos conversar com a avó, que trabalha no posto de saúde da comunidade. A senhora relatou que os pais saíram recentemente da prisão e não ligam para os filhos. Ela afirmou que trabalha 8 horas por dia, e as crianças ficam com o avô, que é extremamente agressivo. Semana passada agrediu o irmãozinho de Fabrizio porque este, “guloso”, pediu mais comida, batendo com a colher grande na sua cabeça. O coordenador tem tentado estabelecer um laço de

amizade e confiança com o aluno, e pequenos progressos tem acontecido.

Marcos nunca se adaptou à escola. No ano passado, saiu da escola e foi estudar no noturno, que, pelo que me parece, já abandonou na 7ª série/ 8º ano. Em várias conversas que tive com ele, dizia que, depois que se entra no mundo das drogas e do crime, não é possível mais sair. Foi preso duas vezes por assalto. Semana retrasada escalou o muro da escola e fumou maconha. Semana passada iria fazer a mesma coisa e pedi que não fizesse isto, pois me deixava em situação difícil. Disse que queria entrar na escola, mas ninguém permitia. Falei que a porta da frente estava aberta para ele e que era bem-vindo por ser nosso ex-aluno. Marcos entrou, conversou com a pedagoga, com o coordenador, foi ao banheiro e partiu. Depois disto não mais voltou à escola, mas passa na frente, sempre acompanhado com os “manos” e continua envolvido até os dentes com o crime (CADERNO 2015, p.45).

Atualizando o percurso histórico desses alunos, é impossível não se abater emocionalmente, as palavras saem com dor, sangue e lágrimas. Uma tragédia social que me corta a carne e revela nossos limites e impossibilidades frente à desumanidade do capital.

Ambas, Bia e Ana saíram da escola, pois suas famílias mudaram dessa região. Não conheço o paradeiro de Ana. Nesse ano, Bia voltou a estudar na EMEF “Eliane Rodrigues dos Santos”. Ainda está no 5º ano apesar de ter passado sete anos desse episódio. Está em situação de evasão. Há vários meses não vem à escola apesar dos nossos apelos e da denúncia ao Conselho Tutelar. Ela tem apenas 15 anos e suas publicações nas redes sociais revelam uma relação próxima com o mundo das drogas.

Maria hoje estuda no EJA noturno na EMEF “FLA”. Ainda está no intermediário e possui grande dificuldade de aprendizagem. Jamile abandonou os estudos. Um potencial intelectual enorme. Engravidou precocemente, e não sabemos de seu paradeiro. Fabrício estuda atualmente na EMEF “FLA”. Está no 6º ano. Num trabalho feito por sua professora de EF, Fabiana Zanol Araújo, com o tema “Lutas e brincadeiras de força”, ele escreveu que “A luta é boa para melhorar as pessoas que são muito brigonas [...] também ajudam as pessoas a se defenderem de estupro e quando alguém vai te bater e também quando a criança que é muito agredida por parte dos pais que são muito violentos”

(Comunicação oral). Marcos, no ano passado, foi assassinado repetindo o mesmo destino de seu irmão.²⁹

O esforço mnemônico e a pesquisa para revelar o percurso desses alunos referidos me fizeram reportar a inúmeras outras situações que me impactaram profundamente. Uma delas, destaco aqui, pois deixou marcas profundas em mim.

Logo que adentrei na escola, me identifiquei enormemente com um aluno. Sua vivacidade, alegria, beleza e inteligência me enchiam de esperança. Projetava

²⁹ Nessa nota está contida o restante do texto com sua fundamentação teórica que explicita a forma como o autor compreende essas tragédias:

Este texto foi propositalmente iniciado pelo “face a face”, pela expressão imediata dos fenômenos. Cada tragédia particular, destacada de inúmeras outras, é relatada para que sirva de base, ponto de partida e chegada (depois numa nova condição, a apreensão do concreto) de nossa análise. O pensamento pós-moderno situa-se exclusivamente no sujeito empírico e singular, acreditando que são as idiossincrasias das subjetividades determinantes das personalidades. Descrente das interpretações da totalidade, anti-filosóficos, não se acredita nas “matrizes universais” capazes de analisar as relações dialéticas entre as subjetividades e as intersubjetividades, ou seja, “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade, é o conjunto das relações sociais” (MARX, p. 13).

Sendo o homem o conjunto das relações sociais, não se pode discutir a questão da violência escolar longe do modo de produção existente que expressa determinadas relações sociais e sem aprofundar no tipo de Estado que viabiliza a ditadura da classe burguesa e, portanto, consolida a violência (material e ideológica) contra a maioria da classe trabalhadora brasileira.

O pensamento pós-moderno quer explicar a violência exclusivamente no particular, no indivíduo. Possuidores da nova ferramenta teórico/ ideológico da burguesia, expressão do capitalismo imperialista atual, desviam o foco da questão para o particular: a escola violenta, o aluno violento, o professor violento, sem conectar isso com as relações sociais vigentes. Impede-se, assim, a interpretação concreta do real, a apreensão da totalidade. Por trás da impossibilidade cognoscível do mundo, mascara a perversidade dos interesses de classe, embrutece as massas, legitima o poder burguês e, ao mesmo tempo, joga todos contra todos.

O aluno torna-se o inimigo do professor (há professores que me parecem exigir uma escola sem aluno!) a ser combatido e vice-versa. A polícia, o regimento, a patrulha escolar, a pedagogia policialesca resolverão o problema da violência da ilha-escola. Esses posicionamentos peremptórios, a meu juízo, ao contrário, são e serão fomentadores de mais violência e desagregação da comunidade escolar.

Há, ainda, professores que “bem-intencionados”, longe de entrar no divisionismo, no entanto, embutidos da mesma lógica, respondem de forma diversa, acreditando serem culpados pela não solução da violência escolar e muitas vezes da violência da sociedade. Acreditam que a problemática da violência será resolvida de forma meramente subjetiva, com incorporação da paz no coração dos estudantes, esquecendo das raízes históricas, econômicas e sociais das guerras e da violência urbana e rural. A burguesia encontra, assim, terreno fértil de introjeção do discurso da culpabilização nos indivíduos singulares, gerando despotencialização nos professores, frustrações e desprestígio social, corroborados por teorias pós-modernas, produzidas por intelectuais e acadêmicos reacionários, funcionários da supra estrutura, cães de guarda da burguesia, conjuntamente com uma mídia que divulga o tempo todo verdadeiras “propagandas” de culpabilização do professor, ou de valorização da abnegação sacerdotal redentora da sociedade vigente (CADERNO 2015, p.45)

mentalmente seu futuro, imaginado, inclusive me sucedendo como professor de EF da escola. Era muito esforçado, adorava atividade física, lutava capoeira e ministrava uma oficina na escola dessa modalidade. Foi vice-presidente do conselho de escola, quando eu era o presidente. Eu o amava de forma especial.

Um belo dia ficou apaixonado por uma mulher mais velha da comunidade. Ela era envolvida com drogas. Ele se envolveu. Começou a trabalhar na “boca”. A pedagoga uma vez o buscou naquele ponto de tráfico, correndo sério risco. Conversamos muitas vezes com ele. Acabou sendo preso numa ação policial de combate às drogas. Assumiu as drogas e as armas, pois era o único menor de idade. Ficou preso por meses. Foi torturado pelo Estado. Os agentes enfiavam agulhas embaixo de suas unhas. Não resistiu e entregou os parceiros.

Apareceu na escola. Havia sido libertado, mas não podia ficar no bairro. Era um delator, X9, ameaçado de morte. Arrecadamos um dinheiro e pagamos uma passagem para o estado de São Paulo, onde era a casa do seu pai. Acabou não se adaptando e retornou. Foi assassinado. Lágrimas não param de escorrer nos meus olhos...

7.5 TERMINADO COM PALAVRAS DE AMOR

Era meu último ano como diretor. Adentrei a sala do professor de português, Gilmar Alves da Silva, para contar para sua turma uma história que acabara de acontecer. Sempre, como diretor, acolhia os alunos e os pais no portão da frente da escola, conversando, abraçando, beijando, trocando palavras de boas-vindas e fazendo brincadeiras. Disse que, pela primeira vez, havia recebido um abraço de uma aluna dessa turma e contei uma história da minha relação com ela, anterior ao meu mandato como diretor. No outro dia, o referido professor, com seu talento literário invejável, trouxe-me um livro artesanal contando de maneira poética minha narrativa.

A menina que não sabia abraçar

Era uma menina silenciosa
Não falava, não sorria...
Parecia chateada

Com tudo que aparecia.

Não brincava de nada,
Nem jogava futebol...
Ficava sempre parada
Como um lagarto tomando sol.

Um dia chegou na escola
Um professor esquisitão:
Careca, de barbicha e bota,
Mas que falava com o coração.

- Essa menina está doente!
Ele disse, sem embaraço.
- E o que ela necessita
É da terapia do abraço.

Logo na primeira tentativa...
Deu tudo errado!
A menina não se mexeu
Enquanto recebia o abraço,
Dentro de si mesma, se escondeu.

O professor não gostou daquilo,
Pois o esforço não a atingia
Então, com sua voz grossa, avisou:
- Este é apenas o primeiro dia!

A menina não acreditou
No que o professor dizia...
- Então aquele tormento
Seria mesmo todo dia?

No outro dia, sem aviso,
A terapia do abraço.
E no outro, e no outro...
Ufa! Isso dava um cansaço!

Mas mesmo com isso tudo,
Nada parecia mudar.
O abraço corria solto...
E a menina? Qual um jequitibá!
Durinha feito um toco,
Não se mexia nem um pouco
E não queria ajudar.

O professor ficou muito triste,
Mas aceitou sua derrota
O abraço, para aquela menina,
Não estava em sua rota.

Então um belo dia,
Muito tempo passado,
O professor viu a menina,
Mas algo nela havia mudado.

A menina já era moça,
Linda e sorridente
E olhava desconfiada,
O professor na sua frente.

O professor falou com ela:
 - Você me deu um cansaço...
 A menina não disse nada,
 Partiu direto pro abraço.

Naquele abraço lindo
 E repleto de amor
 Escreveu-se uma nova história
 Entre a menina e o professor.

E a vida continua.
 Seja aqui ou seja lá.
 Mas continua diferente
 Para a menina Jequitibá.

Essa história poética foi baseada em fato real, pois durante um bom tempo, todo início de aula com sua turma, os seus colegas de classe marcavam 1 minuto de meu abraço com ela, a intitulada “terapia do abraço”, e aluna se comportava como um verdadeiro jequitibá, dura “como um toco” com os braços ao lado do corpo. Fiquei e, ainda, fico emocionado com essa narrativa. Nem todas as sementes que plantamos germinam, na sociedade que vivemos, há limites sérios para educação, mas algumas vem tardiamente e nos enchem de alegria.

Vale mais uma vez ressaltar que a escola, a meu juízo, tem a função social de garantir aos alunos o acesso aos saberes sistematizados, mas “[...] a inteligência e a afetividade podem não se opor uma a outra” (SNYDERS, 1993, p.92). “A escola poderia ser um dos locais privilegiados para a reconciliação entre o conhecimento e o amor” (SNYDERS, 1993, p.94). É possível conciliar a obrigatoriedade da escola, com suas regras e funções inegociáveis, com a alegria e o amor. Aliás, talvez essa premissa seja a condição de seu êxito. O maior amor que podemos ter pelos filhos dos trabalhadores dentro dos limites impostos pela escola capitalista é instrumentalizá-los dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, cumprindo a sua função social, como melhor explicita a citação a seguir:

[...] a luta contra o estranhamento engendrado pelas relações capitalistas também se passa pela intolerância contra a desqualificação do saber. A prática educativa que não leva a novos carecimentos, a novas formas *desejantes* que enriquecem o sentido do humano, que apenas acultura aos valores hegemônicos, que renuncia sua função eminentemente demoníaca de socializar o saber

científico, artístico, ético-político e filosófico, na verdade, abdica do *Eros*, cai no desamor. (DELLA FONTE, 2007)

Para aqueles que enxergam uma incongruência entre o exposto acima nesse item e o marxismo, concluo reproduzindo uma parte do discurso de Fidel Castro em 1961:

Quem disse que o marxismo significa renúncia aos sentimentos humanos...? Se precisamente (...) foi o amor ao homem, à humanidade, o desejo de combater a miséria, a injustiça. O calvário e a exploração que o proletariado suporta que fizeram com que, no espírito de Karl Marx, surgisse o marxismo, quando precisamente o marxismo podia surgir, quando precisamente podia nascer uma possibilidade real, e ainda mais que uma possibilidade real: a necessidade histórica da revolução social da qual Karl Marx foi o intérprete. Mas o que permitiu que ele fosse o seu intérprete senão a corrente de sentimentos humanos de homens como ele, Engels e Lenin? (CASTRO, 1961, p.117, apud LOWY, 2012, p.28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: SÍNTESE DA TRAJETÓRIA À LUZ DO DIÁLOGO E DO CONFLITO COM A ÁREA

Um dia, sentado na cadeira escolar, numa sala do andar de cima do Colégio São José, por um momento refleti sobre meu futuro. A realidade ao meu redor desapareceu, e eu mal pude ouvir os ruídos e as conversas ao meu entorno. Estava no segundo ano do ensino médio, e havia passado sofrivelmente para essa série. Imaginei que deveria fazer o curso de educação física, pois me identificava muito com a atividade física. Naquele início de bimestre, eu projetei meu amanhã e decidi modificar minhas atitudes como aluno em busca de um projeto.

O ano escolar foi muito tranquilo e passei direto para o terceiro ano, na época, pré-vestibular junto. Foi diferente da série anterior na qual eu havia ficado de prova final em quase todas as disciplinas, na exceção de educação física e artes. Mantive a concentração máxima na minha meta e, ao chegar em casa depois da jornada escolar, repetia todo o horário daquele dia estudando e revisando os conteúdos trabalhados. Além disso, estudava durante todo o sábado e no domingo pela manhã.

A felicidade de passar numa Universidade Pública até hoje está presente em minha memória. A entrada na UFES foi um projeto materializado. Quando adentrei no espaço da universidade, um encantamento imediato me atingiu. A motivação, o interesse em aprender, a vontade de explorar todos os seus espaços geográficos e de saber cada vez mais se ampliavam dentro de mim. Era um mundo novo sendo descoberto. Nunca, durante minha vida pregressa escolar, havia sido reconhecido como um estudioso, um “CDF”, na linguagem corriqueira estudantil. Ali não, desde o primeiro momento, tiveram-me como alguém que se dedicava ao estudo e eu fazia jus a tal imagem. Lia tudo que podia, muitas vezes para além do solicitado, antecipava conteúdos, iniciava, timidamente ainda, minhas indagações e críticas.

A minha consciência política, minha visão de homem, mulher, educação, educação física e sociedade, ou seja, o basilar de minha concepção de mundo foi forjado a partir da década de 80. Até então, era um garoto, filho de

proletariado, contraditoriamente, morador de um bairro nobre de classe média, que não fazia nenhuma ligação entre qualquer área humana e a política. A turma da qual fazia parte, 1986/1989, viveu, obviamente, cada um de forma idiossincrática, os momentos críticos daquela época que tentava, pela primeira vez de maneira sistemática, atacar a naturalização de certezas da educação física, historicamente incontestáveis.

Na década de 80, a ação prática da educação física foi posta em xeque. As ciências sociais, que balizaram o pensamento dos diversos autores críticos dessa época, contribuíram para o aprofundamento do caráter sócio-político da pedagogia, invertendo uma tendência de supervalorização da didática, dos manuais e das prescrições até então vigentes. “Em nosso entender, a discussão encetada na década de 1980 provocará uma inflexão que redundará numa hipertrofia da discussão pedagógica. “Curvou-se a vara” para o outro extremo também nesse sentido” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.24).

Dessa forma, o impacto foi enorme no reconhecimento profissional, na “segurança” de um saber fazer de muitos profissionais. Uma constatação científica desse abalo é registrada nas palavras a baixo:

Tal questão chamou nossa atenção, particularmente, em função da constatação de que, para uma geração específica de professores (os que concluíram o curso até o início dos anos de 1990 e já estavam nas escolas), aquelas construções teóricas teriam adquirido status de uma espécie de ameaça às suas identidades e práticas (MACHADO, 2010, p.164).

A tese de mestrado desse autor identifica o desconforto em todos os seus entrevistados. Um atentado contra os seus reconhecimentos sociais, suas representações das aulas, provocando uma incomodidade e um sentido de desprestígio. Assumindo os aportes teóricos do autor Zygmunt Bauman, o estudioso afirma:

Nesse sentido, lembramos o fato de que falar em uma ‘postura legisladora’ do Movimento Renovador remete à noção de que os docentes das escolas pouco foram tomados como sujeitos no processo de ‘reordenação/renovação’ da área; situação que teve como consequência a concepção daquela como uma produção ‘sem sentido’ para esses mesmos professores (MACHADO, 2010, p.167).

A minha apropriação foi amplamente diversa dos professores submetidos à pesquisa conduzida por Machado. Desde o primeiro momento em que tive

acesso à literatura crítica da década de 80, era como se aquelas proposições teóricas me abrissem os olhos sobre uma realidade que eu não conhecia. Desvelando o real, contribuía para diminuir minhas fantasias e alienação. O professor Paulo Roberto Gomes de Lima era o interlocutor dessas obras. Intermediado por ele e a partir dele, conheci e li as obras de Go Tani, Medina, Taffarel, Ghiraldelli, João Batista Freire, Vitor Marinho, Lino Castellani Filho, Manoel Sergio...

Uma diferença que pode ter influenciado nessa peculiaridade é que, durante meu processo de formação (1986/1989), tive acesso à maior parte dessa produção acadêmica, ao contrário dos professores pesquisados como relatado a seguir:

Todos os docentes entrevistados tiveram contato com o “discurso renovado da EF”, mas os relatos apontam para um contato mais recente ou “tardio” (geralmente, a partir da formação continuada e documentos como os PCNs). Ou seja, para muitos, o Movimento “aconteceu” somente na década de 1990. Além disso, são também mais comuns apontamentos acerca de seu caráter de “crítica à tradição” (no que pesa a crítica ao esporte). Nesse caso, mesmo a faceta propositiva do MREF é concebida do ponto de vista de uma crítica, pois se contrapõe ao trabalho que vinha sendo realizado (MACHADO, 2010, p.165).

Esse contato, que, no início, deve ter provocado algum estranhamento – devido à minha vivência escolar anterior de uma educação física esportivizante e de ginástica calistênica, ligada aos preceitos da aptidão física e saúde e, também, muito presente nas primeiras disciplinas da graduação, pois aprendemos ordem unida, como formar colunas... – não ficou, significativamente, registrado em minhas lembranças. O relevante é que, desde um primeiro momento, essa literatura do movimento renovador da educação física (MREF), ao me identificar com ela, foi sendo incorporado ao meu discurso, e me sentia portador das suas análises, dos seus projetos e desejos.

Tomado de “Corpo e Alma” pelo MREF, eu via na fala de seus autores, que denunciavam a sociedade existente e a educação, em especial a educação física, como corroboradores do processo desumanizador da sociedade existente, uma tomada de consciência frente ao mundo. A constatação de um dos seus expoentes intelectuais me provocava:

Se na Educação começam a surgir inquietações com as mazelas de nosso ensino institucionalizado; se na Educação aparecem os primeiros movimentos para se repensar toda nossa estrutura educacional, gerando conseqüentemente propostas concretas de mudança, lamentavelmente o mesmo ainda não começou a ocorrer no âmbito específico da Educação Física, pelo menos de forma significativa. A crise que começa a se instaurar na Educação Brasileira, fruto de reflexões, do debate, das discordâncias, das frustrações, da confrontação ideológica, dos erros e acertos de suas teorias e práticas, pouco tem perturbado a Educação Física, como se ela não fosse em última análise um processo educativo (MEDINA, 1983, p. 34).

Minha vontade e desejo era contribuir para a produção dessa nova prática. Uma motivação enorme de produzir uma educação física que fosse respeitada como um “processo educativo”, como disciplina escolar, que contribuísse para uma nova sociedade justa e igualitária. O mesmo intelectual, um pouco mais na frente em sua obra, delega-me uma missão:

Evidentemente, a tarefa do nosso profissional da Educação Física em sua função básica como agente renovador e transformador da cultura subdesenvolvida em que vive só será possível de se concretizar por intermédio de uma prática. Somente as nossas ações é que poderão efetivar mudanças numa determinada situação. Aliás, seja qual for a área de atuação, nada acontecerá de fato à realidade existente se não houver uma prática dinamizando esta mesma realidade. Contudo, qualquer prática humana, sem uma teoria que lhe dê suporte, torna-se uma atitude tão estéril (apenas imitativa) quanto uma teoria distante de uma prática que a sustente (MEDINA, 1983, p. 68).

Minha entrada na vida docente foi embutida desse desejo de efetivar, de intervir na realidade, de produzir uma nova educação física. Os livros que iam sendo produzidos eram “saboreados” por mim. Cada vez mais me aprofundava na literatura do MREF e da educação em geral, também em ebulição nesse momento, embora, ainda, não fizesse uma relação maior entre ambas. Paralelo a isso, a leitura das obras de Marx, Engels, Lênin, Stálin, Mao, Lefebvre, Roland Corbisier, Leôncio Basbaum... iam moldando minha forma de enxergar o mundo. Acredito que estava na contramão de algumas pesquisas que analisam o MREF como referenciado a seguir:

As proposições pedagógicas com que os professores se deparam não são apenas as elaborações pela produção teórica do movimento renovador dos anos 80 e 90. Muito pelo contrário, estudos demonstram que os professores conhecem tais proposições superficialmente e têm dificuldades em fundamentar sua prática pedagógica baseando-se em tais proposições. Os professores lidam, em sua prática pedagógica, com uma série de proposições e, também, com orientações expressas em “Documentos Oficiais” (CAPARRÓZ, 2001, p.199).

Minha relação com MREF foi de profundidade, de querer me debruçar mais sobre a produção desses autores, de compreender suas fontes primárias, estabelecendo uma relação direta com a produção de minha docência. Minha prática pedagógica, ao longo de minha jornada escolar, constituiu-se como uma tentativa de efetivar uma nova educação física. Aliás, os documentos oficiais sempre foram referências secundárias. Acredito, empiricamente, que pelo menos uma boa parte da minha geração que adentrou as escolas no início da década de 90 na PMV possuía esse desejo. No entanto, isso seria um tema para um novo estudo. Esse mesmo autor, estudioso desse momento tão importante da educação física brasileira, registra:

Parte da produção teórica elaborada pelo movimento renovador, nos anos 1980 e 1990, aponta uma série de proposições pedagógicas de cunho crítico, ou seja, institui uma crítica ao estabelecido, ao que hegemonicamente vem orientando a educação escolar no Brasil. Procura, em suas proposições, estabelecer princípios que orientem os professores de Educação física a construir e desenvolver uma prática pedagógica comprometida com um projeto político-pedagógico que vise à transformação das relações sociais. Um compromisso de classe com a classe trabalhadora.

Entretanto, entendo que tais proposições compreendem a Educação Física, valendo-se de análises e reflexões sobre a macroestrutura e a forma como está impacta e formata a própria Educação Física. Percebo tais reflexões como importantes, porém creio serem limitantes para um aprofundamento que permita compreender os limites, desafios e possibilidades no que tange a operar mudanças na prática pedagógica da Educação Física escolar, levando-a a estabelecer um compromisso com um projeto político-pedagógico transformador, que seja percebido não só no discurso, mas também na materialização dessa prática (CAPARRÓZ, 1997, p.197).

O primeiro parágrafo parece, a meu juízo, um relato de como, de fato, foi a produção teórica desse momento. No “entretanto” do autor é que coloco o meu “entretanto”. Existe uma ideia de que as análises macros, de certa forma, encerram necessariamente uma não proposição prática, ou, entendendo-as como limitantes da ação humana. Aceitar tal proposição seria a negação da minha própria história, que teima em dizer ao contrário, pois “há que se desenvolver todo um complexo de mediações teóricas extremamente abstratas para se chegar à essência do real” (DUARTE, 2008, p.50). Portanto, não se transforma aquilo que não se conhece. Na verdade, o inverso é que seria verdadeiro, ou seja, como efetivar uma prática transformadora sem uma teoria de totalidade. O registro do autor, levado às últimas consequências, condena as metanarrativas, em especial o marxismo. Na melhor das hipóteses, propõe

uma introjeção de teorias alheias aos seus fundamentos, no sentido de oxigená-lo, o que acaba asfixiando sua essência revolucionária. Além disso, não enxerga uma relação dialética entre o macro e o micro, entre o imediato e a totalidade. É realizada a negação da práxis ou a submissão a teorias do cotidiano e do “aprender a aprender”. A pedagogia histórico-crítica não é a teoria na educação que relaciona os fundamentos com a prática docente, à luz do marxismo?

Enfim, entrei no mundo real da docência. Despedia-me da UFES/CEFD com uma certa nostalgia, afinal, ali, iniciei, de fato, meu processo de compreensão do mundo e meu desejo de transformá-lo. Até hoje tenho uma relação afetiva muito forte com esse espaço físico e humano, e inúmeros sentimentos me tomam ao adentrá-lo. Meus alunos estavam à minha frente e era hora das experimentações, das tentativas, das avaliações dos erros e dos acertos, dos medos e das ousadias. A questão central para mim posta pelo MREF era: como produzir uma educação física na qual o fazer e o compreender caminhassem juntos?

As minhas armas teórico/práticas eram, naquele momento, apesar de toda leitura até então, da psicomotricidade. Num primeiro momento, foi o contraponto à educação física existente, pois:

[...] a metodologia da psicocinética identifica-se de certa forma com a educação psicocinética. Pelo contrário, ela se diferencia totalmente de certas concepções atuais do aprendizado motor centradas no rendimento, que correm o risco de acarretar a mecanização e a alienação da pessoa (BOULCH, L. 1982, p. 13).

Existiam vários motivos históricos para essa opção. Em primeiro lugar, isso ocorria porque o professor Paulo Roberto Gomes de Lima, exceção do pensamento hegemônico daquela época, conjuntamente com a professora Tereza Giacomim eram os grandes emissários dessa proposta. Durante três semestres, formalmente e informalmente, em, praticamente, toda minha graduação, estudamos os autores referências dessa tendência: Piaget, Le Boulch, Aucouturier, Lapierre, Vitor da Fonseca.... Em segunda análise, tal fato acontecia porque a psicomotricidade, além das questões pedagógicas, tinha uma proposta didática, chegava ao saber fazer, demonstrava um caminho no momento em que poucas alternativas ainda haviam sido produzidas. Os livros

do Le Boulch, em especial, “O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até 6 anos” e “Educação, Psicomotora: a psicocinética na idade escolar”, além de todos os aportes teóricos, possuíam umas séries de formas e sugestões didáticas de trabalho. Em terceiro lugar, esse contexto ocorre porque as minhas primeiras intervenções reais na escola, durante um ano, nas disciplinas de prática de ensino I e II, com duas turmas de 1º séries, foram baseadas nessa corrente da educação, e eu sentia seguro em continuar atuando dessa forma. O quarto elemento motivador é que um livro de uma professora de Vitória-ES, Vânia Carvalho de Araújo, produzido no mesmo ano do lançamento do “Coletivo de Autores”, intitulado “O jogo no contexto da Educação Psicomotora”, também articulava a teoria com a prática ou a pedagogia com a didática, contribuindo para subsídios de uma ação docente. Ela afirmava:

[...] as atividades vivenciadas pelas crianças e, logo após, sua representação através do desenho, observamos que o jogo pode transformar a prática de educação Física de uma forma estanque para uma forma que produza prazer e satisfação durante seu desenvolvimento na ação, e ao mesmo tempo possibilita estabelecer a relação entre o fazer e o compreender (ARAUJO, 1992, p.12).

Embora as argumentações de ordem local e particular que evidenciam a singularidade desse percurso pedagógico, é fundamental registrar que esse movimento estava em consonância com um movimento histórico maior, que possuía raízes na própria história da educação física brasileira, pois

Na área pedagógica da Educação Física, uma das primeiras referências a ganhar destaque entre os profissionais foi a Psicomotricidade, por meio das traduções das primeiras obras de Jean Le Boulch e de sua vinda ao Brasil em 1978. Segundo Resende (1992 e 1995), os fundamentos da Psicomotricidade foram defendidos em contraposição às perspectivas teórico-metodológicas direcionadas à automatização e ao rendimento motor, expressos no modelo didático oficial da desportivização da Educação Física. É nesse momento que ganha força a preocupação com a educação motora, principalmente nas séries escolares iniciais (DAOLIO, 1997, p.30).

Outro livro que fez parte dessa minha trajetória profissional escolar foi “Educação física de corpo inteiro” de João Batista Freire. Eu andava com esse livro debaixo do braço, onde quer que fosse. Tinha motivos robustos para tê-lo como referência. Primeiro motivo era de ordem afetiva. O autor compareceu numa aula do professor Paulo Roberto Gomes de Lima, de tal modo sua sensibilidade me conquistou. Havia uma preocupação com as crianças que eu

havia despertado desde minhas aulas das disciplinas de prática de ensino I e II. Segundo propulsor dessa referência deve-se ao fato de que ele utilizava os autores da psicomotricidade que eram “lugar comum” para mim. Em terceiro lugar, ele discutia, assim como a psicomotricidade, sobretudo, sobre uma EF para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, “A educação física de corpo inteiro”, a exemplo da psicomotricidade, era uma exceção da época, pois aliava teoria e prática como bem registra a citação subsequente:

Talvez o sucesso de João Batista Freire na Educação Física brasileira seja devido ao seu livro "Educação de corpo inteiro", publicado em 1989, que se constitui numa proposta teórico-prática de Educação Física escolar, sobretudo nas séries iniciais. Este livro tornou-se manual para muitos professores, tanto de Educação Física como de outras áreas, sendo até hoje muito vendido (DAOLIO, 1997, p.32).

Apesar dessas tendências da educação, elas não fazem mais parte significativa dos meus fundamentos teórico-práticos, algumas questões, por “superação por incorporação”, ainda estão marcadas, em forma de ressignificação no meu saber e saber/fazer: 1) A ideia de que o corpo tem que estar dentro da sala de aula, superando a imobilidade dela, e a mente na quadra, superando o praticismo: uma criança de corpo inteiro na escola, a todo momento. Quem não se incomoda com a crítica do Livro “De corpo e alma: o discurso da motricidade humana”, que nos diz que na escola confinamos crianças como são confinados os porcos e as galinhas? 2) O uso do desenho como instrumento de avaliação. Este, agora, servia não somente para verificar a relação do desenho do corpo com a imagem corporal esperada pela idade (Escala de Wintsch), mas, principalmente, para descobrir o grau de compreensão e significado do conteúdo trabalhado. 3) A preocupação com o afeto, o toque, os abraços e as relações afetivas. 4) A alegria de ensinar, dentre outros.

O livro Metodologia da Educação Física³⁰ foi o propulsor da minha ruptura com as correntes anteriores da EF. Acredito que seja o livro que mais reli na minha vida, em parte pela referência teórica de minhas ações pedagógicas, mas, também, por fazer parte da quase maioria das seleções e dos concursos que

³⁰ Duas ressalvas e críticas de fundo dessa obra foram feitas nessa dissertação nas páginas 41-6.

participei, incluindo a seleção do PROEF, que dedicou a ele uma das questões da prova dissertativa.

O que me fascinou no livro era que, agora, a educação física tinha um status de disciplina, com conteúdos próprios e com clareza metodológica. Foi, para mim, um delimitador da área. Além disso, o livro propunha um currículo, apontava uma didática e apresentava relações da teoria com a prática da educação física escolar.

A delimitação dos conteúdos da educação física como os elementos culturais tradicionalmente e historicamente vinculados à EF, como a dança, ginástica, esporte, brincadeiras, lutas, a chamada “Cultura Corporal”, conjuntamente com a ideia de que os conteúdos precisavam ser historicizados, ajudava-me, finalmente, a aproximar a educação física da pedagogia histórico-crítica. Até então, os aportes teóricos de Saviani, Duarte, Lombardi e Sanfelice me subsidiavam para as grandes questões da educação, mas as relações com a EF eram tímidas e superficiais.

O apontamento de um dos autores do MREF, em 1988, defendendo uma terceira tendência da educação física brasileira em contraponto às tendências da Biologização e da Psico-pedagogização, que, a seu juízo, começava “a ganhar corpo no cenário da educação física brasileira” e que “se respaldava na Concepção histórico-crítica de filosofia de Educação”, agora fazia sentido e era, finalmente, incorporado a uma proposta político-pedagógica, senão vejamos:

[...] o entendimento de que o movimento que privilegia enquanto elemento por excelência da Educação Física, reveste-se de uma dimensão humana, uma vez que extrapola os limites orgânicos e biológicos onde comumente se enquadra a atividade física, pois o homem é um ser eminentemente cultural e o movimento humano, por conseguinte, representa um fator de cultura, ao mesmo tempo que se apresenta como seu resultado (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 220).

A pedagogia histórico-crítica afirma que o papel social da educação é a transmissão do saber historicamente acumulado pela humanidade, e que, nos limites impostos pela sociedade capitalista, o papel do professor é o de garantir que essa função social da educação se materialize ao máximo nas condições dadas. Profere, ainda, que era necessário saber e elencar o que era clássico na educação, ou seja “[...] aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento que foi formulado [...] integram o patrimônio cultural da humanidade [...]” (DUARTE; SAVIANI, 2012, p.31). A partir de agora, a

Educação Física possuía seus saberes clássicos e, enfim, estava claro para mim o que ensinar. Essa era uma ruptura clara com o meu passado pedagógico, pois

[...] a Psicomotricidade, de certa forma, contribuiu para a negação de conteúdos até então tidos como próprios da Educação Física, principalmente o esporte. Ao valorizar a formação integral da criança, o discurso da Psicomotricidade, centrado na "educação pelo movimento", fez com que a Educação Física se tornasse meio para outras disciplinas escolares, perdendo, assim, sua especificidade. A Psicomotricidade acabou por substituir o conteúdo de natureza esportiva, até então predominante na Educação Física (Soares, 1997, no prelo) (DAOLIO, 1997, p.30).

Não se tratava mais de negar aquilo que era clássico na EF, de demonizar conteúdos, em especial o esporte, e nem de utilizá-los como meio para atingir aspectos psicomotores ou habilidades motoras. Era necessário pedagogizar os conteúdos, explicitar seus fundamentos políticos, históricos, científicos, ao mesmo tempo permitir suas vivências. Trata-se de uma compreensão mais ampla, abrangente e histórica dos conteúdos, conforme revelado a seguir:

[...] o significado acervo dessas atividades não indica que o homem nasceu saltando, arremessando ou jogando. Essas atividades foram construídas em certas épocas históricas como respostas a determinadas necessidades humanas. Entendê-las como atividade não material não significa desencarná-las do processo produtivo que as originou na relação contraditória das classes sociais (TAFFAREL, 2014, p.42-3).

A psicologia cultural que subsidiava, reciprocamente, a pedagogia histórico-crítica, a cujo estudo comecei a me dedicar, também a partir do mesmo ano de publicação do "Coletivo de Autores", durante minha pós-graduação lato sensu, trazia para mim elementos teóricos que me ajudavam tanto nas minhas reflexões abstratas, quanto nas minhas proposições práticas. A questão do fazer e do compreender na EF era ampliada pela discussão entre as funções psíquicas elementares e as superiores. Em que medida a EF poderia contribuir para o aprimoramento das funções psíquicas superiores?

Sabendo que as funções psicológicas superiores "surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo sapiens, com os fatores culturais, que evoluíram através das dezenas de milhares de anos da história humana". (LURIA, 1992, p.60). A educação escolar, pela centralidade existente na sociedade atual, por sua função social e cultural, na socialização dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, torna-

se imprescindível para o desenvolvimento potencial da percepção, da atenção voluntária, da memória, da imaginação, da consciência e da abstração, porque:

Ao transmitir a experiência de gerações, tal como foi incorporada à linguagem, a palavra liga um complexo sistema de conexões no córtex cerebral da criança e se converte numa poderosíssima ferramenta que introduz formas de análise e síntese na percepção infantil que a criança seria incapaz de desenvolver por si mesma (LURIA; YUDOVICH, 1985, p. 12).

O fazer e o compreender, ou o fazer compreendendo ou compreender fazendo, só aconteceriam na minha aula se eu conseguisse levar as palavras para a educação física, pois “A palavra influi sobre a criança, enriquecendo e aprofundando imensamente a sua percepção direta e conformando a sua consciência” (LURIA; YUDOVICH, 1985, p.13). Portanto, se realmente eu quisesse fazer da educação física uma disciplina que possibilitasse aos meus alunos uma assimilação crítica dos conteúdos trabalhados, eu não poderia perder de vista que:

Na psicologia científica ou materialista é bem sabido que a linguagem, que reflete uma realidade objetiva, influi diretamente na formação da atividade humana complexa e que o segundo sistema de sinais introduz ‘um novo princípio de atividade nervosa – a abstração –’ e com ela, a generalização dos sinais precedentes. A partir daí os processos mentais adquirem um nível superior (LURIA; YUDOVICH, 1985, p.98).

O meu encontro com as obras do professor Mauri e moto-contínuo minha convivência pessoal com ele contribuíram para um aprofundamento maior do marxismo-leninismo e, através das suas lentes, para a interpretação melhor da educação e da educação física em particular. Foi um incentivo a procurar as fontes primárias e também a me perscrutar nos estudos filosóficos e científicos até então ignorados. Muitos autores citados nessa dissertação, eu conheci a partir dele.

No entanto, não foi um conhecimento contemplativo e/ou no plano da abstração. Alertava o intelectual que “[...] certamente quem não professa o marxismo-revolucionário é anti-marxista, mesmo porque um marxista não revolucionário, conciliador, é uma contradição nos termos” (MAURI, 1997, p.94). Portanto, o marxismo-leninismo como minha concepção de mundo me exigia uma leitura da realidade, mas, também, uma ação contundente no mundo.

Dessa forma, eu via em sua obra um convite à ação. Ao criticar a ideia de escola como alavanca da transformação social, não propunha um cruzar de braços, na verdade, exigia de mim não ser um “professor de enquadramento”, e sim “um agente político de transformação”. Ao criticar os conteúdos da educação física vigentes, apelava para que eles fossem trabalhados com uma “Nova Moral”, com valores como a camaradagem, o gregarismo e a solidariedade. Ao criticar o “laissez faire” ou o espontaneísmo, reclama um docente interventor e dirigente. Ao criticar a apologia ao “individualismo mórbido”, propunha a formação do coletivo. Ao criticar o biologicismo, não propunha a anti-biologia, e, sim, um novo encontro da educação física com a biologia.

Na verdade, fazendo essa retrospectiva histórica da minha prática social escolar, fica evidente que as minhas principais fontes iluminadoras e subsidiadoras, que se mantiveram constantes e presentes, principalmente a partir da minha entrada na EMEF “ERS”, foram o marxismo-leninismo, a pedagogia histórico-crítica, a psicologia cultural, as obras do intelectual “Mauri de Carvalho” e o “Coletivo de Autores”. Obviamente que essas aproximações particulares, podem ser objeto de críticas, inclusive das proponentes dessas correntes de pensamento. Contudo, essas são as minhas ferramentas teóricas, que foram inter-relacionadas por mim, produtos das minhas leituras, das vivências, das reflexões, das avaliações, e, sobretudo, advindas dos problemas colocados pela minha prática e pelo labor profissional.

Muitas outras tendências foram produzidas da década de 90 até hoje. Na verdade, nenhuma delas mais me atraiu e convenceu. Boa parte dos autores do MREF não mais comunga de suas posições antigas e repensou suas formas de enxergar o mundo. Não cabe aqui fazer análises de novas tendências, mas comungo daquilo que um dos membros da década de 80, infelizmente não mais vivo, já revelava:

Em termos de perspectivas para o debate acadêmico na Educação Física, Vitor Marinho percebe um refluxo, que expressa o próprio quadro atual do movimento revolucionário brasileiro e internacional. Segundo ele, alguns grandes intelectuais da área estão indo para a direita, fazendo uma discussão epistemológica e tornando-se relativistas e céticos.

‘O que eu estou observando é que as pessoas estão indo para a

direita. Não deixam de ser grandes intelectuais, não deixam de ser pessoas importantes, estudiosas, que têm tempo para estudar, mas estão abandonando o movimento revolucionário. Não estão mais acreditando ser possível uma outra sociedade que não a capitalista'. Afirmando que "restamos poucos", Vitor Marinho afirma que a discussão epistemológica, do jeito que está acontecendo, rejeita o debate ideológico, levando à neutralidade e a uma outra forma de positivismo (DAOLIO, 1997, p.58-9).

Foi em busca desse caminho, com o cuidado de não transformar a aula de EF em "Teoria da educação física", que experimentei e configurei uma forma de trabalho, exemplificada no capítulo anterior, no sentido de uma prática consciente, através da introdução da palavra na aula, possibilitando a compreensão do fazer, a ampliação das funções psíquicas superiores, através da socialização dos fundamentos científicos, filosóficos, políticos e históricos dos conteúdos, da reflexão individual e coletiva, dos vídeos, das leituras, das produções de textos, dos depoimentos, das avaliações e dos desenhos.

Reitero que essas ações pedagógicas não "desnaturalizaram" a educação física, ou seja, não se desprezou suas vivências e experiências práticas coletivas. Ao contrário, somente aumentou sua problematização, na medida em que, de forma paradoxal, como aprendi com a experiência de minha prática educativa, quanto mais aprofundamos na especificidade de cada conteúdo ou de agrupamentos deles em temas, mais sentimos a necessidade de entendê-los como fenômenos de múltiplas determinações.

Os alunos, portanto, vivenciaram diversos conteúdos culturais, dançaram, lutaram, brincaram, praticaram esportes, fizeram ginástica; individualmente, em pequenos grupos e em grandes grupos; de forma mais autônoma, ou diretiva; com seus pares, um gênero contra o outro, de forma mista; com movimentos de assimilação da cultura e dos movimentos de produção criativa; de forma competitiva ou cooperativa (CADERNO 2017, p.28).

Essas infinitas possibilidades de combinações proporcionadas pelo planejamento e pela ação consciente do professor eram, sempre, o ponto de partida e de chegada do percurso cognoscível e corporal dos meus alunos. Essa era minha forma particular de dar uma pista para a solução da relação entre fazer e compreender nas aulas de EF.

Nessa trajetória aconteceu, também, a luta por reconhecimento profissional, que se deu, obviamente, pelas minhas posições reivindicatórias, firmes e intransigentes na luta por ser reconhecido como um professor no mesmo status dos demais, obtido através da compreensão da especificidade de nossa área, como define os autores:

[...] a luta por reconhecimento se ancorava em dois princípios: o da igualdade e o da diferença, pois, ao mesmo tempo em que os professores lutavam para que a EF fosse reconhecida como componente curricular de igual importância, também buscavam legitimar sua especificidade em relação às outras disciplinas escolares (FARIA; MACHADO, BRACHT, 2012, p. 128).

O desinvestimento pedagógico nunca foi uma opção. Acredito que a seriedade do meu trabalho, o exemplo das minhas aulas e sua organização foram a base do meu reconhecimento profissional. Tal fato foi facilitado por minha permanência em uma mesma escola há muito tempo, que cria um ambiente positivo para o reconhecimento, já que gerações de membros da comunidade foram meus alunos. Esse sentimento de reconhecimento, não só dos companheiros de profissão, mas por toda a comunidade escolar (pais, alunos e outros funcionários), é, sempre, retro-alimentador, contribuindo para a manutenção do desejo e da vontade de promover uma educação física sistematizada. Ao mesmo tempo, tal reconhecimento é provisório e precisa, sempre, ser alimentado, devido à própria dinâmica escolar e, sobretudo, pela rotatividade enorme de seus profissionais. A síntese abaixo é para mim peremptória:

Contudo, quando os professores tinham seu trabalho reconhecido pela coletividade da escola, desencadeava-se uma série de relações intersubjetivas positivas fundamentais para a construção das práticas pedagógicas. Primeiramente, pode-se destacar que as relações de reconhecimento se apresentam profícuas para a autoria do professor em relação à construção de seu projeto de ensino. A valorização do trabalho como importante para a formação humana dos alunos e o destaque que ele recebe no contexto escolar atuam como um forte motivador para o professor continuar a investir na sua prática pedagógica (FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012, p. 128).

Vale ressaltar que, apesar dos esforços individuais que inúmeros professores tiveram, na sua realidade local, para o reconhecimento profissional, grande parte dos avanços do reconhecimento da disciplina Educação Física na escola da rede em que atuo há 30 anos resultou da luta coletiva, da organização dos professores da área, mormente, na década de 90. A exigência de um plano de

ensino anual, um currículo prescrito e produzido, de certa forma de maneira coletiva, a garantia dos planejamentos semanais, a configuração de turmas mistas, a participação nos Conselhos de Classe e nas reuniões pedagógicas e de pais e responsáveis são conquistas coletivas de uma categoria que exigiu o seu direito à igualdade de tratamento e o respeito à sua especificidade educacional. Hoje isso é lugar comum no município de Vitória-ES.

No que diz respeito, ainda, ao reconhecimento, é importante salientar que existe um outro componente, que, em determinado aspecto, “transcende” a relação do seu reconhecimento imediato, pelo convívio com as pessoas ao seu redor. Para um marxista-leninista, a questão dos princípios é algo fundamental. Nossa atuação político-pedagógica advém de uma opção de classe, filiada a uma explícita corrente de pensamento e, claro, a grupos de pessoas com perspectivas similares, o que não exclui, obviamente, os erros e as contradições. Dessa forma, muitas vezes, mesmo no desagravo de relações imediatas com meus pares profissionais, sentia-me reconhecido. É quando você faz opção por determinada postura profissional de acordo com aquilo que defende e almeja, independente da aceitação próxima, por aquilo que você considera justo e coerente com seus princípios e forma de enxergar o mundo. É quando você sai de uma aula e diz “hoje eu consegui dar uma boa contribuição para meus alunos, seus desenvolvimentos e suas emancipações críticas”. É quando você sente que seus objetivos foram alcançados naquele dia ou durante um período. Em 2015, após uma aula, como já citado anteriormente neste estudo, escrevi: “As aulas não foram muito boas. Os alunos muito agitados, no geral. Não sei se é reflexo da minha hoje, ‘impaciência’ ou outros fatores contribuíram” (CADERNO 2015, p. 16) e logo abaixo no dia seguinte, registrei: “Nada como um dia após o outro. As aulas da 6ª feira foram ótimas”. (CADERNO 2015, p.16). Provavelmente fui para casa feliz, com um sentimento de dever cumprido, reconhecido.

Ao debruçar sobre a minha trajetória profissional escolar, obtive a oportunidade de descobrir lacunas, contradições e erros. Talvez, se não tivesse essa oportunidade, proporcionada pelo meu ingresso no mestrado e pela opção de tema de dissertação, algumas delas passariam despercebidas.

As atividades de caráter mais criativo desapareceram do meu currículo escolar. Ao centrar na transmissão dos saberes sistematizados e acumulados pela humanidade e nos processos da consciência, do desenvolvimento da criticidade e da compreensão do fazer, negligenciaram-se a imaginação e os processos criativos. Houve, na verdade, uma hipertrofia da “consciência” e uma hipotrofia da imaginação criativa.

Na verdade, também, ocorreu um equívoco de minha compreensão, pois entre uma das funções psíquicas superiores, ao lado da atenção voluntária, da abstração, da memória ativa, encontra-se a imaginação. Essa função foi e é imprescindível, tanto para o desenvolvimento cognitivo do homem, quanto para a sociedade em geral devido às mudanças e às transformações sociais geradas por ela, pois “a criação é condição necessária da existência” (VIGOTSKI, 2009, p.16).

Através da imaginação, que impulsiona o trabalho, produzimos, também, o mundo e a nós mesmos. Sabendo que “(...) pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia”. (VIGOTSKI, 2009, p.14). Portanto, abdicar, conscientemente ou não, desse postulado é fragilizar e fragmentar o processo de formação humana. A minha principal referência afirma que:

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1996, p.202).

Acredito que esse fato observado na minha trajetória tenha razões tanto numa priorização dada no sentido de adequar minhas intervenções às “teorias de minha referência”, já que a consciência histórica e de classe é o mote imprescindível, quanto pelo equívoco, talvez de ter vinculado essas ações da criação como algo espontâneo e, portanto, relacionadas com as teorias educacionais liberais, naturalistas, das “pedagogias do aprender a aprender”.

Contudo, a psicologia cultural vincula, dialeticamente, a relação entre a apropriação da cultura e a imaginação. Tanto a imaginação apoia-se nas experiências adquiridas pelos sujeitos, quanto a imaginação, no sentido coletivo, como experiência histórica e social alheia, influência sobre a própria experiência singular do indivíduo. A imaginação apoia-se na experiência, a experiência apoia-se na imaginação (VIGOTSKI, 2009). Quanto de melhor poderiam ter sido as minhas aulas se, ao lado da socialização dos conteúdos, existisse a possibilidade da imaginação criativa, da recriação? O principal autor da psicologia cultural afirma que:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação de necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas – mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p.23).

Pedagogicamente, abriria a possibilidade de experiências mais ampliadas e complexas, contudo não proporcionei esse salto qualitativo do acúmulo da experiência à imaginação criativa, aproveitando todas as possibilidades educacionais.

Além dessa questão, existe uma outra discussão imbrincada à primeira, de natureza das finalidades políticas desse tema. A imaginação, desde os gregos pelo menos, é entendida como algo subversivo, que atenta contra a manutenção do Estado. O maior representante do pensamento da sua época demonstra sua enorme preocupação com as modificações criativas dos jogos infantis, senão vejamos:

Afirmo e declaro que há em todo o Estado uma total ignorância a respeito dos jogos infantis, de sua importância decisiva para a legislação como fatores que atuem para determinar se as leis promulgadas devem ser permanentes ou não. Quando há uma prescrição do programa dos jogos que assegura que as mesmas crianças joguem sempre os mesmos jogos e se divirtam com os mesmos brinquedos da mesma maneira e nas mesmas condições, se permite também que as leis efetivas e sérias permaneçam inalteradas; mas quando, ao contrário, tais jogos variam e sofrem inovações entre outras mudanças contínuas, as crianças não cessam de fazer seu capricho se transferir de um folguedo para outro, de modo que nem no que diz respeito às suas próprias posturas corporais nem no que respeita a todos os objetos de seu uso contam com um padrão estabelecido e reconhecido de propriedade e impropriedade no seu comportamento. Mas quem receberá especial aprovação é aquele que está sempre inovando ou introduzindo algum invento novo que altera a forma, a cor ou algo do gênero, isto embora fosse perfeitamente verdadeiro afirmar que não pode haver flagelo

pior num Estado do que alguém desse tipo, visto que ele altera privadamente o caráter dos jovens e os faz desprezar o que é velho e não estimar senão o que é novo. E eu reitero que um Estado não pode ser vítima de dano pior do que o causado por uma tal sentença e doutrina. Simplesmente escutai enquanto vos falo de que magnitude é esse mal (PLATÃO, 1999, p. 287).

As leis que regem a sociedade atual e, a grosso modo, também, a “Democracia Grega”, não as constituições, as no papel, promulgadas e inertes, que não passam de informalidades, mas as leis gerais e reais que permitem que uma minoria abastada sobreviva da espoliação do trabalho da maioria, que condena a maioria ao trabalho explorado e a condições de vida precárias, que protege a propriedade privada dos meios de produção acima da vida, não teriam, na nossa perspectiva, que serem abolidas?

Proporcionar que, na educação física, os alunos vivenciam, sempre, os jogos prescritos e oficiais não seria não permitir a compreensão da possibilidade da mudança e da transformação e, ao mesmo tempo, corroborar para o entendimento de que o mundo é imutável, não provocando assim um “dano ao Estado”?

Dessa forma é que o alerta do intelectual, descrito a seguir, provoca-me reflexões e indagações sobre minha ação prática:

Para Corbisier, “a imaginação, como sabem os filósofos e poetas, é o reino da liberdade” (1976, p.72), isto posto, replico que as fuleiras e chatas aulas e/ou sessões de práticas desportivas, tais como o sistema televisivo e sua concorrência, as escolas, sob o capitalismo têm a função aniquiladora da imaginação (bromélia psíquica onde vivem as sementes de uma consciência revolucionária), desde a infância. Aliás, o possível eversivo deve ser morto no nascedouro, façanha histórica muito bem ilustrada no livro de mitologia mais sofisticado que conheço, a “insuspeita” bíblia.

Impedidas da criatividade ou do poder criar, impedidas na sua ingênita capacidade de imaginação (por falta de “adubo” externo a bromélia psíquica pode fenecer), imprescindível ao fazer-pensar e ao pensar-fazer a reconstrução futura da sociedade, as crianças são obrigadas (por força da legislação federal) a postarem-se frente ao vídeo frio de uma caixa preta ou inertes diante do vítreo corpo frio de professores (de história, geografia, artes, educação física, “teologia” e outros) a digerirem uma cambulhada de intermináveis empulhações aparentemente científicas e demagogicamente ditas pedagógicas (CARVALHO, 1999, p.23).

De que forma, ao logo da minha trajetória, fui aos poucos abandonando os processos criativos, “aniquilando a imaginação” de minhas bromélias-alunos? Como resgatar, novamente, essa prática, agora numa condição superior,

relacionando a transmissão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade e os processos criativos da imaginação, numa compreensão mais profunda das relações da cultura com a criação, dos seus componentes pedagógicos, psíquicos e políticos, à luz da Psicologia Cultural e da Pedagogia histórico-crítica?

Eis um dos desafios que este estudo me permitiu vislumbrar e perspectivar para meus últimos anos de docência na escola. Muito estudo será preciso, algumas vivências resgatadas, outras superadas. Novas experiências serão tentadas, a dialética da ação-reflexão-ação determinará os rumos.

Uma outra questão que surgiu a partir desse debruçar crítico sobre minha trajetória profissional foi a avaliação sobre aquilo que eu apresento como significados para minhas ações e sobre os significados que os alunos têm dessas ações. Com a ampliação de instrumentos avaliativos, através, por exemplo, de vídeos de depoimentos individuais e coletivos, somados aos textos, aos desenhos, às conversas pós aula ou no início delas, já corriqueiros em minha prática, percebi que necessito de aprofundar e criar novas formas de participação, porque, muitas vezes, a exemplo do trabalho de EF e Gênero, as percepções dos alunos diferem-se daquilo que percebi, e é justamente nesse confronto que abre a possibilidade das grandes discussões e da política. O registro, a seguir, ilustra essa situação:

No início da aula desse dia, resolvi discutir com os alunos sobre a aula anterior, tentando ressaltar a importância da coletividade. A brincadeira analisada foi o pique-bandeira. A princípio, eu acreditava que a equipe que jogou mais coletivamente ganhou o jogo, mas resolvi indagar os alunos para descobrir a leitura que eles tinham dessa vivência.

Os alunos da equipe que perdeu confirmaram minha tese, pois chegaram ao consenso de que a derrota foi devido ao individualismo exacerbado. Os outros alunos de certa forma confirmaram a minha tese, embora afirmassem que “roubaram” no jogo. (infringiram as regras para seus benefícios próprios)

Após esta reflexão, a discussão passou a ser sobre o caráter coletivo da construção das regras, sobre a necessidade de as modificações passarem, impreterivelmente, pelo grupo em benefício do próprio grupo (Reflexão).

A professora (da sala) fez “a reflexão do refletido”, fazendo uma ponte com a realidade social e o movimento dos professores (talvez seja este o espaço real de contribuição da superação transformadora) (CADERNO 1997, p.13-14).

Essa é outra questão posta, que merecerá estudo, aprendizagem com experiências exitosas de outros, pesquisa e experimentações criativas, de forma a garantir que os propósitos político-pedagógicos perspectivados por mim, realmente, sejam incorporados às minhas ações pedagógicas.

Enfim, é chegado o momento de despedida com esse texto que me proporcionou mais prazer do que dor. Debruçar sobre si mesmo é um ato complicado. Como afastar de seu objeto de estudo se você é pesquisador e objeto ao mesmo tempo. Quando falei que faria uma autobiografia, um amigo me disse: “o problema dos estudos autobiográficos é que são falhos porque, ou os acontecimentos são diminuídos pela modéstia do autor, ou, ao contrário, são supervalorizados pelo narcisismo dele”.

Não sei como transitei nessa definição de estrada sinuosa. Os meus possíveis leitores poderão julgar melhor minha empreitada. A meu juízo, tentei ser fiel ao máximo às minhas lembranças, mas elas, também, podem ser falhas. No entanto, o fato de ser um “arquivista” me permitiu manter uma função mnemônica, ou seja, poder olhar, também, para aquilo que a memória esquece e perceber acertos, erros e equívocos. O mais interessante dessa pesquisa é que ela aponta para novos desafios. Foram eles que me moveram a vida inteira.

O marxismo-leninismo nos ensina que é impossível a humanização do capitalismo e que as reformas, no máximo em condições muito especiais da luta de classes, trazem algum alento pequeno à classe trabalhadora. A socialização dos meios de produção, via processo revolucionário, que instaurará a sociedade socialista em movimento ininterrupto ao comunismo, é a forma com que homens controlando racionalmente o mundo da necessidade viverão o mundo da liberdade

Minhas ações pedagógicas diretas, meu relacionamento mais geral, ao longo desses anos na educação, em especial na EMEF ERS, permitiu-me conviver com a alegria das crianças, dos jovens e dos adultos, pais e responsáveis, muitos meus ex-alunos, mas, também, com seus sofrimentos e dores, produtos das mazelas provocadas por esse sistema desumanizador, que tem levado meus alunos à espoliação do trabalho explorado ou algumas vezes ao mundo

do narcotráfico e do crime. Minha tentativa foi que cada um deles fosse como um corcel bravo que se nega a receber o bridão (CARVALHO, 1994). Difícil saber meus êxitos e insucessos.

Recebo, constantemente, muitas visitas de ex-alunos que falam da importância da minha presença na vida deles, alguns por terem passado numa graduação, outros pelo emprego novo e alguns por nenhum motivo, estando até mesmo na vida errante. Não há um momento desses que não me venham lágrimas nos olhos. Na verdade, eles que garantem meu ganha pão diário, eles que são responsáveis pela minha realização profissional, são eles que me fazem feliz ao adentrar a escola e a comunidade. Por eles e com eles luto. Sei que minha contribuição para a luta maior dos trabalhadores é ínfima, mas nunca cruzarei os braços e espero, finalmente, que só me reconheçam em uma única característica: não ser indiferente ao mundo que me cerca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREATTA, G. **Na Lama Prometida, a Redenção**. São Paulo: O Recado Editora LTDA, 1987.

ANDREATTA, G. **Travessia**. Vila Velha: Grafer, 2019.

ARAUJO, V. **O Jogo no contexto da Educação Psicomotora**. São Paulo: Cortez, 1992.

ASTRAND, P.; RODAHL. **Tratado de fisiologia do Exercício**. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1987.

AZEVEDO, A; MALINA, A; OLIVEIRA, V. **CBCE: um coletivo intelectual da educação física? Filosofia da Práxis, Política e Ciência em questão**. Grupo de Estudos e Pesquisas em Marxismo e Educação. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/116.pdf>

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo**. Granada: FORCE y GEU, 1998.

BRACHT, V; FARIA, B; MACHADO, T. **A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social**. Motriz, Rio Claro, v.18, n.1, p.120-129, jan. /Mar. 2012

BRACHT, V.; RODRIGUES, L.; **As culturas da Educação Física**. Revista Ciência do Esporte, Campinas, v. 32, n. 01, p.93-107, setembro.2010.

BRACHT, V; CAPARRÓZ, F. **O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física**. Revista Ciência do Esporte, v.28, n. 02, p.21-37, janeiro. 2007.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem motora**. Porto alegre: Magister, 1992.

BREILH, J. **Reprodução Social e Investigação em Saúde Coletiva: construção do pensamento e debate**. In COSTA, D. Epidemiologia: Teoria e Objeto. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1990.

CAPARRÓZ, F. **Educação Física Escolar: Política, investigação e Intervenção**. V.01. Vitória: PROTEORIA, 2001.

CARVALHO, F. M. de. **A Miséria da Educação Física**. São Paulo: Papyrus, 1991.

CARVALHO, F. M. de. **O Ópio da Miséria: uma abordagem política do desporto**. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos da UFES, 1994.

CARVALHO, F. M. de. **Judô: ética e educação: em busca dos princípios**. Vitória: EDUFES, 2007.

CARVALHO, M. **Esporte em democracia**. Vitória: Edufes, 2011.

CARVALHO, M. **Pedagogia do jogo e o jogo da pedagogia**. In FERREIRA NETO. Ensaios: Educação Física e esporte. V I. Vitória: CEFD/UFES, 1993.

CARVALHO, M. **Ilusões e devaneios: contribuição à crítica da educação física**. Vitória: CEFD/UFES, 1995.

CARVALHO, M. **A Sagrada Família da Educação Física**. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

CARVALHO, M. **O Livre Atirador**. Vitória: UFES, CEFD, 1999.

CARVALHO, M. **O Corpo e o Filósofo**. Vitória: CEFD/UFES, 1994.

CASTRO, J. **O Livro Negro da Fome**. São Paulo: Brasiliense, 1960.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORBISIER, R. **Autobiografia Filosófica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CORBISIER, R. **Raízes da violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991

COSTE, J-C. **A psicomotricidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores S. A., 1978.

DAOLIO, J. **Educação física brasileira: autores e atores da década de 80**. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, faculdade de Educação Física, Campinas, SP, !997.

DARIDO, S; RUFINO, G. **Pedagogia do esporte e das lutas: em busca de aproximações**. Rev. bras. Educação Física e Esporte, São Paulo, v.26, n.2, p.283-300, abr./jun. 2012.

DELORY-MONBERGER, C.; ALHEIT, P.; JOHNSON-MARDONES, D.; **Pesquisa (Auto)biográfica em educação na Europa e América**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 03, n. 09, p. 745-748, set./dez.2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5592/3532>

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio científico e Educativo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das Ilusões?** São Paulo: Autores Associados, 2008.

EAGLETON, T. **Ideologia – uma introdução**. São Paulo: Boitempo, 1997.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. 4ª ed. São Paulo: Global Editora, 1981.

ENGELS, F. **Anti-During**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ENGELS, F. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. 2ª ed. São Paulo: Global, 1985.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1997.

FERNANDES, J. C. et all. **História e Histórias da Ilha das Caieiras**. Vitória: JANC Comunicação e Eventos, 1994.

FERREIRA, N. **Catarse e literatura: uma análise com base na pedagogia histórico-crítica**. In MARSIGLIA, A. *Infância e pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados, 2013.

FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

GARCIA-ROZA, L. A. **O mal radical em Freud**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

GHIRALDELLI, P. J. **Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 10ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

KUPFER, **Freud e a Educação**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1992.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/Lógica dialética.** 6. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LEFEBVRE, H. **A cidade do capital.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LENIN, V. I. **Obras escogidas.** Moscú: Editora Progresso, 1981. V. I.

LENINE, V. I. **Materialismo e empiriocriticismo.** Moscovo-Lisboa: Edições Progresso, 1982.

LENINE, V. I. **Obras escolhidas.** São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1980. V.III.

LEONTIEV, A; LURIA, A; VIGOTSKII. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública.** 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

LOMBARDI, J. C. **Globalização, pós-modernidade e educação.** 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2009)

LÖWY, M. **Luta anticapitalista e renovação do marxismo.** In LÖWY, M. e BENSÁID, D. **Marxismo, modernidade e utopia.** São Paulo: Xamã, 2000. p. 252

LÖWY, M. **O pensamento de Che Guevara.** 2ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2012.

LUKÁCS, G. **Pensamento vivido: Autobiografia em Diálogo.** São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

LURIA, A.; YODOVICH, F. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MACHADO, T. **Sobre o impacto do movimento renovador nas identidades docentes.** 2012. Dissertação de Mestrado em Educação Física – UFES, Vitória, ES, 2012.

MAIA, A. **Pax Biológica.** In CARVALHO, M.; MAIA, A. **Ensaio: Educação Física e esporte.** V V. Vitória: CEF/UFES, 1997.

MARINHO, V. **O esporte pode tudo.** São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, V. **Consenso e conflito, educação física brasileira**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

MARX, K. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Hucitec, 1991.

MARX, K. **Os despossuídos**. São Paulo: Boitempo: 2017.

MARX, K.; ENGELS. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alfa-Omega Ltda, s.d. v. I.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. V.01. 15ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MEDINA, J. **A Educação Física cuida do corpo... e “Mente”**. Campinas: Papyrus, 1983.

MEDINA, J. **O Brasileiro e seu Corpo**. Campinas: Papyrus, 1987.

MELLO, A. M. de. **Psicomotricidade, Educação Física e jogos Infantis**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

MONTEIRO, C. **Velhos e Novos Males da Saúde Pública no Brasil: a evolução do país e de suas doenças**. São Paulo: Hucitec, 1995.

NOZAKI, H. T. Regulamentação da profissão e movimento nacional contra a regulamentação do profissional de educação física, In: ALMEIDA, R. de; **Os bastidores da regulamentação do profissional de educação física**. Vitória, ES: UFES, Centro de Educação Física, 2002.

PLATÃO. **As Leis**. 1ªed. Bauru, São Paulo: EDIPRO, 1999.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 15ªed. São Paulo: Cortez,1996.

ROCHA, L. **Viagem de Pedro II ao espírito Santo**. 3ª ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do espírito Santo, 2008.

SANFELICE, J. L. **Pós-modernidade, globalização e educação**. In LOMBARDI, J. C. Globalização, pós-modernidade e educação. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. São Paulo: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ªed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHUBERT, A. **Lutas Territoriais Tupinikim: saberes e lugares conhecidos**. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, A. **Jogos, brinquedos e brincadeiras - Trajectos intergeracionais.** Portugal: Universidade do Minho, 2010.

STÁLIN, J. **Materialismo Dialético e materialismo Histórico.** São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 1978

TAFFAREL, C. **Educação Física escolar e Megaeventos esportivos: determinações da economia política, implicações didático-pedagógicas e rumos da formação humana nas aulas de educação física.** In: MEZZARROBA, C.; ZOBOLI, F.; JUNIOR, H.; RIBEIRO, S. Educação física, Esporte e sociedade: temas emergentes. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

TSE-TUNG, M. **Sobre a prática e a contradição.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

APÊNDICE

QUADRO I – Anotações do Caderno

CADERNO Nº

ANO 2007

PÁGINA	TRANSCRIÇÃO DE SITUAÇÕES, FALAS E TRABALHOS	REFERÊNCIAS TEÓRICOS
14	“Fiz a proposta de iniciar com o 2B o pique-rabo. Todos os alunos correm com os rabos tentando pegar o rabo do colega, ao mesmo tempo que tenta proteger o seu. O aluno Jackson sugeriu que a brincadeira você feita em dupla, uma de cada vez. Executamos a sua proposta e a brincadeira tomou outra conotação. Enquanto na proposta original a corrida prevalecia, na brincadeira em dupla prevaleceu algo similar a luta. Houve uma grande aceitação e participação efetiva das crianças direta e indiretamente. Reforçou minha tese de que para essa turma as atividades que possam canalizar a ‘agressividade’ são muito aceitas e provocadoras de possibilidades de mudanças de valores. A proposta foi, também, socializada com as outras turmas.”	Participação ativa dos alunos nas aulas. Educação dialógica. Assimilação crítica dos alunos dos saberes escolares.
14	Produção de tática pelos alunos na brincadeira pique bandeira. Foi posicionado um aluno no centro da quadra de costas para o campo adversário de olho nos alunos de posse da bandeira, de forma que, numa eventual tentativa da equipe adversária tentando levar a bandeira, ele conseguiria em menor espaço bloquear, através de um deslocamento lateral.	Idem acima. Desenvolvimento do pensamento tático. Relação entre o fazer e o compreender.
14	Produção de tática pelos alunos na brincadeira pique bandeira 2. A equipe adversária fez uma contra tática de forma a puxar o aluno que ficava nessa posição, boiando-o, o que exigiu da equipe adversária posicioná-lo mais afastado da linha divisória.	Idem acima.
15	Objetivos *Dar maior possibilidade possível de experiências de movimento para as crianças. *Evitar a ditadura de alguns materiais sobre outros. *Evitar a supervalorização de elementos da cultura em detrimento de outros.	Leitura de Platão “As leis”
17	18/05 Na atividade revezamento para a turma 2ª (Katiúscia), foi enfatizado o tempo total da turma (soma do tempo de todos os alunos). Os alunos competiram de forma saudável, também, entre si. Fato inusitado foi uma equipe, exclusivamente feminina no primeiro momento e com acréscimo de um membro masculino depois, obter o melhor tempo em todas as aulas. Porém, os alunos ficaram muito motivados com o tempo geral, somado pela professora regente, ao final da aula e comparado, posteriormente, com o tempo da aula seguinte. Ficaram felizes com a diminuição do tempo. Perceberam a relação tempo e velocidade.	Competição x cooperação. Produção do coletivo. (Makarenko) Solidariedade.
42, 43, 44, 45 e 49	Ginástica Os alunos são desafiados a produzirem o maior número de movimentos com o arco e com o próprio corpo. Todos os movimentos são registrados pelo professor. Na aula seguinte, os alunos vivenciam cada um dos movimentos produzidos coletivamente.	Ginástica e produção de movimentos. Produção do coletivo. (Makarenko) Criatividade nas aulas de EF. (Tafarel)

ANEXO

PLANO ANUAL 2019

1 – INTRODUÇÃO

1.1 Importância do planejamento

O trabalho é o que difere o homem dos animais. É a ação criadora que transforma a natureza e o próprio homem, produzindo a cultura. Portanto,

“Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalhador aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador” (MARX, 1996, p.202).

Dessa forma, antecipar as ações faz parte do homem, difere-o dos outros animais. Quando essa antecipação é feita de forma sistematizada, organizada e totalmente consciente, a possibilidade de êxito e de controle dos equívocos, desvios e erros torna-se mais eficiente.

No entanto, embora o trabalho tenha esse aspecto positivo, na sociedade capitalista, configura-se como exploração e alienação do trabalhador. Os trabalhadores são meros executores de fins definidos pela classe burguesa. No capitalismo, reinam os interesses particulares de frações da burguesia que se digladiam na busca de maiores lucros, prevalecendo a anarquia social da produção.

Na sociedade socialista, o planejamento é fundamental. Para o marxismo, a economia tem que ser planejada de acordo com os interesses e as necessidades da sociedade e não dos lucros espúrios do capital. Nas outras esferas sociais, essa premissa, também, é válida. Na coletividade da sociedade socialista, os trabalhadores organizados devem definir o fim e propiciar os meios para atingir metas que tornem a sociedade cada vez mais justa e igualitária.

Na escola capitalista não é diferente. Os professores são considerados meros executores de políticas educacionais regidas por leis, normas, documentos e por outros meios, como o livro didático, que tentam transformar o magistério em autômatos veiculadores da visão de mundo burguesa.

No entanto, para aqueles que sonham com outro mundo, longe do capital, a educação do novo homem é fundamental, e a especificidade da educação garante um maior espaço de enfrentamento ideológico.

Na luta de classes, presente dentro das nossas escolas, apesar dos limites, podemos contribuir para a formação da consciência de classe dos filhos dos trabalhadores, anunciando um novo homem e mundo.

Para maior êxito de nossa luta diária, o planejamento é imprescindível. Segundo Libâneo:

“o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade” (1992, p.222)

O Plano é um “guia de orientação” (Libâneo, 1992, p.223), através dele, conseguimos coerência entre nossos propósitos e sua efetivação na prática social educativa. Acertamos os rumos e corrigimos os equívocos e erros. É impossível uma educação transformadora e comprometida com outro modelo de sociedade sem planejamento.

1.2 Visão de sociedade, educação e homem: diagnóstico da realidade.

A sociedade capitalista brasileira é marcada pelas características próprias desse modo de produção, tendo como centro a produção da mais valia, no entanto, com uma agudização de suas consequências devido à sua inserção subalterna no mundo dos interesses do imperialismo, em especial, o norte americano. Somos meros produtores de matérias primas, *Commodities*, para atender os interesses arbitrários da divisão mundial do trabalho.

Possuímos uma das maiores concentrações de renda do mundo, posicionando-nos numa desigualdade absurda que leva grande parte da população a sobreviver em condições precárias de vida. Segundo o IBGE, no ano de 2017,

o total do rendimento per capita do Brasil foi de 263,1 bilhões. Os 10% mais ricos ficaram com 43,3% desse total, parcela superior à soma dos 80% com menor rendimento. Os trabalhadores com menor rendimento ganham 36,1 menos dos que o 1% com maiores rendimentos.

Contraditoriamente aos interesses da nação e coerente com sua subalternidade, todo ano o Estado brasileiro designa quase 40% de seu orçamento para pagar juros e amortizações da dívida pública. No ano de 2017, o valor executado pelo OGU foi de R\$ 2,483 trilhões. O percentual destinado para esse fim foi de 39,70%. A educação, a saúde e o saneamento receberam, respectivamente, 4,10%, 4,14%, 0,03%.

Na EMEF “Eliane Rodrigues dos Santos”, localizada na Ilha das Caieiras, na Grande São Pedro, periferia da capital do ES, os alunos são oriundos, na sua quase totalidade, da classe trabalhadora. Os dados do Sistema de Gestão escolar apontam que 18,04% das famílias possuem renda entre R\$ 261 a R\$ 780, e 46,36%, entre R\$ 781 a R\$1300. Em contrapartida 35,13%, 79,11% e 82,91% nunca tiveram, através das famílias, acesso às instâncias culturais, respectivamente, cinema, livraria e teatro.

A educação inserida nessa sociedade é instrumento a serviço da docilização dos filhos dos trabalhadores e da inserção nos postos de trabalho menos qualificados. Há baixíssimo investimento financeiro que reverte numa educação precária e desvalorização dos educadores.

O presente plano defende uma educação na perspectiva dos interesses históricos da classe trabalhadora, aproveitando das contradições dialéticas da instituição e, através de sua especificidade, contribuindo para elevação cultural das massas e do desenvolvimento de sua consciência de classe. Segundo Saviani:

“O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (1991, p. 21), e ainda:

A luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada. Com isso se socializa o saber, viabilizando sua apropriação pelos trabalhadores, isto é, pelo conjunto da população. (SAVIANI, 2014, p.99)

Defendemos, assim, o homem histórico, capaz de, coletivamente, lutar e resistir aos desmandos do capital, culto, desalienado e consciente, solidário e justo.

1.3 Visão de Educação Física

A educação física, tendo como base as premissas expostas acima, é uma disciplina escolar que trabalha com os elementos culturais (esporte, dança, ginástica, luta, capoeira, brincadeiras) compondo parte dos saberes acumulados pela humanidade.

Espaço/tempo pedagógico é privilegiado para reforçar ou resistir ao “modus vivendi” burguês. Nessas vivências, é exposta a visão de mundo da classe dominante, e a intervenção consciente e intencional do professor pode proporcionar experiências e assimilações críticas capazes de produzir novos referências societárias. Segundo Vitor Marinho:

Está claro que só acredito em mudanças substantivas depois de uma revolução que altere toda a estrutura que aí temos. Mas o que fazer até lá? Cruzar os braços e esperar? No que toca à educação e, particularmente, à educação física, temos a tarefa de esclarecer e promover ações que elevem o patamar de consciência de nossos alunos... (2010, p.25-6)

Abaixo os princípios norteadores do trabalho educativo da educação física, produtos da minha opção política-ideológica, provenientes das minhas intervenções práticas e aprofundamentos teóricos ao longo dos 22 anos na EMEF “ERS”, à luz do marxismo e da pedagogia histórico-crítica, que é sua expressão na Educação.

Os alunos já estão acostumados com um trabalho sistematizado de EF. O PPP da escola utiliza os princípios da pedagogia histórico-crítica, embora precisem ser resgatados, repensados, atualizados e, de fato, utilizados como referência coletiva.

A escola é espaço da transmissão do saber historicamente acumulado pela humanidade (ciência, arte e filosofia).

O papel do professor é transmitir esse saber (ensinar) e propiciar a assimilação crítica do aluno.

- # O professor é um interventor consciente.
- # Os alunos têm que ser desafiados.
- # A avaliação de todos os envolvidos no processo de ensino é fundamental para o aprimoramento pedagógico.
- # Os conteúdos da educação física são aqueles que tradicionalmente têm feito parte de seu caminhar histórico: conteúdos clássicos (esporte, ginástica, luta, dança, brincadeira....).
- # Organização e sistematização dos conteúdos são fundamentais para o êxito das aulas.
- # Os alunos precisam saber o que, porque e em quanto tempo serão trabalhados determinados temas.
- # A rotina e hábitos das aulas devem ser mantidos e produzidos.
- # Os conteúdos de EF possuem legitimidades únicas (não existe uma brincadeira pré-esportiva, preparar para..)
- # O maior número de possibilidades de acesso a esse saber deve ser oferecido (ampliar o universo motor das crianças, permitir que as crianças descubram suas potencialidades e se destaquem).
- # Os conteúdos não devem ser sexualizados.
- # Não se pode permitir a ditadura dos mais habilidosos. A EF é para todos.
- # Deve-se antecipar as formas de integração dos alunos NEE nas aulas.
- # A formação do coletivo da sala é tarefa importantíssima.
- # Os conteúdos devem ser trabalhados de forma espiralada, aumentando sua complexidade à proporção que os alunos avançam no seu percurso escolar.
- # É imprescindível criar estratégias que, a partir da reflexão da prática, permitam aos alunos desenvolverem as funções psicológicas superiores.

2- Objetivos Gerais

2.1 Objetivo primordial da Educação Física

- * Permitir o acesso dos alunos a uma grande variabilidade de elementos culturais, conteúdos da educação física, como parte integrante e relacionada

com outros conhecimentos acumulados pela humanidade e viabilizar a assimilação crítica disso.

2.1 Objetivos para os alunos

- * Vivenciar e assimilar criticamente os conteúdos da educação física.
- * Desenvolver as habilidades motoras, técnicas e táticas, próprias desse conteúdo.
- * Conhecer, vivenciar, comparar, descobrir, identificar e avaliar uma grande variabilidade de conteúdos.
- * Desenvolver o pensamento crítico e as funções psicológicas superiores.
- * Desenvolver a solidariedade, a cooperação e o sentimento de coletividade.
- * Superar qualquer tipo de preconceito de gênero, etnia e demais.
- * Formar a consciência de classe.
- * Descobrir e apreender os fundamentos filosóficos, históricos, sociais e pedagógicos dos conteúdos da EF.
- * Desenvolver a coragem, a determinação, o enfrentamento de desafios, coletivos e individuais, e superar os seus medos.

3- Conteúdos

Os conteúdos abaixo foram selecionados tendo em vista, principalmente, a sua relevância social, o seu valor clássico e as condições materiais da escola e intelectuais do professor, constituindo-se como um “conjunto de conhecimentos e técnicas cuja assimilação/apropriação a escola deve propiciar aos educandos” (Nereide Saviani, 1994, p. 25).

TEMA1 Brincadeiras, esportes e ginástica que utilizam o correr e o saltar (piques, caçador, pique bandeira, salto em altura, salto em distância, corrida, estafetas, revezamentos...)

TEMA 2 Brincadeiras, esporte, e ginástica que utilizam passar, receber, arremessar, chutar, driblar, fintar, rebater (queimada, futebol, futsal, furingo, frescobol, badminton, handebol, cesta humana, basquete...)

TEMA 3 Brincadeiras e ginástica que utilizem escalar, equilibrar, balançar, trepar (ponte com cordas, balanços, exploração de desafio no espaço escolar, emaranhado, slackline...)

TEMA 4 Lutas, brincadeiras, ginástica e atividades de força (sumô, judô, capoeira, cabo de guerra, calistênia, testes físicos, pirâmides...)

TEMA 5 Dança (de acordo com o Projeto Musical da escola que associa, literatura, música e dança e culmina com uma apresentação para comunidade em novembro).

TEMA 6 Esportes radicais que acontecerão pela primeira vez, dependente, ainda, da estruturação física prometida pelo gestor (skate, patins, patinete, bicicleta, parede de escalada...)

TEMA 7 Elementos culturais dos indígenas ou “esportes” dos índios. (em via de pesquisa)

TEMA 8 Recapitulação feita através da eleição dos alunos dos conteúdos de que mais gostaram do ano.

4- Metodologia

O método é compreendido de forma indissociável dos conteúdos, “refere-se à necessária trajetória a ser percorrida” (Nereide Saviani, 1994, p.25) para que os alunos dominem os conteúdos. Trata-se de um método dialógico, no entanto destaca-se a função do professor como elemento primordial na mediação do aluno com os conhecimentos. Os passos gerais são:

Apresentação do plano anual, com seus respectivos temas e conteúdos, justificativa e previsibilidade de tempo, no início do ano, para ser submetido a avaliação, crítica e sugestões dos alunos.

Apresentação específica no início de cada tema nos moldes anteriores.

Propiciar momentos específicos de aprofundamentos teóricos, historicizando conteúdos específicos, refletindo sobre seus condicionantes históricos sociais.

Registro (fotos, vídeos e escrita) das aulas pelo professor e textos e desenhos pelos alunos.

Avaliação, constante, durante todo o processo.

5- Avaliação

A avaliação é componente imprescindível de todo o processo de ensino-aprendizagem. Através dela verificamos se os fins propostos estão sendo materializados. No entanto, seu aspecto essencial é a correção dos rumos. Em outras palavras, pretende-se que os erros sirvam à reelaboração dos saberes.

Não pode se resumir a mero mecanismo de controle e verificação, mas como orientador de novas intervenções capazes de corporificar os objetivos propostos. Tem que estar presente em todo o processo pedagógico. Abaixo a forma de organização:

- Avaliação diagnóstica (o que os alunos conhecem sobre o tema). No início do ano, na apresentação do plano anual e nas apresentações dos temas.
- Observação/intervenção, constante, do professor para manter a coerência dos objetivos propostos.
- Avaliação oral/debate ao final de algumas aulas, refletindo sobre acontecimentos específicos e/ou sobre o conteúdo trabalhado.
- Avaliação ao final de cada tema com registros escritos e ou pictóricos.
- Avaliação escrita ao final do trimestre de todo o processo pedagógico (objetivos/conteúdos/métodos) e dos seus sujeitos (professor, aluno e turma).
- Avaliação dos conteúdos mais relevantes do ano a serem, novamente, vivenciados, no tema 8.

6- Recursos materiais

6.1- Espaço:

Quadra, campinho de areia, área pavimentada, sala de dança, sala de informática, sala de aula e espaços da comunidade.

6.2 Materiais

Bastões, bolas diversas, redes, cordas de material e tamanhos variados, bambolês, slackline, colchões, tatames...

7- Referências bibliográficas

CARVALHO, Máuri de. A miséria da educação física. São Paulo: Papyrus, 1991.

_____. O ópio da miséria: uma abordagem política do desporto. Vitória: UFES, 1994.

_____. Esporte em democracia: gênese do político. Vitória: EDUFES, 2011.

COLETIVO de AUTORES. Metodologia da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1992.

MARINHO, Vitor. O esporte pode tudo. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Consenso e conflito: educação física brasileira. 2º ed. RJ: Shape, 2005.

MARX, Karl. O capital, 1996

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica. 10º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação brasileira. São Paulo: Autores associados, 2012.

_____. O lunar do sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

VIGOTSKII, LURIA & LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.