

Ginástica **P**ara **T**ODAS **D**AS **E**SCOLAS

ALINE MANETTA PERTICARATI FORNAZARI GUERRA

BAURU 2024



ALINE MANETTA PERTICARATI FORNAZARI GUERRA

GINÁSTICA PARA TODOS DA ESCOLA: pressupostos teóricos freirianos para caminhos de insurgência

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF ProEF da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Andresa de Sousa Ugaya

BAURU
2024

G934

Guerra, Aline Manetta Perticarati Fornazari

Ginástica para todos da escola : pressupostos teóricos
freirianos para caminhos de insurgência / Aline Manetta
Perticarati Fornazari Guerra. -- Bauru, 2025

332 f. : il. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Andresa de Sousa Ugaya

1. Temas gerados. 2. Ginástica para todos. 3.
Educação Física

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ALINE MANETTA PERTICARATI FORNAZARI GUERRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 20 dias do mês de dezembro do ano de 2024, às 17h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ALINE MANETTA PERTICARATI FORNAZARI GUERRA, intitulada **GINÁSTICA PARA TODOS DA ESCOLA: pressupostos teóricos freirianos para caminhos de insurgência**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. ANDRESA DE SOUZA UGAYA (Participação Presencial) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências - Bauru/SP, Prof. Dr. DANIEL TEIXEIRA MALDONADO (Participação Presencial) do(a) IFSULDEMINAS, Profa. Dra. PRISCILA REGINA LOPES (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. ANDRESA DE SOUZA UGAYA



Documento assinado digitalmente

ANDRESA DE SOUZA UGAYA

Data: 25/02/2025 00:33:22-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

À escola pública, que por mais atacada
que seja resiste e luta bravamente contra
as opressões que desumanizam.

À escola pública que me contesta,
provoca, instiga, ensina, liberta.

À escola pública que deu um novo sentido
à minha vida.

À escola pública na figura de todas as
corajosas equipes gestoras, em especial
da EMEF Plínio Ayrosa, que nos permitiu
embarcar em uma experiência de
educação libertadora.

À escola pública na figura de todas e
todos profissionais da educação que me
inspiram, acolhem, socorrem, brincam,
criam, questionam, não desistem.

À escola pública na figura de estudantes,
crianças e adolescentes, que mesmo sem
saber, me libertam das minhas mais
rígidas amarras.

AGRADECIMENTOS

Tomada de emoção, de afeto e de gratidão chego finalmente ao momento de agradecer a todas, todos e todes que fizeram parte dessa trajetória de dedicação e superação que foi o mestrado.

Com certeza, foi muito mais do que um período acadêmico de estudo, foi um tempo de realinhar expectativas, fazer escolhas e renúncias, trocar dias por noites, viajar para longe da família, perder datas importantes com aqueles que mais amo.

Foi um tempo de me reencontrar comigo mesma, com meus propósitos de vida, minha ancestralidade, espiritualidade, me redescobrir. Tempo também de fazer novas amizades, reforçar algumas que andavam afastadas e também de deixar ir as que não faziam mais sentido.

Por tudo isso agradeço a Oxalá e todas e todos que têm me ajudado e dado força nesse processo.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo oferecimento do ProEF (Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) por abrir caminho para professores da educação pública tão negligenciados nesse país, mas que nunca desistem e ainda arrumam tempo para esperar. Durante esses anos, ser bolsista CAPES fez com que eu pudesse investir em livros, seminários, congressos e nesse próprio projeto de pesquisa.

A Paulo Freire, agradeço infinitamente por sua leitura de mundo atemporal. Sua fala afetuosa, acolhedora, mas provocadora e transformadora, que tem guiado minha práxis e minha vida de maneira mais dialógica, compreensiva e rebelde e se constitui uma chama que ilumina nosso esperar mesmo nos tempos mais difíceis.

Minha eterna gratidão à Profa. Dra. Andresa de Sousa Ugaya, minha orientadora, referência na luta pela Educação Física plural, antirracista, libertadora. Uma grande inspiração de luta, superação, afeto, sensibilidade. Suas provocações sempre me levam para um lugar de reflexão profunda e tornam minha trajetória acadêmica mais plena de sentido. Hoje, como também minha amiga, posso agradecer pela graça de tê-la em minha vida. Axé!

À Profa. Dra. Priscila Lopes, membro da banca, minha inspiração na GPT freiriana, libertadora, obrigada por aceitar fazer parte dessa história, muito mais do que com palavras, mas com toda a práxis pedagógica que realiza junto ao GGD.

Ao Prof. Dr. Daniel Maldonado, membro da banca, grande exemplo de militância docente, que com seu rigor metodológico, de forma afetuosa contribuiu para as reflexões críticas desse trabalho, meu imenso agradecimento.

Às Professoras e Professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – Campus Bauru, obrigada pelos momentos dialógicos proporcionados e por todas as experiências vividas.

À equipe da EMEF Plínio Ayrosa que nos permitiu mergulhar nessa práxis pedagógica libertadora e insurgente sempre com as portas abertas ao diálogo.

Aos queridos nonos anos, que com toda sua rebeldia, me mostraram uma escola outra. Uma escola cheia de vida, cheia de vida plena. Cheia de questionamentos e incertezas, cheia de perguntas, cheia de desabafos, cheia de conflito, cheia de resolução, cheia de sentido. Obrigada por compartilharem toda sua sabedoria, sua leitura de mundo. Obrigada por terem mostrado sua ira, mas também seu afeto. Minha eterna gratidão e admiração.

Às queridas amigas que essa escola me trouxe Camila Pitta, Luciana Pessoa, Roberta Oliveira, Marcia Cunha, Jéssica Mendes, as “Gin Girls” e aos amigos Paulo Eduardo, Renan, Silvio e Marcelo Ribeiro que tornaram esses anos mais leves, divertidos e possíveis.

À minha companheira de TCA, Professora Silvana Albadalejo Garvi, que abraçou a proposta de forma potente em suas aulas de história. Foram tantas inquietações, desabafos, partilhas. Aproveitando o tempo curtinho nos corredores ou mesmo no estacionamento, muito me inspirou e ensinou. Obrigada!

Aos colegas de trabalho da EMEF Plínio Ayrosa em nome da Profa. Maria Ferreira e do Prof. Olímpio que muito contribuíram com os ensaios e discussão dos temas. Mas, também na formação desse grupo de estudantes desde o sexto ano.

À minha amiga Fernanda Pereira, que dividiu comigo madrugadas à frente da tela fazendo trabalhos remotamente, escrevendo artigos, organizando eventos. Aos congressos que participamos juntas, aos bate papos profissionais e aos não tão profissionais, às risadas constantes, inclusive nos momentos mais difíceis.

Aos amigos da caravana de São Paulo, Fer, Day, Robson e Rafa, que tornaram as quatro horas de viagens e os perrengues nos hotéis e pousadas, momentos de

alegria, descontração, cantoria, orientação coletiva, risadas e tantas aventuras. Valeu demais!

À turma 3 do PROEF/Bauru meu carinho e gratidão por tanto aprendizado, tantas experiências e saberes compartilhados, tanta leveza e descontração. Com certeza, esse encontro foi um ponto forte do mestrado.

Às minhas amigas e rede de apoio Siomara Damas, Glaucia Borges, Glaucia Rodrigues, Jaqueline A. Oliveira, que se ocuparam de muitos correios com a casa e as crianças para que eu pudesse estudar e conciliar os afazeres de filha, neta, mãe, professora e mestranda.

Às colegas e aos colegas da Rede Municipal de Ensino de SP que despertaram em mim a militância docente e política e sempre me mostraram que existe um mundo potente e transformador na educação pública que as mídias desconhecem.

Agradeço infinitamente às crianças e adolescentes, muitos agora já na fase adulta, que durante toda essa trajetória docente transformaram minha forma de ler, sentir e viver o mundo. Em especial ao grupo de Ginástica para Todos da EMEF Cecília Moraes de Vasconcelos, “Ginásticas” que foi onde tudo começou e me levou a lugares que eu nunca imaginaria estar e o Grupo Ginástico da EMEF Plínio Ayrosa que em tão pouco tempo se tornou uma família tão querida.

À minha família, que com paciência entendeu, torceu e me deu suporte para que eu pudesse chegar até aqui. À querida Wanda que esteve sempre ao meu lado, cuidando dos meus pequenos e de mim. Ao Guilherme, que fez o possível para me apoiar nessa trajetória. À minha amada mãezinha, Joci, que mesmo com todas as dificuldades dos últimos anos, sempre me apoiou, encorajou, pegou no colo quando preciso e nunca deixou de sorrir e agradecer. Te amo! Às minhas irmãs e meu irmão, com nosso amor incondicional, tão presentes que sabem como me acolher sem que eu precise pedir e comemoram comigo cada etapa que conquisto. Ao meu filho e à minha filha que de forma sensível e afetuosa, me iluminaram, inspiraram, acolheram, respeitaram, encaram minhas bagunças e militância e dão leveza, alegria e paz aos meus dias. Aos meus tios, tias, sobrinho, sobrinha, primos e primas por toda a alegria e acolhimento que representam em minha vida. Sou uma mulher de sorte!

Ao meu pai Silvio Perticarati (*in memoriam*) que com certeza está vibrando por mim e contribuindo sobremaneira para que este trabalho se concretize.

Aos meus avós Alfredo Manetta (*in memorian*) e Lydia Cardoso Manetta (*in memorian*) que sempre foram a alegria dos meus dias e continuam me protegendo e sendo meu porto seguro, mesmo que em outro plano.

À minha Dinda, Lucia Helena Manetta Trasatti (*in memorian*), luz dos meus dias, que me inspira, dá força e coragem para ser.

Esse trabalho é coletivo. É uma criação coletiva.

É tudo nosso!

Muito obrigada!

“Não deixem morrer em vocês os jovens que vocês estão sendo e os meninos e meninas que vocês foram” (Freire, 1989).

“Desconfiai do mais trivial, na aparência singela. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar” (Brecht, 1982, p. 45).

GUERRA, Aline Manetta Perticarati Fornazari. GINÁSTICA PARA TODOS DA ESCOLA: pressupostos teóricos freirianos para caminhos de insurgência. Orientadora: Andresa de Souza Ugaya. 2024. 331 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – [Faculdade de Ciências], Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2024.

RESUMO

O cenário de pós-pandemia da Sars Covid 19 evidenciou tanto a situação de vulnerabilidade social que as periferias de nosso país vivem quanto os ataques declarados à educação pública através das políticas neoliberais que reforçam a educação bancária combatida por Paulo Freire. Nas aulas de Educação Física, identificamos o afastamento de adolescentes das vivências, inúmeras situações de agressividade e muita dificuldade em desenvolver momentos dialógicos. Esse contexto limite tornou-se o problema da pesquisa desenvolvida no âmbito do programa de mestrado profissional em educação física em rede nacional. O objetivo geral foi compreender a dimensão educativa de uma práxis pedagógica envolvendo a ginástica para todos e a educação libertadora proposta por Paulo Freire. Essa pesquisa qualitativa foi fundamentada na pesquisa-ação pedagógica e crítica. Participaram da pesquisa 65 estudantes de 3 turmas de 9ºs anos de uma escola municipal da cidade de São Paulo. O levantamento de dados foi realizado por meio de registro em diário de bordo, imagens em fotos e vídeos, transcrição de áudios e relatos críticos. Por meio de um trabalho coletivo de autoria (TCA) estudantes vivenciaram processos criativos de construção coreográfica em GPT que expressaram suas inquietações através dos temas geradores: cultura urbana; machismo e a violência contra as mulheres e liberdade de expressão e censura. A rigorosidade metódica da práxis libertadora, seguindo os pressupostos teóricos freirianos orientou o processo educativo, o qual buscou articular temas geradores, GPT e pluralidade cultural por meio de estratégias de ensino que contemplaram leituras de textos, apreciações estéticas de coreografias, dialógicos e vivências gímnicas. Os 10 encontros de duas horas-aula de atividades orientadas e outros 7 direcionados a construção coletiva coreográfica e ensaios, promoveu a realização do evento de culminância, o qual evidenciou a autonomia, o protagonismo e a rebeldia discente nas apresentações que tomaram de emoção, reflexão e inquietação as pessoas presentes. A análise dos dados, elaborada por meio da triangulação, fez emergir três categorias: do medo à rebeldia; a GPT da escola – o processo criativo coletivo como caminho de insurgência e a inspiração sobre ser docente. As três categorias foram discutidas tomando por base o referencial teórico dos pressupostos freirianos e da educação física crítico-libertadora. Ficou evidente o potencial da GPT com sentido pedagógico, a GPT da escola, de narrar tensões e desassossegos, bem como, de catalisar a transição da consciência ingênua em que se encontram os corpos oprimidos à consciência crítica, que culmina em corpos conscientes. A práxis pedagógica possibilitou a aproximação de estudantes e equipe escolar que pode, então, reconhecer aquele grupo de adolescentes como detentores e produtores de conhecimento, valorizando a centralidade da educação no protagonismo juvenil, como sempre desejou Paulo Freire.

Palavras-chave: Temas geradores; Ginástica para todos; Educação física escolar.

ABSTRACT

The post-pandemic scenario of SARS-CoV-2 has highlighted both the situation of social vulnerability that the outskirts of our country are experiencing and the declared attacks on public education through neoliberal policies that reinforce the banking education opposed by Paulo Freire. In Physical Education classes, we identified the withdrawal of adolescents from their experiences, numerous situations of aggression and great difficulty in developing moments of dialogue. This limiting context became the problem of the research developed within the scope of the professional master's program in physical education in a national network. The general objective was to understand the educational dimension of a pedagogical praxis involving gymnastics for all and the liberating education proposed by Paulo Freire. This qualitative research was based on pedagogical and critical action research. 65 students from 3 classes of 9th graders from a municipal school in the city of São Paulo participated in the research. Data collection was carried out through logbook recording, images in photos and videos, audio transcriptions and critical reports. Through a collective authorship project (TCA), students experienced creative processes of choreographic construction in GPT that expressed their concerns through the following themes: urban culture; machismo and violence against women; and freedom of expression and censorship. The methodical rigor of liberating praxis, following Freire's theoretical assumptions, guided the educational process, which sought to articulate generating themes, GPT and cultural plurality through teaching strategies that included readings of texts, aesthetic appreciation of choreographies, dialogues and gymnastic experiences. The 10 two-hour class meetings of guided activities and another 7 focused on collective choreographic construction and rehearsals promoted the culminating event, which highlighted the autonomy, protagonism and rebellion of students in the presentations that filled the attendees with emotion, reflection and concern. Data analysis, prepared through triangulation, led to the emergence of three categories: from fear to rebellion; the school's GPT – the collective creative process as a path to insurgency and inspiration about being a teacher. The three categories were discussed based on the theoretical framework of Freire's assumptions and critical-liberating physical education. The potential of GPT with a pedagogical sense, the GPT of the school, to narrate tensions and unrest, as well as to catalyze the transition from the naïve consciousness in which oppressed bodies find themselves to the critical consciousness, which culminates in conscious bodies, became evident. The pedagogical praxis made it possible to bring students and school staff closer together, who were then able to recognize that group of adolescents as holders and producers of knowledge, valuing the centrality of education in the youth's protagonism, as Paulo Freire always desired.

Keywords: generating issues; Gymnastics for All; School Physical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Minha mãe, meu pai, minhas irmãs, meu irmão e eu	20
Figura 2 – Minha filha Luzia, meu filho Giuseppe e eu.	22
Figura 3 - Apresentação do grupo 'GINÁSTICAS' NO IX FIGPT	23
Figura 4 - Profº Dr. Alan Q. Costa e eu no Congresso da SME/SP	25
Figura 5 - Turma 3 do PROEF/Bauru com Prof. Willer	27
Figura 6 - V Encontro Circulando Saberes	31
Figura 7 – EMEF Plinio Ayrosa e o Prêmio Paulo Freire	32
Figura 8 – Profa. Alessandra Galvão e eu no XI FIGPT	33
Figura 9 – Profa. Dra. Andresa Ugaya, Profa. Ms Fernanda Pereira e eu no XI FIGPT	33
Figura 10 - Conteúdos da Ginástica Geral na proposta do Grupo Ginástico Unicamp	65
Quadro 1 - Quantidade de horas aula por turma na realização desta práxis pedagógica	77
Figura 11: Primeiro movimento da Triangulação de Dados	87
Figura 12: Segundo movimento – Análise contextualizada e triangulada dos dados	87
Figura 13 – Padlet - Tempestade Cerebral - 9º ano B	91
Figura 14 - Mímica das etiquetas	92
Figura 15 - Mímica das etiquetas	93
Figura 16 - Imagens da coreografia Tempo de Correr do Grupo de Ginástica de Diamantina – GGD no VIII FIGP	100
Figura 17 - Imagens da coreografia Corpo livre X FIGPT	100
Figura 18 - Imagens da Construção Coreográfica na GPT: Refugiados - GYMNUSP	100
Figura 19 - Encenação de um grupo do 9º ano C	102
Figura 20 - Sequência da esquerda à direita de composição coreográfica coletiva de um grupo do 9º ano C	102
Figura 21 - Sequência da esquerda à direita de mímica coletiva das emoções	107
Figura 22 - Deslocamentos na construção coreográfica	107

Figura 23 - Deslocamentos na construção coreográfica	109
Figura 24 – Figuras coreográfica	109
Figura 25 – Figuras coreográficas	110
Figura 26 – Apresentação coreográfica	110
Figura 27 - Sequência de exploração de materiais – TNT	117
Figura 28 - Sequência de exploração de materiais – Caixas de papelão	117
Figura 29 - Sequência de exploração de materiais – Cadeiras	118
Figura 30 - Sequência de composições Coreográficas Coletivas a partir do tema gerador	118
Figura 31 - Sequência de composições Coreográficas Coletivas a partir do tema gerador	118
Figura 32 - Sequência de reprodução e criação de Figuras Estáticas	121
Figura 33 - Roda de conversa com a Professora Marcia Cunha	126
Figura 34 – Roteiro criado coletivamente	129
Figura 35 - Caminhos autorais na construção coletiva coreográfica	129
Figura 36 - Nuvem de palavras sobre a Tarde de Gala	138
Figura 37 - Ensaio no anfiteatro do CEU Freguesia do Ó	138
Figura 38 - Denunciando a violência contra as mulheres	139
Figura 39 - Aluna declamando <i>slam</i> em meio ao protesto contra a censura e o racismo	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBGE	Congresso Brasileiro de Gestão do Esporte
CC	Composição Coreográfica
CEDES	Centro de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLAREC	Cambridge Latin America Research in Education Collective
CNE	Congresso Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPM	Conselho Participativo Municipal
EEFE	Escola de Educação Física e Esporte
EFE	Educação Física Escolar
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EPT	Esporte para Todos
FC	Faculdade de Ciências
FE	Faculdade de Educação
FEF	Faculdade de Educação Física
FIG	Federação Internacional de Ginástica
FIGPT	Fórum Internacional de Ginástica para Todos
GAcro	Ginástica Acrobática
EGINBA	Grupo Ginástico da Universidade Federal da Bahia
GG	Ginástica Geral
GGD	Grupo de Ginástica de Diamantina
GGU	Grupo Ginástico Unicamp
GPT	Ginástica para Todos
GYMNUSP	Grupo Ginástico Universidade Estadual de São Paulo
LACCA	Laboratório Corporeidade, Cultura e Arte
NUPU	Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão Universitária
PET	Programa Educação Tutorial

PIBIC	Programa Institucional de Bolsas Iniciação Científica
PROEB	Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
RME/SP	Rede Municipal de Educação de São Paulo
SEME	Secretaria Especial de Esporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SIGPE	Seminário Internacional de Gestão e Políticas para o Esporte
SME	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo Assentimento Livre e Esclarecido
TCA	Trabalho Colaborativo Autoral
TCLE	Termo Consentimento Livre e Esclarecido
TNT	Tecido não tecido
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantins do Maranhão
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFVJM	Universidade Federal Vale Jequitinhonha e Mucuri
UNESP	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal Paraná

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO: DE ONDE FALO...	19
1	INTRODUÇÃO	35
2	PAULO FREIRE E A PRÁXIS PEDAGÓGICA	40
2.1	PAULO FREIRE	40
2.2	EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA, LIBERTADORA E PRÁXIS: EM BUSCA DA HUMANIZAÇÃO	41
3	EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRESSUPOSTOS FREIRIANOS COMO CAMINHO INSURGENTE	46
3.1	A PERSPECTIVA DIALÓGICA	46
3.2	DE SITUAÇÃO-LIMITE A INÉDITO-VIÁVEL – A INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA E A TEMATIZAÇÃO.	48
3.3	PROBLEMATIZAÇÃO E APROFUNDAMENTO	51
3.4	DA COMPREENSÃO INGÊNUA À CONSCIÊNCIA CRÍTICA – O APRENDIZADO COMO SÍNTESE PROVISÓRIA	54
3.5	CORPO CONSCIENTE	55
3.6	O SABER DOCENTE	58
3.7	A PRÁXIS PEDAGÓGICA A PARTIR DOS TEMAS GERADORES NA EFE	59
4	A GINÁSTICA PARA TODOS EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE E A EFE	63
4.1	DE GINÁSTICA GERAL A GINÁSTICA PARA TODAS, TODES E TODOS	63
4.2	4.2 A CONSTRUÇÃO COREOGRÁFICA COLETIVA NA GPT	66
4.3	4.3 A GPT DA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA	69
5	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	76
5.1	UNIVERSO DA PESQUISA	76
5.2	LEITURA DE MUNDO - INQUIETAÇÕES DOCENTES NA EMEF PLÍNIO AYROSA	77
5.3	TIPO DE PESQUISA	81
5.4	INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS	83

5.5	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DO CONTEÚDO	84
6	ROMPENDO A CULTURA DO SILÊNCIO - A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM GPT A PARTIR DE TEMAS GERADORES	88
6.1	APRENDER COM ELES A SUA LINGUAGEM: DO UNIVERSO TEMÁTICO AOS TEMAS GERADORES EM UM PROCESSO DE TEMATIZAÇÃO, CODIFICAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO	90
6.2	PROBLEMATIZAÇÃO E APROFUNDAMENTO - TG A PARTIR DA GPT	97
6.2.1	Apreciações estéticas em processo dialógico	98
6.2.2	Contos dramatizados e construções coreográficas	101
6.2.3	Atividades de mímica	104
6.2.3.1	Mímica de animais	104
6.2.3.2	Mímica coletiva das emoções	106
6.2.4	Deslocamentos e figuras coreográficas	107
6.2.5	Exploração gestual com materiais não tradicionais	110
6.2.6	Ginástica acrobática	119
6.2.7	Fundamentação teórica na perspectiva da educação interdisciplinar	122
6.2.8	Diálogos antirracistas: uma convidada e muita potência	124
6.3	O CAMINHO AUTORAL COMO SABER TRANSITÓRIO - DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA À CONSCIÊNCIA CRÍTICA, DO CORPO OPRIMIDO AO CORPO CONSCIENTE	125
6.4	CORPO CONSCIENTE - A TARDE DE GALA	129
7	DO MEDO À REBELDIA	140
7.1	GPT DA ESCOLA – O PROCESSO CRIATIVO COLETIVO COMO CAMINHO DE INSURGÊNCIA	145
7.2	INSPIRAÇÕES SOBRE SER DOCENTE	150
8	CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	154
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	169
	APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	172

APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ	175
APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DAS BANCAS DO TRABALHO COLETIVO AUTORAL	176
APÊNDICE E - DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA - 9º ANO A	194
APÊNDICE F - REGISTROS DE ESTUDANTES 9º ANO A	223
APÊNDICE G - PADLET - 9º ANO B	239
APÊNDICE H - DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA - 9º ANO B	240
APÊNDICE I - APÊNDICE I - REGISTROS DE ESTUDANTES - 9º ANO B	266
APÊNDICE J - PADLET - 9º ANO C	279
APÊNDICE K - DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA - 9º ANO C	280
APÊNDICE L - REGISTROS DE ESTUDANTES - 9º ANO C	314
APÊNDICE M - REGISTROS DE ESTUDANTES - CADERNETAS	329
APÊNDICE N - NUVEM DE PALAVRAS	332

APRESENTAÇÃO: DE ONDE FALO...

Mulher branca, neta de italianos, cisgênero, divorciada, mãe de duas crianças, nascida em São Paulo capital, com a maior parte da infância e da adolescência vivida no município de São Pedro, interior do estado.

Desde muito pequena vivenciei uma grande diversidade de práticas corporais e manifestações culturais, sempre incentivada por meus pais. Baliza de fanfarra, praticante de natação, vôlei, basquete, futsal, equitação, dança, ginástica (artística, acrobática e geral) e judô sempre no contexto de escolas e clubes particulares de métodos tradicionais, em uma perspectiva competitiva, longe de espaços democráticos e, mais distante ainda, de acessar uma educação crítica, emancipatória e libertadora.

As apostilas não respondiam minhas inquietações e nem os educadores, pelo contrário. Meu corpo deveria estar parado e atento a conteúdos que não faziam sentido, não entendia por que eu deveria decorar tudo aquilo. Eu deveria saber apenas o que era necessário para o vestibular, sem a menor possibilidade de críticas ao sistema.

Branquitude, discussão de gênero, patriarcado, inclusão, nunca foram temas mencionados. Vivi durante muitos anos em uma bolha de pessoas brancas, cercadas de privilégios e longe dos intensos problemas sociais que acometem nosso país.

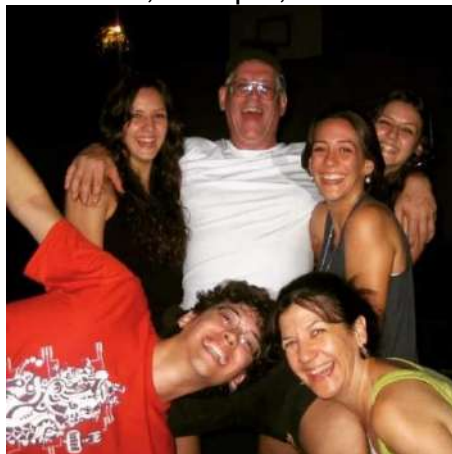
Apesar dessas discussões não terem feito parte da minha formação, cresci em um lar de educadores comprometidos com uma proposta de "ensino vivenciado e educação integral" proposta por Huberto Rohden, que buscavam uma educação que pudesse ser significativa.

Meu pai Silvio e minha mãe Giovanna (figura 1) fundaram a escola em que tive minhas primeiras experiências profissionais. Ele e ela são responsáveis por eu ter chegado até aqui na caminhada docente, tão cheia de sonhos e com a plena certeza de que a escola tem uma função social capaz de chacoalhar e reconstruir as estruturas da nossa sociedade.

Além de ajudar em funções administrativas da escola, com catorze anos de idade, assumi minha primeira turma de inglês como professora na educação infantil. A rotina docente fazia parte da minha família. Meu pai e minha mãe estavam sempre envolvidos por ela, e com certa facilidade, comecei a preparar aulas, fazer planejamento,

preparar semanários, redigir pesquisas e relatórios individuais e adentrar o complexo mundo das avaliações.

Figura 1 – Minha mãe, meu pai, minhas irmãs, meu irmão e eu



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2009.

Desde essa época, minha prática era composta por atividades que levassem em conta a corporeidade das crianças. Jogos, brincadeiras, danças, parquinho, gincanas, tudo era lugar para aprender inglês. Nada de corpos parados e controlados!

Aos dezesseis anos somei à experiência docente o trabalho com recreação em acampamentos educacionais, logo chegando à coordenação de programação de crianças de 4 a 7 anos. Nesses espaços, as atividades organizadas eram pautadas em valores como a amizade, o respeito e a paz, com o objetivo de colaborar com a construção de um mundo mais justo.

Ao todo foram 13 anos na área da recreação, trabalhando com diferentes faixas etárias, eventos corporativos, esportivos, shows, experiências internacionais, entre outras.

Também foi na escola de meu pai e minha mãe que tive meu primeiro contato com a ginástica artística e acrobática e depois descobri que aquilo que fazíamos era Ginástica Para Todos (GPT). Hoje, se estou na educação e na GPT, foi porque me inspirei na seriedade, compromisso, profissionalismo que sempre demonstraram e, mais que tudo, no amor pelo magistério.

Foram as experiências vividas no mundo do esporte, do lazer e, principalmente, da docência que despertaram em mim a vontade de cursar Educação Física. Pensar em atividades que pudessem trazer reflexões sobre a sociedade que gostaria de ajudar a formar, acendeu a chama para a educação progressista, que guia todos os

meus passos desde então, e assim prestei Educação Física na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), ingressando em 2003.

No segundo ano da graduação conheci a vida acadêmica e descobri uma nova paixão. Foram três iniciações científicas, duas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), sob a orientação do prof. Dr. Ademir De Marco, na linha de pesquisa Desenvolvimento Infantil e a terceira sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino pela Rede CEDES (Centros de Desenvolvimento de Esporte Recreativo e de Lazer) da Secretaria Especial do Esporte (SEME), em um estudo sobre políticas públicas de esporte e lazer nas cidades de Campinas e Piracicaba.

Ser aluna que realizou iniciação científica me propiciou a participação em diversos eventos científicos. Apresentar trabalhos, fazer parte da organização ou mesmo participar como ouvinte de tais eventos, foram experiências que marcaram minha trajetória.

Sob a orientação da profa. Dra. Rute Estanislava Tolocka, realizei o trabalho de conclusão de curso dando continuidade aos estudos sobre desenvolvimento infantil realizados na iniciação científica.

Ao me formar, apesar do imenso desejo de seguir a carreira acadêmica, não pude tentar o ingresso no mestrado, pois não havia condições financeiras naquele momento. Me mudei, então, para São Paulo para morar com meus avós e me dedicar à área da recreação, que na época me proporcionou renda e experiências relevantes.

Nesse mesmo período, em 2007, fui convidada pelo prof. Dr. Ademir De Marco para assumir a coordenação do programa Farra nas Férias na Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que acolhia crianças e adolescentes que fossem filhas e filhos de funcionários da universidade no período de férias escolares. Nos 4 anos em que estive à frente deste projeto, conheci discentes, docentes e coletivos, como o Grupo Ginástico Unicamp (GGU), que me inspiram até os dias de hoje.

Assim que pude retomar os estudos, ingressei na pós-graduação em Direito Educacional com o objetivo de auxiliar na administração da escola da minha família. Porém, em 2009 decidi prestar o concurso da Prefeitura Municipal de São Paulo buscando fincar o pé em um lugar sólido, criar vínculos e buscar novos desafios.

Em 2010, ingressei na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Marechal Eurico Gaspar Dutra, unidade escolar próxima a comunidade do Boqueirão, zona sul da capital paulista. Foi lá que tive contato com nomes importantes da cultura brasileira como Sabotage e comecei a perceber a situação de privilégio que eu me encontro. Foi lá também que iniciei meus projetos com ginástica na escola no período do contraturno escolar.

No ano de 2011, participei do Programa de Educação Tutorial (PET) da FEF/UNICAMP, em busca do ingresso no programa de mestrado. Foi um ano de viagens a Campinas e dedicação aos estudos e à elaboração do projeto de pesquisa. Porém, por alguns motivos administrativos afeitos ao sistema de concurso para o ingresso no mestrado, não foi possível a realização desse sonho.

Em 2012 me mudei para a Freguesia do Ó em ocasião do relacionamento que teve como frutos duas crianças incríveis e inspiradoras, Giuseppe e Luzia (figura 2). Em 2013, me removi para uma escola municipal na Brasilândia, Jardim Eliza Maria, zona norte da capital e área de extrema vulnerabilidade social deste território.

Figura 2 – Minha filha Luzia, meu filho Giuseppe e eu



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Trabalhar na periferia, com famílias em situação de extrema vulnerabilidade social, mudou a maneira como as nossas famílias veem a vida, a política e até mesmo a religião. Me desconstruiu por inteira e trouxe novo sentido às minhas práticas. Minhas estruturas foram abaladas e, desde então, minha vida tem sido uma eterna ação-reflexão-ação.

Nesses meus catorze anos na rede municipal de ensino de São Paulo, a GPT, esteve sempre presente em minhas aulas de Educação Física e em projetos do

contraturno escolar (figura 3). É possível observar que esta prática proporciona a criação de vínculos fortes entre as crianças e adolescentes participantes, entre elas e a unidade escolar, e entre a escola e as famílias. Ao me dedicar às criações coletivas de coreografias de GPT, baseadas em temas emergentes vindos do diálogo com participantes, fica evidente seu potencial de transformação social.

Figura 3 - Apresentação do grupo 'GINÁSTICAS' NO IX FIGPT



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2018.

Buscar fundamentação para minhas práticas, ser questionada e desafiada é algo que me instiga e me move. Assim como Paulo Freire (1996), acredito que a Educação seja um ato político e ensinar exige pesquisa, rigorosidade metódica, criticidade, reflexão sobre a prática, curiosidade, consciência do inacabado, convicção de que a mudança é possível e que a luta em defesa dos direitos dos educadores é imprescindível.

Em 2016, no painel de recados da escola, me deparei com uma chamada para a eleição do Conselho Participativo Municipal (CPM) e ao ler sobre as atribuições de conselheiros, percebi que seria importante para a comunidade escolar ter alguém que a representasse nesse colegiado. Me inscrevi e fui eleita. Em 2017, em cerimônia no Auditório do Anhembi, fui nomeada Conselheira Participativa Municipal representando a Freguesia do Ó e a Brasilândia.

As experiências vividas junto a líderes comunitários, políticos e representantes de órgãos públicos, me possibilitaram uma perspectiva ampliada das políticas públicas que envolvem a administração municipal. Ao assumir a Coordenação do CPM Freguesia do Ó/Brasilândia, pude lutar politicamente por melhores condições de vida para a região em que vivo e trabalho.

Em parceria com o prof. Dr. Alan Queiroz da Costa (figura 4), representante da Secretaria Municipal de Esporte de São Paulo (SEME), hoje professor da Universidade Federal do Ceará e do PROEF, foi possível realizar o estudo “O Conselho Participativo Municipal e as políticas públicas de esporte na cidade de São Paulo: o caso da região Freguesia do Ó/Brasilândia” que teve como objetivo mapear possíveis demandas da região da Freguesia do Ó/Brasilândia de São Paulo e discutir a participação popular por meio do CPM. O trabalho foi apresentado no IV Seminário Internacional de Gestão e Políticas para o Esporte (SIGPE) na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) em 2019.

No 10º Congresso Brasileiro de Gestão do Esporte (CBGE) da Escola de Educação Física e Esporte (EEFE) da Universidade de São Paulo (USP) apresentamos o trabalho “Gestão das Políticas Públicas de Esporte e Lazer em São Paulo: a importância do Conselho Participativo Municipal da região da Freguesia do Ó-Brasilândia” que possibilitou o encontro com o Secretário Municipal de Esportes e a apresentação das demandas regionais.

Considerando que a participação política é indissociável à práxis pedagógica, além de me comprometer com o Conselho de Escola durante muitos anos, essas discussões estiveram sempre presentes em minhas aulas de Educação Física, inclusive incentivando e promovendo a participação das crianças e adolescentes nos colegiados. A partir da minha práxis pedagógica junto aos educandos da EMEF profa. Cecília Moraes de Vasconcelos apresentei o trabalho “A precarização das Políticas Públicas de esporte: aulas de educação física escolar como possibilidade de debate e emancipação” em uma mesa temática no 1º Congresso de Educação Esportiva da Secretaria Municipal de Educação (SME).

No mesmo evento, também pude dialogar com educadores da Rede Municipal de Ensino em uma mesa temática a partir do trabalho “Da Ginástica Artística à Ginástica para Todos (GPT) – paixão e transformação social na periferia de São Paulo”.

Figura 4 - Profº Dr. Alan Q. Costa e eu no Congresso da SME/SP



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Essas participações me renderam o convite para participar do processo de construção do material didático oficial da SME, o Trilhas de Aprendizagem, e ser formadora na mesma rede.

Nesse caminho de inquietações profissionais, nunca desisti do sonho do mestrado. Em 2020, uma querida amiga me apresentou o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Ela havia ingressado na primeira turma e compartilhava com motivação como foi importante para sua formação. Prestei a prova em janeiro de 2021, mas por um ponto, não fui aprovada.

Em 2022, chegou minha hora! Tive a grande alegria de ser aprovada no programa no núcleo de Bauru.

Nos anos de 2022 e 2023, cursei as disciplinas¹ obrigatórias: Problemáticas da Educação Física, Seminários de Pesquisa em Educação Física; Escola, Educação Física e Planejamento; Metodologia do Ensino em Educação Física e Escola, Educação Física e Inclusão. Tais disciplinas foram realizadas de forma híbrida, com aulas síncronas presenciais e à distância. Também existe o Ambiente Virtual de

1 O termo disciplina é usado para identificar os componentes curriculares que fazem parte do currículo do PROEF.

Aprendizagem (AVA) onde são realizadas diversas atividades vinculadas a cada uma das disciplinas cursadas

Com o objetivo de apontar problemáticas relacionadas a dilemas que interferem na prática pedagógica de professores de Educação Física e buscando refletir e construir possibilidades para o seu enfrentamento, iniciou-se a primeira disciplina do programa, Problemáticas da Educação Física. Foram abordados assuntos importantes do cotidiano da educação física escolar, como as práticas tradicionais, o desinvestimento pedagógico, os aspectos legais do componente curricular, casos de indisciplina e afastamento das aulas, o ensino dos esportes, questões de gênero e a perspectiva crítica através de temas geradores.

Porém, tanto a literatura apresentada no AVA quanto os diálogos nas aulas presenciais, ignoraram temas contemporâneos urgentes como a educação antirracista, a opressão de gênero e a cultura urbana que foram apontados por estudantes como os temas geradores dessa pesquisa.

Nos fóruns de discussão realizados através do AVA, foi possível perceber que mesmo estando em diferentes regiões do estado de SP, encontramos as mesmas dificuldades e compartilhamos como ideais a quebra de paradigmas que há muito fazem parte de nossa rotina.

Através do uso de diferentes plataformas digitais e propostas didáticas, a disciplina propiciou a integração entre discentes e um introduziu o processo de ação-reflexão-ação, fundamental para o entendimento de nossa incompletude.

A segunda disciplina cursada, Seminários de Pesquisa em Educação Física, deveria proporcionar um maior entendimento sobre a elaboração do projeto de Pesquisa. Entretanto, nesse momento tão decisivo dentro do Programa de Mestrado, problemas de organização nos levaram a ficar sem tutoria no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Sem ter alguém para acolher, mediar e dialogar com nossas inquietações e nem mesmo alguém para corrigir e orientar os trabalhos apresentados, a rigorosidade metódica e a construção dos projetos de pesquisa foi prejudicado.

Entendo que a falta de tutoria levou o coletivo docente a um acúmulo de tarefas e que sobrecarregados com inúmeras atribuições do sistema educacional, não puderam atender mais essa demanda. Porém, essa falta de orientação em um momento tão importante atrelada a demora de definição de professoras e professores orientadores, comprometeu o trabalho de grande parte de nossa turma que não conseguiu cumprir os prazos estipulados pelo programa.

Através de uma aula síncrona com um membro do Comitê de Ética, foi possível ter acesso a orientações relevantes sobre a submissão dos trabalhos na Plataforma Brasil.

A partir da problematização de minha experiência profissional, pude refletir sobre meu problema de pesquisa e construir uma apresentação que proporcionou que minha professora orientadora me escolhesse como orientanda.

A terceira disciplina (figura 5), Escola, Educação Física e Planejamento evidenciou as dificuldades que ainda temos de superar o contexto tradicional das aulas de Educação Física e realmente seguir o caminho de uma educação crítica, problematizadora e transformadora. Ao solicitar a elaboração de um plano de ação que considerasse a função social da escola dentro de uma perspectiva progressista, muitos foram os embates entre as propostas conservadoras e as inovadoras, o que, com certeza, contribui imensuravelmente para nosso processo de superação das aulas tradicionais e mais que isso, sobre nossa postura como docentes da escola pública.

Figura 5 - Turma 3 do PROEF/Bauru com Prof. Willer



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Também foi aprofundado o estudo sobre a construção e implementação do projeto político pedagógico e a educação física escolar, tema que virou um artigo submetido e aprovado para uma mesa temática no IV Congresso Nacional de Educação da Universidade Estadual da Região Tocantins do Maranhão (UEMASUL) com o tema Educação, Formação e Direitos Humanos, escrito em parceria com a professora Fernanda Pereira, também mestranda do PROEF.

Com aulas voltadas à valorização da diversidade de manifestações culturais que são objeto de estudo da Educação Física, a quarta disciplina, Metodologia do Ensino da Educação Física, conseguiu romper barreiras que pareciam intransponíveis. Ao abordar temas como a capoeira, danças circulares, ginástica para todos e circo dentro de um contexto que entende crianças e adolescentes como protagonistas do processo de ensino aprendizagem, as aulas evidenciaram o papel do professor mediador e foram ministradas em parcerias entre a docente profa. Dra. Andresa de Souza Ugaya e discentes do PROEF, orientandas e orientando da referida professora

Nesta disciplina tive a oportunidade de mediar a vivência de ginástica para todos dentro de uma abordagem freiriana considerando a discussão de temas geradores para a construção de coreografias coletivas. Em consonância com um ensino democrático voltado ao protagonismo, a atividade de avaliação contemplou um registro autoral que teve como objeto refletir o processo formativo que vivemos na disciplina.

A disciplina voltada à discussão das especificidades dos anos finais do ensino fundamental, contemplou a linha de pesquisa escolhida para a realização do trabalho de conclusão de curso. Em breve reflexão sobre a construção e promulgação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no AVA e na aula presencial, pudemos dialogar sobre os interesses político-econômicos que envolvem sua implantação nas redes estaduais e municipais de ensino através de questionamentos profundos sobre as políticas públicas de Educação que vivemos nos últimos anos pautadas no neoliberalismo e sua concepção neotecnista que desconsidera critérios de opressão, como classe, raça e território e impõe uma educação que tem como grande objetivo a preparação de estudantes para o ingresso no mercado de trabalho.

Ainda na disciplina Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, em aula presencial, discentes compartilharam suas experiências pedagógicas que contemplaram diferentes manifestações culturais.

Na última disciplina obrigatória, Educação Física e Inclusão, em que a proposta foi refletir sobre a inclusão no ambiente escolar, partimos do estudo sobre as legislações vigentes no país e nos deparamos com um filme verídico italiano dos anos 70 que, infelizmente, representa muitas escolas contemporâneas

O filme “Vermelho como o céu”, conta a história de um internato para crianças com deficiência visual que funcionava dentro de uma educação tradicional e

conservadora, que não reconhecia a diversidade como riqueza da humanidade e buscava padronizar corpos e comportamentos preparando as crianças para serem eficientes, sem, contudo, valorizar suas potencialidades e, muito menos, proporcionar situações em que pudessem romper com as barreiras estruturais que encontravam. Vemos que, passados mais de cinquenta anos, ainda perpetuamos uma educação como a representada nesse filme.

Buscando romper com o sistema opressor, o professor que chega no internato para dar aula percebe que ao incentivar as crianças em seus processos criativos, pouco a pouco, começam a se libertar das restrições impostas pelo sistema educacional que os limita e, assim começam a buscar novas formas de se expressar. Através dessa reflexão, encontramos relação entre os personagens do filme e muitas situações da Educação ainda nos dias de hoje, mostrando o longo caminho que a educação inclusiva tem a percorrer.

Em aula prática, pudemos vivenciar a bocha e o tênis paralímpico e conheci mais sobre a realidade de treinadores e atletas paralímpicos brasileiros que lutam para serem valorizados e reconhecidos. Salientou-se a importância de uma Educação Física que não perpetue a visão esportivista, e sim, contemple uma perspectiva crítica que possa evidenciar a diversidade de manifestações culturais buscando um ensino inclusivo que contemple a verdadeira equidade.

Além das disciplinas obrigatórias, foi necessário escolher duas disciplinas eletivas, entendidas como aquelas que mais se encaixam nas necessidades de estudantes. A eletiva I, Teorias do Desenvolvimento Humano resgatou conceitos, metodologias e discussões sobre as teorias desenvolvimentistas e através da plataforma *Google Sala de Aula*, propôs uma atividade de avaliação em que deveríamos inserir dados de pesquisa realizada com nossos grupos de crianças e adolescentes. Dentro das opções oferecidas, optei por avaliá-los em relação à qualidade de vida, por meio do Pentágono do bem-estar (Nahas; Barros; Francalacci, 2000). Os resultados mostraram dados importantes sobre sua alimentação, o controle do stress, a prática de atividades físicas e seus relacionamentos.

A eletiva II, Epistemologia e educação física escolar, através do questionamento: “mas afinal, o que é Educação Física?”, trouxe a importante reflexão sobre a identidade da área e seu objeto de estudo. Foram apresentadas obras importantes do processo histórico da Educação Física e da Educação.

Mas, nem só de AVA e aulas presenciais se faz o aprendizado no mestrado. Muitos foram os momentos de diálogo intenso com o grupo de São Paulo que viajava durante oito horas por mês discutindo suas práticas e inquietações. Também contamos com os longos debates nos grupos de *WhatsApp* da turma 03. Um aprendizado imensurável.

Uma grande contradição que notei no programa do PROEF como um todo, foi a diferença de literatura atual e potente apresentada no edital do processo seletivo e o referencial teórico apresentado no AVA na maior parte das disciplinas. Me preocupou a valorização de artigos internacionais em detrimento das importantes discussões que têm sido feitas pelas universidades brasileiras, em especial as públicas, mais uma vez ignorando a cultura local, a diversidade do povo brasileiro e a discussão de seus temas urgentes. Ao valorizar a produção internacional e silenciar a produção acadêmica brasileira de resistência, a organização do AVA se mostrou conivente com a educação colonizadora e neoliberal. Acredito que o papel da universidade deveria ser de proporcionar o pensamento crítico e reflexivo acerca de todos esses conhecimentos.

Em agosto de 2022, em nossos encontros de orientação, a partir do desejo de reunir docentes e demais membros da comunidade escolar e o público externo interessados em discutir e refletir sobre os desafios e possibilidades de ensino na educação física escolar, surgiu o projeto *Circulando Saberes*.

Organizado pelo coletivo de discentes do ProEF e coordenado pela Profa. Dra. Andresa de Souza Ugaya em parceria com o Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão Universitária (NUPU) e o Laboratório de Corporeidade, Cultura e Arte (LACCA), ambos da UNESP, o projeto proporcionou formações, realizadas de forma remota, construindo um percurso reflexivo, no qual foram tratados temas relacionados à educação para diversidade com ênfase no enfrentamento das desigualdades e na promoção de ações afirmativas para os currículos escolares e demais contextos educativos

Tive a oportunidade de participar deste importante projeto como organizadora e também como palestrante abordando o tema *ginástica para todos e temas geradores - caminhos possíveis de acolhimentos de adolescentes em aulas de Educação Física* (figura 6), e posso dizer que foi uma experiência de grande relevância nesse processo de formação.

Figura 6 - V Encontro Circulando Saberes



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Também em 2022, tive a oportunidade de levar o grupo ginástico da escola Plínio Ayrosa para apresentar a coreografia Asa Branca no Festival do X Fórum Internacional de Ginástica para Todos. Também participei, como ouvinte, sendo tocada profundamente pelas potentes falas da profa. Dra. Andresa de Sousa Ugaya, no minicurso Se aproxime para brincar neste terreiro: culturas populares e ginástica para todos em diálogos e processo de ressignificação”, pela profa. Dra. Kizzy Antualpa em A ginástica para todos é realmente para todos? diálogos/caminhos sobre a representatividade negra”, pela profa. Dra. Lionela da Silva Correa em Luta pela cultura que resiste: tradição indígena na GPT” e pela profa. Dra. Priscila Lopes em Processo criativo pautado na pedagogia freireana”.

As reflexões acerca da minha prática pedagógica foram compartilhadas, no ano de 2022, em eventos científicos através da apresentação dos seguintes trabalhos: Ginástica para Todos: a composição coreográfica como um caminho para o desenvolvimento de valores sociais progressistas no *Cambridge Latin America Research in Education Collective* (CLAREC) - II Conferência Freire; Construção e Implementação do Projeto Político Pedagógico e a educação física escolar no IV Congresso Nacional de Educação (CNE) da UEMASUL.

Em 2023, o trabalho A Quebrada Chique: pressupostos freirianos e a Ginástica Para Todos foi apresentado em forma de vídeo na mostra cultural do XI Fala Outra Escola da Faculdade de Educação, FE/UNICAMP.

Em 2024, o projeto Parintins na Escola realizado na EMEF Plínio Ayrosa, de forma interdisciplinar, com estudantes do ensino fundamental 1, a partir da construção coreográfica em GPT pautada nos pressupostos teóricos freirianos, nos levou ao 1º lugar do Prêmio Paulo Freire de Qualidade na Educação na RME/SP. A figura 7 mostra grande parte da comunidade escola reunida na Câmara Municipal de São no momento da premiação.

Figura 7 – EMEF Plínio Ayrosa e o Prêmio Paulo Freire



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

No mesmo ano, no XI FIGPT (figuras 8 e 9) pude compartilhar essa prática pedagógica através de dois trabalhos: Pressupostos Teóricos Freirianos e o processo de construção coreográfica coletiva em GPT na EFE e GPT na BNCC e no Currículo da Cidade de São Paulo. Nesse evento, também tive a alegria de ser convidada para participar como palestrante no Simpósio Temático – Experiências Pedagógicas em GPT, quando pude dialogar com professoras e professores presentes sobre a GPT da Escola: caminhos de insurgência, sob a mediação da Profa. Alessandra Galvão.

Figura 8 – Profa. Alessandra Galvão e eu no XI FIGPT



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

A participação nestes eventos trouxe novas perspectivas às minhas reflexões e atravessou minha prática de forma intensa, sendo também um direcionamento importante ao meu projeto de pesquisa. Nesse processo, o encontro com a pedagogia libertadora de Paulo Freire e o uso de temas geradores, tem sido mais que uma grande inspiração, e sim, um enorme desafio e aprendizado.

Figura 9 – Profa. Dra. Andresa Ugaya, profa. Ms Fernanda Pereira e eu no XI FIGPT



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Poder acessar e mergulhar na literatura escrita ou inspirada por ele tem sido um momento de encontro comigo mesma. Refletir sobre o contexto social e cultural que estou inserida e a educação que acredito, tem sido um aprendizado muitas vezes

doloroso, pois traz à tona as inúmeras opressões e agressões que já senti durante toda minha vida mesmo e me questiona sobre a validade da situação de privilégio que me encontro e que demorei a descobrir.

A agonia que sinto ao presenciar as injustiças sociais que acometem grande parte das crianças e adolescentes que frequentam a escola pública, provoca em mim, diariamente, o desejo de denunciar as situações de opressão buscando a tomada de consciência, a conscientização e a emancipação de sujeitos. Acredito que isso só seja possível se minhas ações humanas e minhas reflexões sobre o mundo forem indissociáveis (Freire, 2016), através da práxis humana e pedagógica, sendo uma educadora crítica, democrática, amorosa e militante, como Paulo Freire buscou.

Considero que, mesmo com as adversidades enfrentadas até o presente momento, com a alta demanda de trabalho e estudos, meu percurso na pós-graduação esteja sendo percorrido com êxito e superando minhas expectativas. Acredito estar contribuindo positivamente para a educação física escolar, para a Ciência da Educação e para as discussões sobre a GPT no contexto escolar.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2022 foi marcado pelo retorno às aulas presenciais depois de dois anos de isolamento social devido a pandemia de *Sars* COVID-19. Em nosso país, a situação de vulnerabilidade social de grande parte da população foi escancarada e atingiu um grande número de estudantes da rede pública que viveram momentos de dificuldades e sofrimento.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), evidenciou que as diferenças de classe social e econômica entre crianças de escola pública e particular foi muito além da defasagem de aprendizado ligado a impossibilidade de acesso a tecnologia que comandou a educação nesse contexto. Em diferentes estudos mostrou a falta de segurança alimentar, o estresse tóxico e o aumento do número de violência doméstica e familiar a que esse grupo foi exposto intensamente. Descrevem que “isolados com seus agressores, as crianças e adolescentes perderam o observatório da escola, a escuta sensível dos vizinhos ou parentes e, o olhar e a escuta atentos do pediatra nos seus consultórios ou unidades de atendimento à saúde” (Sociedade Brasileira de Pediatria, maio de 2020).

No popularmente chamado novo normal, se deu nosso encontro. O retorno à escola e às aulas de Educação Física foi marcado por diversas situações e expressões de agressividade e ansiedade e uma expressiva dificuldade de dialogar de grande parte da comunidade escolar, especialmente entre estudantes. Os gestos, os relatos, a participação tímida e resistente, na minha percepção de professora, justificavam os afastamentos das aulas. Identifiquei que tinham muito a compartilhar, mas não sabiam como.

Tudo isso acontece junto ao meu ingresso no PROEF, período que exigiu intenso estudo para prestar a prova nacional, uma das exigências do programa, mas que também proporcionou profunda reflexão sobre minha prática docente, principalmente quando reencontrei Paulo Freire.

Esse contexto trouxe muitas inquietações em relação à minha práxis pedagógica e a necessidade de, refletindo constantemente, realizar mudanças que fossem capazes de acolher essas demandas e contribuir com a formação da juventude de maneira integral, levando em conta suas culturas e seus contextos familiares e escolares.

Foi assim que, ainda em 2022, convidei as turmas a pensarem sobre os motivos de sua participação ou não nas aulas de Educação Física realizando dinâmicas de grupo e individuais, registradas de forma escrita por estudantes e por mim, que culminaram em uma primeira proposta de práxis pedagógica pautada em temas geradores (Freire, 1987) e a construção coreográfica coletiva em GPT.

A escolha por essa modalidade se deu por sua característica inclusiva e democrática. Por valorizar diferentes vozes, ensinando que todas devem ser escutadas, principalmente no processo de construção coletiva das coreografias, quando convida estudantes a compor uma narrativa expressando sua cultura e da sua comunidade e apontando temas que estejam ligados à sua vida pessoal e comunitária através de tomadas de decisão, que devem, democraticamente, beneficiar a coletividade (Toledo, 2014).

Essa experiência me trouxe alguns desassossegos e culminou na elaboração do meu projeto de pesquisa cujos questionamentos foram: é possível, a partir da perspectiva dialógica proposta por Paulo Freire, acolher inquietações de adolescentes nas aulas de Educação Física? Pode uma práxis pedagógica pautada em temas geradores auxiliar nesse processo? Através da construção coletiva de coreografias em GPT, como envolver alunas e alunos em caminhos reflexivos sobre um tema pela turma apresentado?

O presente estudo teve como objetivo geral compreender a dimensão educativa de uma práxis pedagógica envolvendo a GPT e a educação libertadora proposta por Paulo Freire, sua perspectiva dialógica, a tematização, problematização, conscientização e corpo consciente a partir de temas geradores. Como objetivos específicos: investigar como um processo de construção coletiva de coreografias de GPT, a partir de temas geradores, pode interferir nas demandas apresentadas por estudantes nas aulas de Educação Física; analisar e discutir se uma práxis pedagógica pautada no princípio da dialogicidade e envolvendo a construção coletiva de coreografias de GPT nas aulas de Educação Física, provoca mudanças no que tange às situações de conflito, exclusão e opressão percebidas no ambiente escolar; compreender quais foram as percepções dos estudantes quanto à participação na práxis pedagógica que envolveu a construção coletiva de coreografias de GPT.

No segundo semestre de 2023, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências (FC) da UNESP através do parecer de nº 6.216.756, início a pesquisa e, concomitantemente, minha práxis pedagógica com

estudantes de três turmas de 9º ano da EMEF Plínio Ayrosa, localizada na Freguesia do Ó.

Os temas geradores liberdade de expressão e censura, machismo e a violência contra as mulheres e cultura urbana, foram propostos e desenvolvidos pelas turmas do 9º ano A, 9º ano B e 9º ano C, respectivamente, em um processo dialógico de investigação temática e problematização durante o segundo semestre de 2023.

Não posso dizer que foi um caminho tranquilo. Também não posso dizer que está sendo fácil sistematizar todo esse processo. Como podem imaginar, dialogar sobre os temas escolhidos implica desvelar problemas sociais que fazem parte da nossa história e impõem barreiras importantes na nossa busca do “ser mais”², como nos ensina Freire (2023b).

Com uma leitura de mundo potente, poderão encontrar nas falas e processos criativos que aqui serão apresentados, adolescentes protagonistas de suas histórias, cheias e cheios de desejo de construir um mundo em que a justiça social seja uma realidade e que possam ser livres para trilharem seguramente seus caminhos.

A práxis pedagógica se deu no diálogo entre os temas geradores de cada turma e a GPT através de vivências, experimentações, exploração de diferentes movimentos e materiais, leituras, apreciação estética de grupos nacionais e internacionais e, principalmente, processos de construção coletiva de coreografias que tornou-se, também, o Trabalho Coletivo de Autoria (TCA) da unidade educacional culminando em uma emocionante Tarde de Gala com a apresentação das coreografias no Anfiteatro do Centro Educacional Unificado (CEU) da Freguesia do Ó.

A realização do TCA faz parte das propostas da RME/SP para o ciclo autoral, que compreende estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O Plano de Navegação do Autor, documento que orienta o processo de elaboração do TCA aponta como sua principal característica, a criação de condições para que estudantes possam, a partir do que estudam na escola e do que aprendem na vida, pensar, propor projetos e realizar uma ação social que busque melhorar a realidade tanto do seu território como de qualquer outra parte do mundo a partir de valores fundamentais como criar e aprender coisas novas em grupo, respeitar e utilizar os conhecimentos e as habilidades de cada um e dividir o trabalho e as responsabilidades (São Paulo, 2014).

2 Esse conceito da educação libertadora proposta por Paulo Freire será detalhado mais adiante.

As intervenções sociais devem surgir de temas que se refiram a problemas sociais ou comunitários e devem buscar soluções ancoradas na realidade e nos desafios do território e do mundo contemporâneo (São Paulo, 2019 - Instrução Normativa n. 46).

Atrelando o caminho de autoria ao propósito de dialogar com estudantes sobre suas demandas, seus temas, atravessada pelo referencial teórico da educação libertadora proposta por Freire (1987) e de uma GPT ancorada em princípios como a formação humana (Paoliello *et al.*, 2014), a perspectiva plural (Fátima; Ugaya, 2016) e transformadora (Ayoub, 2007), essa pesquisa justifica-se por apresentar o protagonismo juvenil e a militância docente como centralidade do processo pedagógico em um ato de resistência às políticas neoliberais e tecnicistas de educação.

A pesquisa qualitativa, na perspectiva de investigação avaliativa qualitativa, a partir de um desenho de investigação-ação (Minayo *et al.*, 2005, p. 82), foi escolhida como caminho metodológico, uma vez que buscou-se retratar a perspectiva de participantes valorizando mais o processo que o produto final (Gil, 2021, p. 14). Optou-se por realizar uma pesquisa-ação pedagógica e crítica (Ghedin; Franco, 2008; Franco; Betti, 2018) ao propor uma práxis pedagógica relacionada a situações-problemas que foram conduzidas a uma ação social.

Além de ter realizado registros através de recursos audiovisuais como fotografia e filmagem, recorri ao diário de bordo (Ghedin; Franco, 2008; Gil, 2020) para registro rigoroso e metódico dos dados. Em relação aos registros realizados por estudantes, foram utilizados registros críticos, nuvem de palavras e a transcrição da banca final do TCA.

Como parte da investigação-ação, (Minayo *et al.*, 2005, p. 91) apresentam o conceito de triangulação de dados (Gomes *et al.*, 2005) como uma técnica usual de avaliações qualitativas, que pressupõe o uso de várias técnicas qualitativas combinadas procurando “construir um conhecimento mais aprofundado da realidade”.

No caso dessa práxis pedagógica, após a leitura e inúmeras releituras do diário de bordo e dos registros críticos, de assistir as coreografias e ouvir os áudios do momento dialógico da Tarde de Gala e revisitar filmagens e fotos que eternizaram as diversas estratégias desenvolvidas nas aulas de educação física, organizei o diálogo entre todo esse conteúdo em categorias pautadas pelos pressupostos teóricos freirianos no capítulo “Rompendo a cultura do silêncio - a práxis pedagógica em GPT

a partir de temas geradores” que me levou a identificar três categorias correspondentes às inquietações que me acompanharam e atravessaram permanentemente. Os capítulos “Do medo à rebeldia”, “GPT da Escola – o processo criativo coletivo como caminho de insurgência” e “Inspirações sobre SER docente” apontam a GPT da Escola como potente e importante conteúdo da EFE quando a entendemos no contexto da educação libertadora e transformadora que Paulo Freire nos deixou.

2 PAULO FREIRE E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

2.1 PAULO FREIRE

Paulo Freire nos provoca internamente, sacudindo conformismos e nos fazendo reconhecer nossos limites: a incompletude de que somos feitos e a necessidade de recomeçar, reavaliando nossas organizações como estratégias para ir rompendo processos de submissão que nos aprisionam (Linhares, 2001, p. 48).

Demorei para conhecer Paulo Freire. Via de vez em quando alguma citação em uma reunião pedagógica ou em cartões de Dia dos Professores. Na graduação, cursada entre os anos de 2003 e 2007, algumas vezes ouvi seu nome, mas não me lembro de tê-lo estudado como referencial teórico. Me aproximei de seu legado em 2009 ao estudar sua obra *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987) para o concurso da RME/SP.

Em 2010, ao ingressar como professora efetiva, logo entendi que meu lugar na escola era mais do que reproduzir práticas corporais, ainda que variadas, e mediar conflitos entre estudantes. Estar com crianças e adolescentes, em especial com aquelas em situação de vulnerabilidade social, foi me mostrando outros mundos que eu, infelizmente, desconhecia.

Percebi o silenciamento que suas vozes, sua cultura e seus corpos sofrem diariamente dentro das escolas, como denunciou Freire (2023b) ao analisar a “cultura do silêncio”³.

O estudo de documentos oficiais me inspirou a participar do projeto de extensão *Cultura corporal: fundamentação e prática pedagógica da USP* ministrado pelo prof. Dr. Marcos Garcia Neira, que, ao me apresentar princípios como a tematização e a problematização, me aproximou dos pressupostos teóricos deixados por Paulo Freire e, que aos poucos, foi ressignificando minha práxis pedagógica.

Digo aos poucos, porque acredito que ao me aproximar desse grande mestre e de sua obra, comecei a entender, diariamente, que preciso reconhecer meu inacabamento e fortalecer o movimento de compreensão do conceito de “ser mais” (Freire, 2023b, p. 101).

3 O termo cultura do silêncio, segundo Freire (2023b) e Freire e Shor (2022), corresponde a uma resposta de estudantes à pedagogia oficial que lhes constrói como personagens passivos-agressivos. Esse silêncio acontece pois não sentem que a educação envolve momentos de aprendizagem prazerosos e contextualizados, pelo contrário. Esses silêncios são provenientes da alienação produzida pela educação bancária e pela violência simbólica que acontece na escola e na sociedade.

O estudo para ingressar no PROEF proporcionou meu reencontro com Paulo Freire através da leitura de *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2011) e *Pedagogia da Esperança* (Freire, 1992).

Iniciei, então, minha 'biblioteca freiriana'. Ler Freire me faz sentir como se ele conversasse comigo, questionando os caminhos que escolho, buscando entender minhas inquietações e me fortalecendo a cada palavra de esperança.

Ao reencontrá-lo, me reencontrei. Entendi que não preciso manter e nem obedecer a certos padrões de dominação em minha vida, posso ser livre. Posso questionar quando entender que algo está errado. Preciso refletir sobre minhas ações, sempre. Devo ouvir outras pessoas e dialogar com elas mesmo que tenhamos opiniões divergentes.

Quando sou capaz de romper em mim mesma os discursos que carreguei e já não aceito mais, quando posso me reinventar a cada dia, para além do que o sistema espera de mim e de nós, sinto que a educação libertadora proposta por Paulo Freire me abraça e me convida a viver.

2.2 EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA, LIBERTADORA E PRÁXIS: EM BUSCA DA HUMANIZAÇÃO

Não é possível pronunciar e transformar o futuro, sem o reconhecimento do passado e do presente, sem a compreensão das contradições e dos elementos que limitam, constroem, oprimem, ou potencializam, libertam e possibilitam a existência humana de ser mais (Prodócimo; Spolaor; So, 2019, p. 69).

Livre? Livre de quem? Livre do que? Já não somos livres por direito? De que liberdade estamos falando? Qual é o gosto da liberdade? Por que escolhi ficar? Por que escolhi voar? Todas aqui são livres? Todos aqui são livres? Já podemos alçar voo juntas? Podemos voar juntos?

Assim como Prodócimo, Spolaor e So (2019) penso que Paulo Freire nos ensina que, para sermos livres, de fato, precisamos conhecer e entender a nossa realidade, questionando e superando os discursos que visam manter a ordem vigente, fazendo escolhas conscientes, buscando transformar o mundo em um lugar mais justo e solidário, longe de qualquer opressão, autoritarismo, dominação.

Para Freire, a educação como prática da liberdade, nos indica o juízo crítico dos caminhos propostos pelas classes dominantes como possibilidade de escolha de nossas próprias trajetórias (Freire, 2016). Para ele, "só existe saber na invenção, na

reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2023b, p. 81). Ele nos revela que a existência humana não é silenciosa. Que existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, ação- reflexão” (Freire, 2023b, p. 108).

Esse processo de ação e reflexão sobre o mundo, seu mundo, para transformá-lo, Freire denomina práxis. Ao conceber a humanidade como seres históricos que se sabem inacabados e conscientes de sua inconclusão, vê a educação como um constante e permanente que fazer, um movimento a partir das relações “homens-mundo”, compreendendo a sua própria situação como problema (Freire, 2023b, p. 103).

Ele mostrou que uma vez criadas situações que capacitassem as pessoas a formular perguntas e pronunciar seus mundos, elas poderiam “transformar o que corroía suas existências como seres livres” (Greene, 2021, p. 76).

Ao nos apresentar o diálogo como exigência existencial, Freire (2023b) rompe com o modelo de escola tradicional que entende estudantes como espaços vazios em que docentes depositam seu entendimento de mundo oferecendo a realidade como algo estático, compartimentado e bem-comportado que chega a ser algo alheio à sua experiência existencial. Ao chamá-la de educação bancária, questiona a maneira como educadores, que se julgam sábios, pretendem depositar conhecimentos naqueles que julgam nada saber. A rigidez dessa relação nega a educação e o conhecimento como processos de busca (Freire, 2023).

A educação problematizadora, através do diálogo, estimula a reflexão e ação verdadeiras das pessoas sobre a realidade, respondendo à sua vocação de seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (Freire, 2023b).

Ira Shor conta a Freire (2022) algumas possibilidades que utiliza para iniciar o processo dialógico. Uma delas é a roda de conversa de relatos de estudantes. Ele conta que procura limitar suas próprias manifestações verbais dando abertura para que elas e eles falem. Uma outra possibilidade é pedir que se entrevistem dois a dois e depois façam um relato sobre essa conversa para a sala. Esse tipo de atividade os ajuda a iniciar o diálogo entre si e pode desenvolver o hábito de falar em público e de ouvir com atenção. A/o docente deve estar atento para perceber aberturas críticas no conhecimento e consciência de estudantes para fazer suas intervenções, mas tomando cuidado para que não aconteça de forma prematura. Para ele, apresentar

questões conceituais nesse momento, por exemplo, pode fazer com que estudantes voltem ao silêncio, uma vez que o ambiente verbal pode parecer denso, desconhecido, agressivo.

Prodócimo, Spolaor e Leitão (2021) denunciam que a Sociedade Brasileira, incluindo a escola, restringem os espaços de diálogo através da determinação de um comportamento submisso que impõe o silenciamento das capacidades de agir, críticas e dialógicas. Neira (2015, p. 299) sinaliza que a arquitetura escolar com “sua ausência total de espaços e condições para a criação e vivência de práticas para além das conhecidas brincadeiras, danças e modalidades esportivas dominantes” faz parte dessa estrutura de silêncio e omissões existentes na escola.

Me sinto inspirada por Prodócimo, Spolaor e So (2019, p. 80) quando apontam que a educação problematizadora, libertadora, conscientizadora “deve desenvolver o ímpeto criador do homem, e, para isso, é preciso certa rebeldia”. Segundo a autora e os autores, não há espaço para a neutralidade. A imparcialidade representa o medo do compromisso, reflete a falta de perspectiva crítica e carrega uma falsa sensação de segurança capaz de gerar timidez, insegurança, medo de ousar e arriscar.

Como diz Freire (2023a, p. 100)

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. [...]

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo [...].

Freire denunciou a desumanização, a violência de opressores sobre oprimidos, como resultado de um sistema injusto, que apesar de ser fato concreto da história (Freire, 2023a), não é destino dado. Explica que “a opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do *ser mais* dos homens” e que “a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de *ser*” (Freire, 2023, p. 59), levando-os ao *ser menos*.

Por humanização entende-se a busca por *ser mais*, uma “afirmação dos homens como pessoas” (Freire, 2023a, p. 41) que acontece na solidariedade entre seres que buscam superar a contradição opressor-oprimidos em luta pela liberdade. Freire compreende que essa libertação não chegará pelo acaso, mas pela práxis,

constante ação-reflexão, “pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela”, não de forma individual, mas através de indivíduos ativos e responsáveis, em uma luta como ato de amor que opõe ao “desamor contido na violência dos opressores” (Freire, 2023a, p. 43).

“A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens”, “é práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2023a, p. 93).

Como professoras e professores humanistas, revolucionários, libertadores, nossa ação deve ser de manter o diálogo crítico e libertador, a profunda crença no ser humano e no seu poder criador, orientadas e orientados sempre pela humanização de ambos como nos mostra Bossle (2019, p. 27)

A humanização é o enfrentamento da desumanização, produzida por realidades opressoras, através da esperança na transformação da realidade. É o diálogo a partir da experiência cultural cotidiana que impede a perda da esperança coletiva da utopia da humanização, uma vez que através dele reconhecemos as situações-limite que a lógica de dominação econômica, cultural e pedagógica nos impõe.

Arroyo (2021) evidencia a atualidade da pedagogia freiriana nesses tempos de brutal desumanização dos setores populares que a cada dia é mais cruel com a opressão e exclusão se alastrando em tempos de globalização. Ele nos provoca dizendo que a presença de crianças e adolescentes nas ruas, na cultura, nas escolas, nos incomodam e mostram que velhas questões pedagógicas continuam nos desafiando no presente. Para ele, a pungente desumanização da infância e da adolescência, pede que como professoras e professores da escola pública recuperemos a humanidade que lhes foi roubada e que os reconheçamos como excluídos e oprimidos, reaprendendo a pedagogia do oprimido.

Como professora de EFE comprometida e militante dessa educação problematizadora e libertadora entendo como Prodócimo, Spolaor e So (2019) que o pensamento de Paulo Freire na EFE, evidencia a responsabilidade que esse componente curricular deve ter com a transformação do mundo que se dá por meio do compromisso com a humanização, superando padrões e discursos da escola tradicional como a padronização e automatização de movimentos.

Nogueira *et al.* (2018) e Prodócimo, Spolaor e So (2019) apontavam que no campo da educação física escolar, a aproximação com o legado de Paulo Freire se dava de forma pontual, embrionária. Mas, a partir de 2021, ano em que se comemorou

o seu centenário, diversos eventos da área da educação, além de prestar suas homenagens, evidenciaram seu legado para o contexto nacional e internacional. Na área da EFE não foi diferente. O diálogo sobre suas contribuições para a área ocorreu em diversos eventos como “Freireando há 100 anos: o encontro com a educação física escolar” compondo a programação do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (XXII CONBRACE; IX CONICE) e também em publicações como a Revista Brasileira de educação física escolar (REBESCOLAR) e a Revista da Educação Popular.

Esse novo cenário mostra que, apesar de todos os desafios impostos pela cruel política neoliberal, existe um número crescente de professoras e professores da área engajados na luta pela superação e comprometidos com o projeto de humanização em contraposição ao modelo de educação nefasto vigente.

3 EDUCAÇÃO LIBERTADORA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PRESSUPOSTOS FREIRIANOS COMO CAMINHO INSURGENTE

3.1 A PERSPECTIVA DIALÓGICA

Freire (2023b) nos diz que é na dialogicidade que se dá a Educação como prática da liberdade, sendo preciso conceber o diálogo como fenômeno humano em que a palavra, mais do que um meio para que ele se faça, é seu elemento característico. Nela, encontram-se duas dimensões, ação e reflexão, e sem elas, a Educação torna-se oca, alienada e alienante, perdendo sua capacidade de denúncia e compromisso com a transformação.

Françoso e Neira (2014) alertam que o diálogo não pode ser confundido com conversa apaziguada e nem se restringir a exposição de ideias que não se encaminhem para a transformação. Como instrumento de mobilização de pessoas, apresentam a dimensão político-engajadora do diálogo freiriano, como fundamental para que haja resistência frente a qualquer tipo de exploração, opressão, homogeneização e desrespeito pela dignidade humana.

Prodócimo, Spolaor e Leitão (2021) explicam que, sendo esta uma pedagogia da ação, ao pensar o mundo é preciso entender a linguagem como processo de conscientização de sujeitos que se engajam em sua transformação buscando a superação das condições concretas de opressão.

É através da ação-reflexão, da educação libertadora e problematizadora que educadores-educandos com educandos-educadores, refletindo e agindo sobre o mundo de forma indissociável, lutam para transformá-lo (Freire, 2016, 2023a). Assim como Camargo (2021), acredito que o diálogo não seja apenas um método, e sim um caminho que respeita outros saberes que têm o direito de serem ditos e ouvidos.

Todaro e Damiano (2020, p. 85) salientam que:

[...] o diálogo é vivência fenomenológica na qual se experiencia corpo e sentidos. O diálogo como ação é, portanto, empírico, experimental e estético. É também potência crítica, pois gera movimento e mudança ou, pelo menos, disposição para tentar e arriscar.

Como fundamentos do diálogo, Freire (2023b) destaca o amor, a humildade, a fé nas pessoas, a esperança e o pensar crítico. Para ele, o amor é um ato de coragem e um compromisso dialógico com a libertação dos oprimidos. Nos ensina que para que o diálogo aconteça é necessária uma postura humilde, curiosa, aberta,

imprescindível aos estudantes que se entendem como alguém capaz de sentir e saber tanto quanto os outros, ouvindo-os pronunciar o mundo em um lugar de encontro em que não haja nem ignorantes e nem sábios absolutos (Freire, 2023b).

“Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia” (Freire, 2023b, p. 113). Porém, se as palavras não coincidirem com as ações, não haverá confiança e, sem ela, não haverá diálogo. “Se o diálogo é o encontro do homem para ser mais, não pode fazer-se na desesperança” (Freire, 2023b, p. 113).

Fundamento imprescindível ao diálogo, o pensar crítico, não aceita a dicotomia mundo-homens e entende que entre eles há um elo inexorável que pressupõe a realidade não como algo estático, mas, em permanente transformação e humanização. “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (Freire, 2023b, p. 128).

É preciso acreditar, ter fé no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, na vocação de ser mais, não como privilégio de alguns eleitos, mas como direito de todas e todos (Freire, 2023b).

Ele nos lembra que a esperança está na nossa própria essência da imperfeição, nos levando a uma eterna busca. “Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles” (Freire, 2023b, p. 112).

Para Freire (1992) a esperança, como necessidade ontológica, precisa da prática para se tornar concretude histórica. Ela sozinha não basta, não ganha a luta. Mas sem ela, fraquejamos, titubeamos. A esperança em relação à possibilidade de mudança das estruturas, das outras pessoas e de nós mesmos(as), para Gerhardt (2021) é um pré-requisito indispensável para o sucesso da educação libertadora.

É nesse caminho dialógico que compreendo a potência da EFE que se propõe a tematizar e problematizar diferentes práticas corporais e manifestações culturais em busca do desvelamento das mais variadas formas de opressão, se constituindo como o lugar em que estudantes se encontram para compor uma vasta rede de saberes e experiências que respeite a horizontalidade de seus conhecimentos historicamente acumulados, expressar sua leitura crítica de mundo, sua percepção, seus sentimentos, suas narrativas e construir coletivamente o ser mais.

3.2 DE SITUAÇÃO-LIMITE A INÉDITO-VIÁVEL – A INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA E A TEMATIZAÇÃO

A etapa de investigação, pesquisa temática ou tomada de consciência (Gadotti, 1991, p. 39), implica a pesquisa do pensamento de sujeitos que investigam juntos uma realidade. São como uma luta comum para a tomada de consciência de si próprio e do contexto em que vivem e são entendidas por Freire (2016) como ponto de partida do processo de educação e da ação cultural de caráter libertadora.

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire (1992) apresenta como tarefa de professoras e professores progressistas, através de uma análise política séria, o desvelar de possibilidades através da identificação de situações-limite em busca da construção de inéditos-viáveis.

Por situações-limite, Freire (2023b) entende que são aquelas que se apresentam como determinantes históricas que nos esmagam, não cabendo outra escolha a não ser, se adaptar. Sua existência serve àqueles que direta ou indiretamente usufruem daqueles que se veem e se sentem limitados, oprimidos e impossibilitados de ser mais.

Nesses casos, quando percebem sua realidade como densa, impenetrável e envolvente, é indispensável que trabalhemos a partir da abstração, não reduzindo as situações concretas, codificadas, ao abstrato. Mas, fazendo o movimento do abstrato ao concreto, decodificação, da parte para o todo, para depois voltar às partes, fazendo com que o sujeito se reconheça na situação e substitua a abstração pela percepção crítica do concreto, deixando de ser uma realidade densa, impenetrável (Freire, 2016, p. 63).

A codificação é, portanto, uma representação de uma situação existencial real ou construída por estudantes, colocada em análise a partir de um contexto diferente daquele em que vivem. (Freire, 2016, p. 64).

A decodificação é a operação de decomposição dos elementos que constituem essa realidade. É quando percebem a relação entre elementos codificados e outros da situação real que antes não eram percebidos (Freire, 2016, p. 64).

Gadotti (1991, p. 39) explica que na etapa da tematização são codificados e decodificados os temas levantados na etapa da investigação temática, substituindo a ideia inicial mágica por uma perspectiva crítica e social.

Durante esse processo de investigação temática, a partir da codificação e da decodificação, quando se identificam as contradições das situações-limite, é que se constrói o caminho de conscientização em busca de uma ação transformadora, a práxis transformadora, preparando-nos para a luta contra os obstáculos à humanização e a construção de inéditos-viáveis (Freire, 2016, 2023b).

Para Prodócimo, Spolaor e Leitão (2021, p. 68):

a principal tarefa dos homens no e com o mundo, é se reconhecerem como seres que, no seu agir responsável, o transformam. Negando a simples adaptação e ocupando seu lugar ético no devenir existencial, torna-se papel dos homens interpretar a realidade concreta em que vivem, pensar e refletir de forma crítica sobre as situações que limitam sua ação e, na relação dialógica, amorosa e humanizada com os outros, continuar o processo sempre inacabado de criação do mundo em que vivemos.

A investigação temática busca entender o próprio pensar do povo, em interação dialética com seus opostos, não podendo se dar de forma isolada, solta ou desconectada, mas sempre dentro das relações homens-mundo, constituindo assim o “universo temático” de cada época (Freire, 2023b).

É nesse processo dialógico de codificação e decodificação que homens revelam sua percepção de mundo, e conforme pensam o mundo e o abordam, que é possível encontrarmos os temas geradores (Freire, 2016). São chamados de temas geradores porque contêm a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (Freire, 2023b).

Para Freire, a investigação do tema gerador trata-se de entender a práxis, pensamento e ação, de cada ser sobre a realidade (Freire, 2023b). Para ele, não devemos apenas pensar criticamente sobre a forma de estar no mundo, mas quanto mais nos posicionarmos com atitude ativa na exploração das temáticas, mais aprofundada será a consciência crítica da realidade e mais nos apoderamos dela.

Para Freire (2023b), captar esses temas significa identificar uma unidade epocal com seu conjunto de ideias, concepções, esperanças, dúvidas, valores e desafios, bem como os obstáculos ao *ser mais* impostos à humanidade naquele tempo. “O homem só pode fazer a história quando capta os temas de sua época. Caso contrário, ele acaba sendo levado pela história, em vez de fazê-la” (Freire, 2016, p. 74).

Prodócimo, Spolaor e Leitão (2021, p. 69) explicam que o conteúdo programático da ação educativa se constrói em diálogo com estudantes, no processo

de desvelamento e investigação desses temas como realidade mediadora do processo educativo. Para Freire (2023b) é tarefa do educador dialógico trabalhar o universo temático recolhido na investigação, devolvendo- o, como problema, não como dissertação, àqueles de quem os recebeu.

As temáticas devem ser tratadas como problemáticas a serem evidenciadas, partilhadas, refletidas de forma crítica pelos envolvidos na ação. A seleção dos temas deve partir do reconhecimento das contradições e situações-limites que constroem ações na realidade de determinado grupo social, não refletindo somente a vontade de educadores-educandos ou anseios e necessidades de estudantes-educadores (Prodócimo; Spolaor; Leitão, 2021, p. 69).

Freire (2016) explica que devemos buscar a eliminação da opressão desumanizadora, sendo necessário ultrapassar as situações-limite, fronteiras entre ser e ser mais humano, que reduzem a humanidade a um estado de coisa, característica marcante do sistema capitalista neoliberal, que segundo Bossle (2019, p. 20) tem como política educacional a mercadorização da educação com a finalidade única de obter lucros.

Bossle (2019) denuncia que para a ideologia neoliberal, neoconservadora e neocolonialista, a educação física escolar se enquadra nessa lógica de consumo apresentando, nesse contexto, pouco valor significativo. O autor defende que o componente curricular problematize a realidade através da identificação de temas geradores relacionados à cultura corporal de estudantes como possibilidade de educação libertadora. Prodócimo, Spolaor e Leitão (2021, p. 52) explicam que “os objetos de conhecimento e o tratamento pedagógico da cultura corporal nas aulas de Educação Física podem ser desdobrados no imbricamento com as lutas comprometidas com justiça social”.

Conforme Freire e Shor (2022), se aprendermos logo os temas e palavras-chave a partir da consciência de estudantes, de sua leitura de mundo, devemos então problematizar esse material a fim de que juntas e juntos possamos adquirir uma avaliação sistemática sobre ele e caminhar para a superação das contradições sociais vigentes no sistema capitalista neoliberal em um caminho de humanização.

Para que isso seja possível, entendo que a investigação temática e a tematização pressupõem um intenso processo dialógico a partir de diferentes estratégias de aprendizagem, que envolvem diferentes linguagens sobre as práticas

corporais, respeitando o tempo e as necessidades de cada turma até que identifiquem seus temas geradores.

Por ser um caminho construído coletivamente e de forma autoral por estudantes e docentes de cada turma ao longo de cada práxis pedagógica, é incoerente a prática docente que busca replicá-la de forma integral em grupos diferentes de estudantes pois, mesmo que algumas estratégias de aprendizagem venham a se repetir em algum momento, cada coletivo com seus saberes e temas, levará o diálogo a uma nova direção e apresentará novas e diversas situações-limite que poderão ser tematizadas em um movimento cíclico.

3.3 PROBLEMATIZAÇÃO E APROFUNDAMENTO

Problematizar consiste em “desvelar a realidade, desmistificar as falsas consciências de mundo, superar as explicações mágicas, libertar-se das formas de autoritarismo, dominação e opressão” (Prodócimo; Spolaor; Leitão, 2021, p. 51). “Espera-se que, na problematização, os/as educandas/os tornem-se investigadores críticos, que desenvolvam o gosto pela pergunta”, completam Prodócimo; Spolaor; So (2019, p. 76).

Oliveira (2021) destacou a necessidade de incentivar estudantes a perguntar e a perspectiva da pergunta como fonte de conhecimento humano, como duas das diretrizes que o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire adota em sua metodologia de trabalho que se dá a partir da educação problematizadora.

Maldonado (2021) defende que as aulas de EFE problematizem os marcadores sociais da diferença como classe social, gênero, raça e saúde coletiva que atravessam as práticas corporais e o corpo. No mesmo sentido, Prodócimo; Spolaor; Leitão (2021) explicam que a ação educativa na EFE deve se dar por meio de perguntas que promovam reflexões sobre as condições opressoras que levam a desumanização, em especial àquelas relacionadas ao trato pedagógico da cultura corporal, seu objeto de conhecimento, e que estão ligadas com as lutas comprometidas com a justiça social. Por quê? Como? Para quê? O que pensam sobre isso? São perguntas que fazem parte desse processo dialógico e que levam estudantes do pensamento concreto ao pensamento abstrato.

Para Santos (2021) problematizar a realidade promove a assimilação crítica de ideias e imagens e possibilita nos aproximarmos da nova sociedade concebida como utopia social viável (Santos, 2021).

A partir do entendimento de que o saber de pura experiência, sem base teórica, metodicamente desrigoroso, é o que Freire chama de senso comum ou “curiosidade ingênua” (Freire, 2023a, p. 31) e que sua superação se dá na medida em que se critica, tornando-se então, curiosidade epistemológica, como sustentar práticas esportivistas e tradicionais de EFE?

O posicionamento crítico da prática pedagógica, para Prodócimo, Spolaor e Leitão (2021) é o objetivo principal de uma EFE comprometida com a justiça e a transformação social.

Problematizar determinada conduta corporal não significa teorizar sobre ela em detrimento de vivenciá-la. A ação pedagógica se dá num processo de práxis, ou seja, de ação e reflexão, pois, uma prática sem base teórica, sem reflexão torna-se ativismo (Prodócimo; Spolaor; Leitão, 2021, p. 50).

Em Pedagogia do Oprimido, Freire (2023, p. 95) explica que “educação libertadora, problematizadora já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos”. Para ele, “servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (Freire, 2023, p. 101).

Como possibilidades para essa etapa de problematização e aprofundamento, temos em Freire e Shor (2022) a realização de seminários a partir da leitura de pedaços da realidade. Através da leitura de textos, artigos de jornal, relatórios de órgãos oficiais, discursos de lideranças políticas, professoras e professores através de perguntas, buscam a desmitificação, o desvelar da realidade. Servindo à libertação, se fundam na criatividade e desenvolvem a curiosidade crítica em diálogo reflexivo junto ao grupo de estudantes (Freire, 2023b).

Também encontramos como caminhos de problematização e aprofundamento, a construção de textos a partir do diálogo com as palavras geradoras Souza (2021) e as aulas externas em espaços públicos, que segundo Collier (2020, p. 243) devem:

[...] desvelar os determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos que os configuram, possibilitando pensar alternativas para reverter os problemas advindos das características discriminatórias, excludentes e opressoras relacionadas ao tema.

Camargo (2021) explica que a proposta pedagógica freiriana mostra a relação entre a cultura da vida cotidiana e a política, e a unidade entre rigor científico, ousadia intelectual e imaginação criadora e Josaphat (2021, p. 141) descreve que o que foi chamado de “método” de Freire foi e sempre será “um projeto de humanização abrangendo a inteligência, a liberdade a atividade, sem deixar, no entanto, de ativar e valorizar a corporeidade e o imaginário”.

Segundo Gadotti (1991), é nítida a importância e a necessidade da convivência com estudantes, sentindo suas preocupações e captando elementos de sua cultura no processo de investigação. Ao considerar um espaço de voz democrático em que muitas são as possibilidades de surgirem temas geradores, destaca que a tematização através da codificação e decodificação leva a tomada de consciência sobre determinadas situações e, ao problematizá-las, busca-se uma ação concreta capaz de superar a “situação-limite”, tendo como objetivo a conscientização e a educação para a libertação (Gadotti, 1991).

No caso da EFE, ao problematizar diferentes práticas corporais, se faz necessário que não sejam apenas apresentados e vivenciados, para ou por estudantes, gestos e movimentos de forma a reprodutivista e descontextualizada da realidade que se apresenta.

Através de diversificadas estratégias de aprendizagem, docentes podem exercitar a liberdade para articular em sua práxis pedagógica propondo, a partir dos temas levantados com suas turmas, diferentes vivências da prática corporal envolvida concomitantemente a mediação e orientação de diálogos críticos que levem à reflexão entre saberes populares e saberes científicos de resistência. As possibilidades de ampliação da leitura de mundo a partir de uma práxis pedagógica crítica são infinitas: leitura de livros; apreciação de filmes e documentários; acesso a perfis de redes sociais; jornais e revistas; *podcasts*; músicas; visitas a museus, espaços culturais, entre tantas outras, evidenciando que cada ação tem sua importância dentro desse caminho coletivo e autoral que busca a construção de inéditos-viáveis.

3.4 DA COMPREENSÃO INGÊNUA À CONSCIÊNCIA CRÍTICA – O APRENDIZADO COMO SÍNTESE PROVISÓRIA

Na escola, ainda é possível perceber que estudantes são estimulados pelo sistema neoliberal de educação a buscarem seus resultados através de seu esforço pessoal e individual e, com isso, deixam de dialogar e estabelecer metas coletivas, que caracterizariam as lutas de suas classes sociais. No caso específico da EFE, em um momento em que ainda buscamos a superação do modelo esportivista, concordo com Novaes, Triani e Telles (2020) que apontam a competição esportiva como ícone do Estado Neoliberal posta “não apenas como natural entre os indivíduos, mas como algo a ser reforçado em um cenário no qual o indivíduo é empresário de si” (Novaes; Triani; Telles, 2020, p. 81).

Prodócimo, Spolaor e Leitão (2021) ao conceituar a Educação Física como o componente curricular responsável pela práxis pedagógica no trato da cultura corporal, a relaciona com as experiências gestuais e perceptivas de ser no e com o mundo, não desvinculadas de seu contexto social e cultural. Ao tematizar as diferentes manifestações culturais e práticas corporais com seus valores, significados, discursos e modos de agir, cabe à EFE tratá-las não de maneira mecânica, reprodutivista, mas aprofundar, problematizar e através do diálogo, possibilitar o posicionamento crítico consciente de sua presença no mundo comprometida com a justiça social.

Para Correia, Marques e Miranda (2019, p. 35) a EFE deve ajudar estudantes a “distinguir o projeto político-social que está por trás dos conteúdos e da metodologia que são apresentados e confrontá-los com o Projeto de Educação que almeja a formação de sujeitos críticos e emancipados” visualizando nas práticas corporais “possibilidades para o desenvolvimento de uma educação econômica, política e ético-social, que encontre no diálogo e na problematização, um caminho para conscientização dos esfarrapados e esfarrapadas do mundo” através de “um pensamento radicalmente autoral”.

Freire (2016, p. 75) nos ensinou que “o homem só pode participar ativamente da história, da sociedade e da transformação da realidade se for ajudado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la” e para que isso seja possível indica a conscientização como o conceito central de suas ideias sobre a educação, sempre a partir da práxis que implica um engajamento histórico, assumindo o papel de fazer e refazer o mundo, tendo a realidade como objeto cognoscível, passando da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma

esfera crítica em que a humanidade seja capaz de se posicionar epistemologicamente.

Spolaor et al. (2021) apresentam o processo de conscientização como aprendizado em síntese provisória, implicando movimento permanente de curiosidade, percepção, leitura e compreensão crítica da realidade e não de parar no reconhecimento da situação, pelo contrário, deve preparar a humanidade para a luta contra os obstáculos impostos à sua humanização (Freire, 2023b).

Gadotti explica a “Consciência Transitiva Crítica como a consciência articulada com a práxis” dizendo que para alcançá-la são imprescindíveis o diálogo crítico, a fala e a convivência, e complementa dizendo que “o momento do diálogo é o momento em que os homens se encontram para transformar a realidade e progredir” (Gadotti, 1991, p. 46). Para Freire (2022, p. 182), “a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias” partindo do concreto para uma compreensão rigorosa da realidade.

Freire e Shor (2022, p. 182) diz que “no momento em que se começa a buscar uma compreensão científica da própria ingenuidade, não se é mais ingênuo” e explica que essa é a primeira transição à consciência crítica.

Freire e Shor (2022) entendem que a curiosidade e a percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si só, suficientes. Alertam e dialogam sobre os “sonhos particulares de prosperidade e liberdade” em que indivíduos deixam de fazer suas lutas de classe por acreditar que podem se aperfeiçoar sozinhos, subindo na vida através de seu esforço pessoal. Para os autores, o individualismo, que traduzem como “mito espalhafatoso do capitalismo”, está contra a solidariedade das classes e interfere na construção da consciência crítica.

McLaren (2021) reforça a ideia de Paulo Freire afirmando que o desafio de transformação das escolas deve estar voltado à superação das injustiças socioeconômicas ligadas às estruturas político-econômicas da sociedade e que qualquer ação que não estabelece nenhuma relação entre esses modelos e as estruturas de os reforçam, deixam de fora as ideias mais importantes de sua obra.

3.5 CORPO CONSCIENTE

Por meio do diálogo entre a Educação Libertadora de Paulo Freire e a EFE, Bossle (2023) elucida os conceitos de corpo oprimido e corpo consciente a partir das contradições que observamos no projeto de educação neoliberal que atualmente presenciamos.

Para isso, o autor retoma a história de nosso país através de uma reflexão sobre a experiência existencial de nosso povo, explicitando a ainda atual valorização de corpos vencedores que segue uma normatividade corporal que marginalizou e ainda marginaliza o corpo da mulher, de negros, de indígenas, corpos obesos, trans, idosos, através de normas civilizatórias próprias, opressoras, desumanizadoras que segundo ele, na EFE, abarca o conceito contemporâneo de “cancelamento” do corpo de estudantes que apresentam um desempenho físico ou habilidades esportivas que não correspondem com padrões externos ao seu corpo, incluindo os das pessoas com deficiência.

Bossle (2023) explica que corpo consciente é o corpo em construção de consciência a partir das próprias experiências existenciais. O autor reforça a importância da consciência crítica na perspectiva libertadora da EFE que deve se dar na superação da consciência ingênua de estudantes através de um caminho de problematização.

Essa consciência crítica deve possibilitar a estudantes enxergar-se a si mesmos em sua própria realidade, em suas experiências existenciais, em suas práticas corporais, como corpo em processo de libertação capaz de desvelar as diversas formas de opressão sofridas pelo, até então, corpo oprimido em busca da valorização das diferentes formas de ser, de ser mais, em busca do corpo consciente.

Furtado (2023) explica que através do termo corpo consciente, Paulo Freire entende o corpo em sua dimensão social, na qual há o lugar da experiência da opressão e da possível libertação. Ao situá-lo na história das lutas sociais valorizando diferentes manifestações culturais através de uma concepção ético-política de educação, é possível vislumbrar um horizonte de superação de práticas excludentes. O autor acredita que a contribuição freiriana sugere como possibilidade o trabalho interdisciplinar e dialógico entre todos os campos de conhecimento, desde que entendam o ser humano como corpo consciente em sua relação com o meio social e natural.

Prodócimo, Spolaor e Leitão (2021) acreditam que, ao entrelaçar o conjunto de atividades e experiências perceptivas do corpo na leitura do mundo, a pedagogia

freiriana amplia a compreensão de linguagem e reconhece no corpo a pluralidade de modos de expressão como constituintes da relação dialógica com o outro. Entendendo então, que o ato de ler, escrever, compreender e significar, em seus diversos modos, é sempre um ato corporal.

O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! (Freire; Faundez, 1985, p. 15).

Para Nogueira e Martins (2021) as aulas de EFE são espaços em que se deve propiciar o cuidado e o acolhimento com o próprio Corpo Consciente e, através de encontros com outros Corpos Conscientes, tocar e acolher sujeitos críticos-reflexivos-propositivos no mundo, em sua pluralidade, diversidade e liberdade. No encontro entre nosso próprio Corpo Consciente e os outros que nos rodeiam, manifestando-nos de forma afetiva, estética, ética, curiosa, epistemológica, política e rigorosa, há a possibilidade de construção de saberes-parceiros. Desse processo dialógico entre corpo e mundo, segundo Prodócimo, Spolaor e Leitão (2021, p. 46) surge a possibilidade de “produção de novos conhecimentos e compreensões”.

Para Todaro e Damiano (2020, p. 88):

[...] ser corpo consciente é assumir a diferença entre as pessoas, as particularidades que formam o subjetivo, isto é, a singularidade de todo sujeito. Corpo consciente é o que se encontra em movimento, que se posiciona, que contempla a individualidade do ser humano em construção coletiva. É algo dinâmico e vivo que não tem roteiros ou fórmulas.

O professor/a detêm um papel fundamental na construção de corpos conscientes, pois a EFE é um componente curricular que consegue dialogar com as mais diversas práticas corporais e manifestações culturais e seus saberes de resistência, sendo, talvez, o elo capaz de aproximar outras áreas do conhecimento à construção coletiva de inéditos-viáveis.

Como militantes, não podemos nos conformar em executar um currículo imposto pelas políticas neoliberais na educação, como a BNCC e o Currículo da Cidade de São Paulo, e nos dedicar para cumprir com suas metas desumanizadoras que sugerem a vivência do maior número possível de práticas corporais que acabam por serem desenvolvidas superficialmente, sem criticidade, sem a problematização e o aprofundamento necessários para que possamos desvelar as mazelas que o

sistema capitalista e neoliberal nos impõe. Nosso papel é lutar pela construção coletiva de corpos conscientes que se reconhecem como seres sociais, valorizam a pluralidade cultural e a singularidade de cada existência.

3.6 O SABER DOCENTE

Com a escrita de *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2023a) espera que educadoras/es progressistas se entreguem de forma crítica e crescentemente curiosa às reflexões que traz sobre a formação docente para uma práxis pedagógica democrática em busca de uma educação libertadora, a favor da autonomia do ser dos educandos.

Em sua escrita otimista e esperançosa, Freire entende o querer bem a educandas e educandos como ponto de partida, sua vocação, quase devoção.

Nosso grande mestre nos diz que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, respeito aos saberes de estudantes, ética, corporificação pelo exemplo, rejeição a qualquer forma de discriminação, aceitação do novo e do risco. É preciso refletir criticamente sobre a prática e reconhecer a assunção da identidade cultural.

Educadoras/es progressistas aprendem com ele que “ensinar não é transferir conhecimento” (Freire, 2023a, p. 47). Pelo contrário, exige consciência do inacabamento, bom-senso, humildade, tolerância, alegria, esperança, curiosidade, apreensão da realidade e luta em defesa dos direitos da categoria.

Ao assumirem suas convicções políticas e de militância se colocam disponíveis ao saber e sensíveis à boniteza da prática educativa em que reconhecem suas limitações e se esforçam para superá-las, entendendo que a mudança é possível.

Sendo uma especificidade humana, reconhecem que ensinar exige segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, liberdade, autoridade, escuta e disponibilidade para o diálogo.

Compreendendo que a educação é ideológica, uma forma de atuar no mundo, buscam tomar decisões de forma consciente, sabem que a educação é um ato político (Freire, 1980).

Educadoras/es que, através de sua práxis educativa, buscam a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, reconhecendo o valor das emoções, da sensibilidade e da afetividade através de sua intuição precisarão se

submeter à análise metodicamente rigorosa da curiosidade epistemológica (Freire, 1996, p. 24).

Enquanto Secretário de Educação da cidade de São Paulo no governo de Luiza Erundina (1989-1992), Paulo Freire voltou sua atenção a docentes de EFE em uma carta voltada aos profissionais da área, quando apresentou importante questionamento sobre sua contribuição para uma educação libertadora, Freire (2017)

O que é o ato de educar?
De que maneira a Educação Física se coloca como ferramenta para esse ato?
[...] Educar o corpo/a razão para que?
Por qual caminho encontraremos a possibilidade da Educação ser para a liberdade?

De forma potente, observamos nos últimos anos um importante número de autoras e autores da área da EFE (Sousa, Nogueira, Maldonado, 2019; Silva, Martins, 2020; Maldonado, Farias, Nogueira, 2021; Meireles *et al.*, 2021; Silva, 2024; Pereira, 2024; Velloso, Siqueira, Dias, Vicente, 2024), comprometidas e comprometidos com o saber docente de resistência, pesquisando e compartilhando sobre a práxis pedagógicas em periódicos nacionais, livros, dissertações, teses entre outros. Esses trabalhos mostram o compromisso crescente de docentes da área não só com os pressupostos teóricos apresentados por Paulo Freire, mas com a militância característica do saber docente que nosso mestre inspirou.

3.7 A PRÁXIS PEDAGÓGICA A PARTIR DOS TEMAS GERADORES NA EFE

Santos e Neira (2019) explicam que devemos nos atentar ao contexto de ocorrência social das práticas corporais, realizando um mapeamento do universo cultural corporal de estudantes, atrelando sua experiência ao conteúdo programático e a uma demanda vinda da comunidade em busca de temas que sejam significativos, os “temas geradores”.

A expressão “temas geradores” é inicialmente proposta por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* escrita em 1987. Para ele “os temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos

temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (2023, p. 130).

Ele explica que o tema gerador só pode ser compreendido nas relações das pessoas com o mundo, investigando o pensar referido à realidade das pessoas e sua ação sobre ela, ou seja sua práxis (Freire, 2023, p. 136).

Para que as demandas apresentadas pela comunidade sejam pedagogizadas, tornando-se “temas geradores”, os programas de ensino devem se fundar no diálogo, pois é pelo diálogo que se conhece o mundo, que se toma consciência das coisas e de si mesmo e é através dele que alcançamos a libertação das relações de opressão (Santos; Neira, 2019).

Para Prodócimo, Spolaor e So (2019, p. 71):

atuar pedagogicamente no campo da Linguagem Corporal, permite que, no processo de investigação dos temas geradores, os/as educandos/as interpretem sua incidência e dinâmica e assumam a responsabilidade por intervir e transformar, de forma ética, tanto as situações-limite do Se-Movimentar, quanto os discursos e significados que governam os regimes de poder nas Práticas Corporais.

Françoso e Neira (2014) alertam que o diálogo não pode ser confundido com conversa apaziguada e nem se restringir a exposição de ideias que não se encaminhem para a transformação. Como instrumento de mobilização de pessoas, apresentam a dimensão político-engajadora do diálogo freiriano, como fundamental para que haja resistência frente a qualquer tipo de exploração, opressão, homogeneização e desrespeito pela dignidade humana.

Para Prodócimo, Spolaor e Leitão (2021, p. 46) “esse processo dialógico e comunicativo entre corpo e mundo se apresenta como possibilidade de produção de novos conhecimentos e compreensões”.

Santos e Neira (2019) explicitam que educadores não devem transferir a responsabilidade de escolha das temáticas a estudantes, por exemplo, realizando uma votação ou perguntando o que desejam fazer. Devem organizar e sistematizar possibilidades de ampliar olhares a respeito de conhecimentos iniciais, problematizando os discursos socialmente disseminados.

Françoso e Neira (2014) indicam que a pedagogia freiriana ensina a educadores que não podem se apegar a materiais didáticos e guias curriculares sem desconfiar dos mecanismos de controle que buscam sequestrar sua autonomia.

Segundo eles, a rigorosidade metódica apontada por Paulo Freire não se refere ao cumprimento de todo o programa previsto para um ano letivo, e sim, se ele foi realizado permitindo a compreensão crítica da sua ocorrência na sociedade. Para os autores “é preciso que os docentes busquem reinventar cotidianamente sua ação didática a fim de promover práticas que ensinem os benefícios da justiça social” (Françoso; Neira, 2014, p. 542).

Apesar de tantos estudos na área da EFE contestarem o modelo esportivista, ainda é possível observar entre a comunidade escolar o paradigma que fragmenta a aula em parte teórica e outra prática e o componente curricular restrito a uma natureza de cunho prático, sendo que sua ocorrência deve acontecer na quadra com estratégias de aprendizagem que tenham como objetivo principal a vivência de diversificadas práticas corporais, e no caso do ensino fundamental II, 6º ao 9º ano, a reprodução de modalidades esportivas hegemônicas.

Um segundo paradigma, importante para essa reflexão, são as aulas expositivas que acabam, na maior parte das vezes, sendo realizadas dentro da sala de aula. É muito comum observar esse tipo de estratégia de aprendizagem sendo referência para as tais aulas teóricas e proporcionando grande confusão sobre sua responsabilidade na educação bancária em que docentes agem como se depositassem seu conhecimento em estudantes ignorando sua cultura, seus saberes e suas inquietações.

A contribuição de Paulo Freire para essa discussão é fundamental, pois ao idealizar a práxis pedagógica, supera-se a perspectiva fragmentada que divide o ser entre corpo e mente e a educação entre teoria e prática, apresentando-a como um processo contínuo de ação-reflexão-ação em que corpos conscientes encontram-se sempre em situações de aprendizagem que envolvem o ato corporal.

Essa aproximação crescente e recente entre a educação libertadora e a EFE pode ser considerada insurgente e subversiva, pois denuncia esses paradigmas tão eficientes às políticas neoliberais implantadas em nosso país, como denunciou Freire (s/d), quando ainda era Secretário da Educação na PMSP, em sua carta direcionada a docentes da área, como pedemos apreciar a seguir:

[...] o olhar atento consegue divisar uma educação para a domesticação das consciências e outra para a liberdade, isso que queremos construir e que, constantemente, tem sido impedido.

O impedimento de conjugar educação com liberdade vem tanto da nossa estrutura econômica-social, como da nossa formação cultural que privilegia o aspecto técnico em detrimento do filosófico, a parte em detrimento do todo.

[...] e nada disso é estranho à dicotomia que herdamos da educação e da cultura gregas que, bem preparando o homem livre para viver na polis, preparava igualmente seu corpo, pela prática de exercícios físicos, para a disciplina necessária do funcionamento da cidade. Desde ali, encontramos essa oposição entre cabeça/corpo, uns “desenvolvendo” a cabeça, outros o corpo, uns pensando/governando a cidade, outros defendendo-a, como que projetando a possibilidade da harmonia na sociedade pela formação de meios-homens, pois que só corpo ou só cabeça.

A prática da formação desses “meios-homens” é hoje, igualmente instrumento fundamental para uma sociedade do trabalho, que se apoia em injustiças e desigualdades, pois que a “disciplina” para a ordem que se quer impor só pode ser alcançada pela domesticação das consciências e igualmente dos corpos.

[...] Assim, a violação da espontaneidade, o esvaziamento do corpo como símbolo exclusivo da sexualidade, a repressão dos desejos, o bloqueamento da emoção, a artificialidade dos exercícios físicos que impõem vontades e movimentos que não são nossos e nos preparam para a competição, são peças fundamentais para o sucesso dessa ordem social erguida sobre a violência e a escravização de muitos homens e alguns senhores.

Nesse sentido, não podemos desconhecer que a resposta que conseguimos dar à questão “o que é o ato de educar?” envolverá sempre a participação e o con-sentimento dos “educadores do corpo”

Como Bonetto (2019) acredito que as obras de Freire inspiram quem acredita em uma:

Educação Física mais humana, menos violenta e opressora, independente de concepções curriculares e viés ideológico, pois um trabalho pedagógico engajado e comprometido, baseado em relações positivas entre toda a comunidade escolar, não deveria ter lado (Bonetto, 2019, p. 223).

É através de práxis pedagógicas insurgentes que entendo que tanto os momentos dialógicos quanto os momentos de leitura, pesquisa, apreciação estética, entre outros, são atos corporais que fazem parte do caminho de construção de corpos conscientes, que buscam superar a lógica de reprodução acrítica de gestos motores característicos da educação neoliberal, buscando o desvelamento das circunstâncias de opressão que cada situação de aprendizagem apresenta ao ser tematizada e problematizada.

4 A GINÁSTICA PARA TODOS EM DIÁLOGO COM PAULO FREIRE E A EFE

Meu encontro com a GPT foi ainda na adolescência quando, fazendo parte de um projeto de ginástica artística no interior de SP, pude acessar outras possibilidades ginásticas apresentadas pela Academia Corpo Livre de Piracicaba que era nossa maior inspiração.

Foi lá que conheci a ginástica acrobática e a até então denominada GG. Me apaixonei por elas e por toda a magia que os festivais ginásticos propiciavam, desde o processo de construção coreográfica até as apresentações.

Depois de sete anos de inúmeras vivências e experiências ginásticas como atleta, me afastei dos treinos para sobreviver no mercado de trabalho. Porém, desde que ingressei na RME/SP como professora de EFE, percebo que levo e espalho esse meu encantamento pelas escolas que passo.

Nesses quase catorze anos de trajetória de GPT na escola, com diferentes caminhos metodológicos construídos coletivamente, inúmeras apresentações para a comunidade escolar, participações em festivais do SESC, formações e apresentações no FIGPT, entre outros, posso dizer que a GPT faz parte da minha trajetória de vida e, é claro, da minha trajetória enquanto docente.

4.1 DE GINÁSTICA GERAL A GINÁSTICA PARA TODAS, TODES E TODOS

Ayoub (2011) explica que a denominação Ginástica Geral (GG), proposta pela FIG no final da década de 70, se referia às atividades da ginástica fora da competição, distinguindo-a dos esportes ginásticos de caráter competitivo. O termo passa a ser utilizado para marcar a diferença entre a ginástica “em geral”, não competitiva e a ginástica esportivizada e competitiva.

Pérez Gallardo (2008, p. 63) entende o termo ginástica como “a prática de uma ou várias habilidades com o objetivo de adquirir melhor eficiência motora e de resultados numa determinada performance levando à capacitação” e explica o termo geral como:

[...] a apropriação dos diferentes conteúdos da cultura corporal ou motora que fazem parte da Educação Física e que servem de substrato para apropriar-se de novos elementos culturais que tenham afinidade ou similaridade, ampliando, dessa forma, o universo cultural do participante (Perez Gallardo, 2008, p. 64).

Soares (2008) apresenta a GG como a expressão gímnica que mais se aproxima das origens da Ginástica, quando ainda a identificavam mais com as artes como o teatro, a dança, a música e o circo. A autora conta que as acrobacias, com toda sua diversidade e amplitude, acompanham a história humana desde muito antes de se tornarem modalidade esportiva, em uma época que ainda enaltecia o divertimento, o entretenimento, o gosto, a alegria pelo domínio do corpo em movimento com aprendizagens difíceis e complexas que faziam parte desse universo.

Em 2006, segundo Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2016), a FIG publicou um comunicado com a mudança de seu nome GG para GPT, sinalizando o importante papel que representa como base para todas as atividades dessa federação e contam que essa mudança ocorreu também por outros motivos, como a influência do movimento Esporte para Todos (EPT) na Europa.

No Brasil o EPT remete à época da ditadura militar, quando foi veiculado por aqui, o que causou forte resistência à sua ligação com a característica democrática da GPT. Essa relutância aliada ao grande número de publicações já consolidadas na área e sua divulgação em eventos, fizeram com que a terminologia GG se mantivesse em uso por muito tempo (Toledo; Tsukamoto; Carbinatto, 2016). Essa nomenclatura ainda é veiculada, inclusive, em dois importantes documentos oficiais que abrangem e influenciam o território nacional, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e o Currículo da Cidade de São Paulo (São Paulo, 2016).

Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2016) explicam que há diferentes conceituações da GPT, inclusive entre estudiosas/os da área, e que a FIG, por exemplo, a entende como uma “atividade” a ser oferecida para todos os gêneros, grupos etários e níveis de habilidades primando pela diversão, condicionamento, fundamentos ginásticos e pela amizade, incluindo ou não o uso de aparelhos, dança e jogos.

Dentre os diferentes entendimentos de GPT, destaco aqui a “Proposta de GPT do Grupo Ginástico Unicamp”, fundamentada no trabalho de Souza e Gallardo (1997, p. 35) que a apresentam como uma manifestação da cultura corporal que:

[...] reúne as diferentes interpretações da ginástica (natural, construída, artística, rítmica desportiva, aeróbica etc.), integrando-as com outras formas de expressão corporal (dança, folclore, jogos, teatro, mímica etc.), de forma livre e criativa, de acordo com as características do grupo social e contribuindo para o aumento da interação social entre os participantes.

Nesta proposta, entende-se que os jogos e brincadeiras, as danças, os esportes, as lutas, as artes plásticas, as artes cênicas, as artes musicais e as experiências de vida são manifestações culturais que podem estar em constante diálogo com a GPT (figura 10). O que se propõe é a utilização do maior número possível de alternativas de expressão corporal relevantes ao grupo a partir de seu universo cultural (Paoliello *et al.*, 2014).

Figura 10 - Conteúdos da Ginástica Geral na proposta do Grupo Ginástico Unicamp



Fonte: Paoliello *et al.* (2014).

Ayoub (2007) explica que devemos partir das diversas experiências de alunas e alunos em um processo educativo que, por meio do estímulo constante à autossuperação e criatividade, encontre no diálogo e na troca de experiências princípios fundamentais para o desenvolvimento do trabalho.

Fátima e Ugaya (2016) trazem à cena a discussão sobre o corpo como personagem da ginástica por excelência. Com o entendimento de que seus gestos e movimentos são construídos culturalmente através das relações em sociedade, chamam a atenção para uma GPT que não reproduza ideias estereotipadas e estigmatizadas que afirmem uma cultura dominante e nem perpetuem o fazer pelo fazer. Ao valorizar o repertório cultural de estudantes, as autoras entendem que “a GPT traz em sua bagagem a possibilidade de unir ao movimento corporal a emergência de valores culturais e a (des)construção de sentidos, conversando com diferentes identidades: étnica, de gênero, classe, religião etc.” (Fátima; Ugaya, 2016, p. 149). Para Ugaya (2012, p. 463) “a ginástica para todos é uma manifestação cultural

que se caracteriza pela diversidade. Suas possibilidades são infinitas. Do eu para o nós, da singularidade para a pluralidade”.

Ayoub (2022) recentemente publicou importante reflexão inspirada em autoras como: Gomes (2012, 2017, 2020), hooks (2013), Fatima e Ugaya (2016), Adichie (2019), Evaristo (2020), Lopes (2020) e Freire (1967, 1987, 1992, 1997), em que apresenta como um caminho para a GPT a pedagogia da diversidade, inspirada na perspectiva emancipatória, humanizadora e democrática a partir de estudos decoloniais, antirracistas e de igualdade de gênero e da perspectiva da educação emancipatória, humanizadora, democrática e antirracista. Ao sugerir a denominação “ginástica para todas, todes e todos”, a autora destaca a responsabilidade ética, estética e política de pesquisadores e profissionais da área comprometidos com a construção de histórias que possam empoderar, humanizar e reparar dignidades despedaçadas.

4.2 A CONSTRUÇÃO COREOGRÁFICA COLETIVA NA GPT

Abordar a Ginástica Para Todos (GPT) requer o entendimento de que a liberdade é uma de suas principais características e o que a diferencia de outras modalidades ginásticas (Toledo; Tsukamoto; Carbinatto, 2016). O uso ou não de materiais, a livre escolha do espaço, do estilo musical, do número de participantes, da faixa etária e das vestimentas mostram uma “identidade sem amarras”, como bem colocam as autoras. Para elas, com sua base em movimentos ginásticos, a GPT se pauta em alguns fundamentos como: o estímulo à criatividade, não competitividade, inserção de elementos da cultura, favorecimento da inclusão, formação humana, prazer pela prática e, indissociavelmente, a composição coreográfica (CC).

Sborquia (2008) define coreografia como a expressão e a linguagem corporal que um sujeito ou um grupo utiliza para extravasar suas emoções, suas ideias, seus sentimentos, por meio do movimento através de uma relação dialética entre processo criativo e saber estético que denomina práxis. Esse processo criativo deve estar vinculado à leitura de mundo, à realidade, à apropriação do sensível, por meio do saber estético, com o objetivo de buscar o movimento intencional e expressivo.

Para Ugaya e Truzzi (2001, p. 150) em uma construção coreográfica coletiva em GPT “todos têm liberdade para expor suas idéias e opiniões e elas são aceitas ou não, conforme a decisão do grupo como um todo”. Lopes *et al.* (2015, p. 136)

destacam a CC como elemento central da GPT que pressupõe a elaboração e apresentação de coreografias através de processos criativos que envolvam, do início ao fim, a participação de todas e todos envolvidos.

Visando um processo coletivo democrático, essa manifestação cultural se faz importante ao defender que todas as pessoas têm voz e devem ser escutadas. Ao compor uma narrativa expressando sua cultura e da sua comunidade, ligando temas da sua vida pessoal à comunitária, estudantes são orientadas/os a tomar decisões que sempre beneficiem a coletividade (Toledo, 2014).

A partir do processo de construção coreográfica coletiva, na desenvoltura cênica que encontramos nos momentos de apresentação, o prazer no trabalho composto e a exposição do corpo em expressão, acredita-se que o mesmo “pode promover aumento da interação social, ampliação das vivências motoras, estímulo a criatividade, aumento da auto-estima e da auto-superação” (Ugaya; Truzzi, 2021, p. 150).

A GPT tem potencial para promover o protagonismo, a sensação de pertencimento, a criatividade, a formação humana, as relações com outras manifestações da cultura corporal, o (re)conhecimento de outras culturas e a vivência de valores humanos (Fiorin-Fulgsang; Paoliello, 2008; Lopes *et al.*; 2015; Toledo, Tsukamoto e Carbinatto, 2016).

Fátima e Ugaya (2016) propuseram uma reflexão sobre o processo de construção coreográfica em GPT apontando a necessidade deste se dar a partir de um trabalho coletivo e crítico fundamentado em estudos, pesquisas e experimentações em diferentes contextos culturais, evitando o movimento pelo movimento. É necessário que provoque novas ideias, pensamentos e percepções e, de forma ampliada, abarque não só o contexto local, mas também outros que o cercam.

Um ótimo exemplo dessa perspectiva crítica da GPT é o trabalho A Ginástica para Todos e a Bahia que não se vê, apresentado por Antualpa, Santos, Lima e Nascimento (2021, p. 14). O potencial que a modalidade apresenta como espaço para reivindicação e representatividade apresentado pelo grupo ginástico GEGINBA da Universidade Federal da Bahia (UFBA), se mostra de grande valia ao “proporcionar reflexões de cunho estrutural profundas” como a desigualdade racial na música baiana. As autoras evidenciaram a preocupação do grupo de não reproduzirem em suas coreografias os preconceitos arraigados no eixo Sul e Sudeste do Brasil e do

mundo sobre a cultura da Bahia e de seu povo, no que se refere à cultura, arte e identidade local, pelo contrário, retratando aspectos da arte e cultura afrobaiana mostrando de forma sutil e artística a Bahia que não se vê.

Com muita potência, tanto as culturas populares quanto a perspectiva crítica da GPT têm sido adotadas por um número crescente de grupos ginásticos, como foi possível observar nos momentos de conagração do XI Fórum Internacional de Ginástica para Todos (FIGPT) realizado em outubro de 2024. Nessa ocasião, coletivos de diferentes regiões do Brasil apresentaram coreografias que evidenciaram marcadores sociais de opressão como o machismo estrutural, o feminicídio, o etarismo, o racismo e denunciaram problemas sociais como a vulnerabilidade de pessoas em situação de rua e a luta dos povos originários contra o marco temporal. Essa edição do evento também contou com a valorização das culturas populares tradicionais em apresentações como a do grupo Abaré que comemorou seus 30 anos de estudo e construções coreográficas a partir de danças brasileiras, do GGD em seu diálogo com as comunidades quilombolas da Chapada Diamantina, do PRODAGIN exaltando, a alegria de ribeirinhos e ribeirinhas do beiradão amazônico e proporcionando um momento emocionante com a plateia através de sua participação como torcida dos Bois Garantido e Caprichoso.

Carvalho *et al.* (2021) mapearam a produção de conhecimento sobre CC em GPT mostrando que apesar de seu caráter demonstrativo manifestado, na maior parte das vezes, por meio de coreografias em momentos de conagração como os festivais, a temática é pouco explorada na literatura específica.

Dos 54 trabalhos encontrados pelas autoras, apenas 16% abordaram a construção coletiva e criativa de coreografias. Na categoria inserção de elementos/valorização da cultura por meio da CC, mostraram que 14% trouxeram elementos da cultura popular brasileira, “alinhando-se à característica da GPT que permite associar referências culturais à prática gímnica”. Em relação a comunicação expressiva por meio da coreografia de GPT, identificaram uma lacuna não só na produção científica, mas na própria prática da GPT em relação ao trato da expressividade dentro das composições (Carvalho *et al.*, 2021, p. 10-11).

A partir dos resultados encontrados, as autoras destacam ser necessário um adensamento teórico dos elementos constituintes da CC construindo diálogos com teorias pedagógicas, artísticas e sociais que possam fortalecer as justificativas para a

disseminação dessa prática em diferentes contextos de desenvolvimento (Carvalho *et al.*, 2021, p. 13).

4.3 A GPT DA ESCOLA EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA

Estudos voltados à GPT estão, em sua maior parte, voltados ao contexto universitário, principalmente através de grupos de extensão. Nas buscas realizadas considerando a perspectiva crítica da modalidade, esse número diminui expressivamente, ainda mais quando a relacionamos à EFE. Entendo que a concepção neoliberal dos documentos oficiais fundamentados na BNCC, esteja diretamente relacionada com esse achado, uma vez que desconsidera todo o potencial transformador e humanizador da modalidade apresentando-a de forma acrítica e descontextualizada.

Permito-me apropriar da reflexão proposta por Soares *et al.* (1992), sobre o termo “esporte na escola” quando denunciaram a perspectiva esportivista da EFE, que reproduzia durante as aulas o esporte institucionalizado no ambiente escolar, em uma abordagem acrítica de educação.

O coletivo de autores propôs então a perspectiva do “esporte da escola”, em um posicionamento crítico de educação, comprometida com os interesses das camadas populares tendo como eixo “a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (Soares *et al.*, 1992, p. 28).

Parafraseando assim o “esporte da escola” acredito na “GPT da escola” como “o caminho mais apropriado, e talvez o mais ousado, para construirmos, para recriarmos a ginástica na escola”, como me inspira Ayoub (2007, p. 86).

A partir do diálogo de Vago (1996, p. 12) com Valter Bracht (1992) quando diz que a “ideia de que não só é possível à escola produzir a sua própria cultura escolar de esporte, como também a ideia de que é com essa cultura que a escola vai intervir na história cultural da sociedade” penso que o mesmo possa acontecer em relação à ginástica, ainda mais quando falamos da GPT.

Ayoub (2007) elaborou um importante referencial teórico para a GPT na EFE inspirada pela pedagogia libertadora de Paulo Freire (1987), pela proposta de trabalho sistematizada pelo GGU (Pérez Gallardo; Souza, 1997) e pela proposta metodológica organizada em três momentos (Nista-Piccolo, 1995), defendendo que a GPT

representa a ginástica como conhecimento a ser estudado na EFE e apresenta a possibilidade de contrapor as perspectivas militarizadas e esportivizadas de ginástica vivenciadas no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, uma vez que, de forma crítica e dialógica, a modalidade possibilita a integração das diversas manifestações gímnicas dos dois últimos séculos em temas de aula.

A autora entende alunas e alunos como “parceiras e parceiros culturais” que precisam ser estimuladas/os a aguçar a sua “curiosidade ingênua” para transformá-la em “curiosidade epistemológica”, desenvolvendo sua capacidade de ação e autonomia, pois:

(...) aprender ginástica geral na escola significa, portanto, estudar, vivenciar, conhecer, compreender, perceber, confrontar, interpretar, problematizar, compartilhar, apreender as inúmeras interpretações da ginástica para, com base nesse aprendizado, buscar novos significados e criar novas possibilidades de expressão gímica (Ayoub, 2007, p. 87).

Graner e Ayoub (2013) apresentam como possibilidade o diálogo potente entre a GPT e o universo artístico na escola, principalmente em relação à dança, ao circo, ao teatro e à música, nos inspirando a estreitar fronteiras e entrelaçar Educação Física e arte. Ao atribuir outros sentidos e significados a objetos, os estudantes buscam uma maneira especial de compartilhar sentimentos, ideias e emoções que também podem se dar através da composição de uma música, de um quadro, de uma poesia ou de uma coreografia.

Ao valorizarem o processo de construção coletiva de coreografias da GPT na EFE, as autoras apresentam a importância do papel de mediação docente que deve ser realizado frente às inúmeras tensões que surgem nesse caminho e defendem uma GPT em que todas e todos coreografam, atuam e são autoras e autores do espetáculo, sempre levando em conta o princípio de coautoria.

Também nesse sentido, Almeida e Silva (2013) destacam a importância de estudantes estabelecerem uma relação crítica com a aprendizagem da GPT, a partir do trato didático-pedagógico democrático, levando em consideração as suas diferentes vozes e de demais atores escolares em um projeto de ensino-aprendizagem pautado na coparticipação e na corresponsabilidade. A GPT, em seu entendimento, é uma manifestação da cultura corporal que “está sempre em devir, em vias de acontecer, o que a situa no plano dos processos de criação, da produção da diferença”. Ao dialogarem sobre o trato didático-pedagógico da GPT na escola,

acreditam que se estabelece de acordo com as condições propiciadas pelo contexto de cada grupo e me inspiram quando sugerem que seja orientada pelo “princípio do cuidar dos outros como cuidar-se de si” (Almeida; Silva, 2013, p. 147).

Maroun (2015) apresentou uma prática pedagógica de GPT para estudantes dos anos finais do ensino fundamental, pautada na diversidade cultural tendo como princípio a política curricular voltada aos processos de construção das identidades e das diferenças. A autora, fundamentada na perspectiva cultural de Educação Física, trouxe como foco uma práxis que propiciou ir além do reconhecimento e celebração das diferenças, sobretudo, entender como ela foi discursivamente constituída.

Para a autora é na Educação Física que os corpos de estudantes ficam mais expostos e refletem sua cultura familiar, é onde suas linguagens corporais e particularidades aparecem. É imprescindível ouvir “os grupos historicamente dominados pertencentes a outro gênero, outra cor, outras práticas culturais, outra sexualidade, outro corpo, outra classe social, outra aptidão física” (Maroun, 2015, p. 52).

Em seu estudo, ao enfatizar o processo de construção coletiva de coreografias, a partir de um tema previamente estabelecido, propôs a análise de modos de produção das diferenças que possam vir a aparecer como conflitos de poder, saber e identidade, uma vez que nessa perspectiva não são ocultados, mas reconhecidos e confrontados coletivamente.

Compreendendo a GPT como uma prática corporal “outra”, multifacetada, que demanda, por parte dos educadores, aspectos didático-pedagógicos diversificados, com liberdade metodológica, Maroun (2015) afirma que esta precisa ser destacada e visibilizada no currículo da Educação Física.

Maldonado, Soares e Schiavon (2019) relatam sua experiência pedagógica com estudantes do ensino médio tematizando as ginásticas artística, rítmica, acrobática e GPT que, sob mediação do professor, culminou em um momento de apresentação de uma coreografia criada a partir de um processo criativo coletivamente em que alunas e alunos puderam expressar suas opiniões a partir de temas que consideraram relevantes.

Para Ayoub (2007) o planejamento da práxis pedagógica em GPT exige o compromisso fundamental de possibilitar às crianças e jovens a compreensão das inúmeras linguagens que fazem parte da cultura corporal e, a partir delas, criar e recriar sentidos e significados.

Inspirada em uma pedagogia da autonomia (Freire, 2023a), Ayoub (2007) entende a GPT como um espaço aberto de ação em que o planejamento é um dos princípios de sua presença na escola. Explica que são tarefas imprescindíveis a educadoras e educadores, que valorizam as experiências e interesses de estudantes, planejar, organizar, pensar e repensar o contexto da aula, proporcionando a eles/elas situações para o desenvolvimento de sua capacidade de decisão convocando-os à responsabilidade compartilhada do processo educativo. Ao entender que a autonomia é processo, é vir a ser, propõe experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade como centro do processo, sendo a aula um espaço de diálogo em que educadoras/es e educandas/os compartilham experiências e tomam decisões conjuntamente (Ayoub, 2007).

Contrapondo a definição da FIG, inspirada nas práxis de autoras e autores contrerrâneos, e buscando superar a educação neoliberal que fundamenta a BNCC, entendo que a GPT da escola não tenha como objetivo apenas a diversão, o condicionamento e a vivência de fundamentos ginásticos através da amizade. Apesar de acreditar que seu caráter lúdico seja uma das suas principais características, penso que precisamos avançar na construção de uma perspectiva crítica e libertadora pautada na diversidade e na equidade, em que não haja situação de exclusão ou seleção por nível de habilidade, mas que garanta a estudantes o direito individual de exercer seu papel na elaboração de conhecimento e na transformação social.

É nesse caminho que sugiro a GPT da escola, fundamentada na pedagogia libertadora de Paulo Freire (1987), que opere em uma perspectiva crítica, como uma práxis de resistência, que a partir de relações dialógicas, permita que o grupo envolvido seja capaz de codificar e decodificar sua realidade, e construir coreografias que levem à busca pela superação de qualquer tipo de opressão desde as experiências que envolvem sua prática até as apresentações estéticas que serão vivenciadas.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire (1987) já tem sido vinculada a GPT em inúmeros estudos, principalmente no que diz respeito ao processo dialógico (Ayoub, 2007; Lopes, 2020) encontrado na construção coletiva de coreografias, a valorização da cultura popular (Ugaya; Pérez Gallardo, 2005; Fátima; Ugaya, 2016) e o fortalecimento da autonomia (Ayoub, 2007; Toledo; 2014; Lopes, 2020).

A partir da obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), especialmente de seu terceiro capítulo “Ensinar é uma especificidade humana”, Toledo (2005) estabelece algumas

aproximações que buscaram fundamentar e incentivar a presença da GPT no ambiente escolar, principalmente no que diz respeito à formação docente em uma práxis pedagógica progressista “em favor da autonomia do ser dos educandos” (Freire, 2023a, p. 15).

Ayoub (2007) apresenta a troca de experiências de forma dialógica como princípio fundamental dessa práxis. Explica que é primordial valorizar as diversas experiências de estudantes, sem se restringir a elas, mas buscando transformá-las através de um processo educativo que estimule a autossuperação e a criatividade.

Para o desenvolvimento da GPT em aulas de Educação Física Pérez Gallardo (2008, p. 65) sugere que devem ser planejadas de forma a possibilitar “a incorporação de muitas técnicas de execução que facilitem a sua transferência para várias outras situações ou contextos”. O autor defende a incorporação de elementos das Artes Cênicas como os contos dramatizados e as aulas temáticas através da criação de contos, da colocação em cena de contos tradicionais e a criação e representação de contos e lendas utilizando materiais ginásticos tradicionais ou alternativos. Para ele, esse caminho que permite a estudantes conseguir representar com consistência as imitações, as mímicas ou as emoções, de personagens e/ou situações na construção da representação de fatos da vida real e/ou fatos da imaginação como ferramenta no âmbito escolar.

Para Lopes *et al.* (2015) a elaboração da coreografia em torno de uma temática propicia o levantamento de uma série de ideias relacionadas a ela, podendo levar a reflexões e abstrações possibilitando a tomada de consciência e efetivação da fruição estética. Nesse processo de construção coletiva de coreografias, em que são necessárias negociações e acordos durante todo o processo, não são só os praticantes que produzem novos sentidos e significados para os gestos e movimentos de diferentes manifestações da cultura corporal, mas também quem media, assiste e é atravessado por suas histórias.

Ao me fundamentar na perspectiva freiriana para o processo de construção coreográfica em GPT, encontrei inspiração no trabalho de Lopes (2020) que compartilha a ideia que “o diálogo, o debate, o exercício da inquietação, da problematização” e a “reflexão sobre seu papel na sociedade e a possibilidade de transformar o mundo em um lugar mais justo” contribuem para uma formação humanizadora. A autora descreveu em sua tese de doutorado a experiência de construir coletivamente uma coreografia capaz de transmitir uma mensagem

utilizando a GPT como linguagem, que possibilitou aos integrantes do grupo assumirem um posicionamento político que manifestasse o conhecimento produzido pelo coletivo durante o ato pedagógico mostrando que o processo educativo não se separa do ato político e que pode ser considerado uma forma de ação no mundo.

Em seu relato, descreveu as transformações sociais geradas pelo impacto que o processo educativo em GPT, a partir de temas geradores, causou em membros do Grupo de Ginástica de Diamantina (GGD) da Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). A partir de ações e reflexões sobre as culturas populares da região do Vale do Jequitinhonha, participantes elaboraram novas compreensões sobre a realidade do território, principalmente em relação a valorização da cultura preta com a desconstrução de preconceitos, a superação de atitudes discriminatórias racializadas, a luta antirracista e a reflexão sobre a identidade étnico-racial, evidenciando que houve uma (re)construção de sentidos e significados sobre o contexto abordado.

Assim como Lopes (2020), entendo que o estabelecimento de relações entre a GPT e princípios freirianos é uma possibilidade concreta e pode ser uma opção metodológica pertinente e urgente, através da sua contribuição com a formação humanizadora que a modalidade propõe.

Escolher o caminho de humanização da GPT é reconhecer sua importância na história da ginástica. Paraíso (2015, p. 97) ao dizer que “não dá para falar em ginástica, escola e educação sem considerar o modo de produção capitalista, a luta de classe” nos lembra dos diferentes interesses que guiaram a ginástica ao longo dos séculos.

Acredito que o grande diferencial da GPT, na perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire, seja a composição de coreografias a partir da práxis pedagógica dialógica pautada em Temas Geradores tratados com profundidade em harmonia com a pluralidade cultural de movimentos (Fátima; Ugaya, 2016) como forma de resistência ao sistema capitalista neoliberal que tanto busca a desumanização da sociedade, a GPT da escola.

Um exemplo é o relato de Guerra, Pessoa e Pitta (2024) que descreveram a potente práxis pedagógica de uma escola pública da cidade de São Paulo, que através da tematização e problematização do “Festival de Parintins na escola” em aulas de educação física fundamentadas nos pressupostos pedagógicos freirianos, reverberou para outras áreas do conhecimento e proporcionou o engajamento de grande parte

da comunidade escolar. Tendo como base a GPT, a práxis envolveu crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, enaltecendo seu protagonismo em inúmeras vivências e estudos a partir dessa manifestação cultural brasileira e tornou-se o inédito viável desse coletivo que através do estudo das toadas e das lutas sociais e ambientais evidenciadas por elas, da apreciação estética de vídeos e reportagens impressas, leituras, rodas de conversas, da construção coletiva de cenário e materiais não tradicionais utilizando matéria prima reutilizada, das construções coreográficas coletivas, entre outras estratégias de aprendizagem e ações pedagógicas, uniu docentes de outros componentes curriculares que foram se aproximando e construindo esse caminho que levou a um marcante momento de conagração entre profissionais da unidade escolar, 375 estudantes do ensino fundamental I e suas famílias.

A partir desse entendimento de GPT da escola, buscarei aqui colaborar com essa discussão refletindo sobre essa possibilidade dentro do contexto da educação física escolar nos anos finais do ensino fundamental.

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

5.1 UNIVERSO DA PESQUISA

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Júlio de Mesquita Filho / UNESP, Campus Bauru, através do Parecer de nº 6.216.756,

A pesquisa aconteceu em aulas de Educação Física, na EMEF Plínio Ayrosa que faz parte da Diretoria Regional de Educação Freguesia do Ó/Brasilândia, situada no Bairro da Freguesia do Ó, Zona Norte de São Paulo. A unidade educacional atende aproximadamente 670 estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental nos períodos matutino e vespertino respectivamente e um conta com um quadro de 79 servidoras/es e funcionárias/os.

Seu espaço físico possui 17 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, Laboratório de Educação Digital, Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta, mini quadra descoberta, Cozinha, Sala de leitura, Parque infantil, Banheiro dentro do prédio, Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, Sala de secretaria, Despensa, Almoxarifado, Pátio coberto com palco, área verde, Sala do Projeto de Apoio Pedagógico, Sala de Educação Física.

Na RME/SP o componente curricular Educação Física, dispõe de 3 encontros de 45 minutos por semana para o ensino fundamental II. No caso das turmas aqui apresentadas, os horários estavam organizados de forma que duas aulas na semana eram seguidas e a terceira estava disposta em outro dia da semana.

A práxis pedagógica se deu em aproximadamente 20 horas aula de atividades dirigidas, em um processo de em média 10 dias (com duas horas aula cada). Também foi proposto um período de construção coreográfica coletiva e ensaios sob a mediatização da Professora de Educação Física, como é possível observar no quadro 1.

Fizeram parte do estudo 63 estudantes do 9º ano do ensino fundamental que receberam autorização de responsáveis legais pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e se propuseram a integrar este projeto de pesquisa assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Quadro 1 - Quantidade de horas aula por turma na realização desta práxis pedagógica

	Práxis Pedagógica	Construção cênica, coreográfica e ensaios	Total
9º ano A	18 h/a	08h/a	26 h/a
9º ano B	16 h/a	10h/a	26h/a
9º ano C	18 h/a	7h/a	25 h/a
Legenda: h/a = encontro de 45 minutosSugestão			

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

5.2 LEITURA DE MUNDO - INQUIETAÇÕES DOCENTES NA EMEF PLÍNIO AYROSA

“O que mais diria você a si mesmo ao começar?”, diz Freire e Shor (2022, p. 297) a Paulo Freire que responde: “Antes de mais nada, é preciso esclarecer que o seu trabalho, a sua atividade de educador, não será suficiente para mudar o mundo” (Freire; Shor, 2022, p. 297).

Para ele, o que mais importa no início, é saber quanto ou quão rápido podemos aprender a respeito de estudantes. É preciso descobrir o perfil de sua motivação observando o que escrevem, dizem e fazem, utilizando os temas da vida diária para a pesquisa crítica (Freire; Shor, 2022, p. 21).

Compreender criticamente as formas de funcionamento da sociedade e o papel que a educação exerce, tanto no contexto global como na sala de aula, é fundamental. Freire nos explica que identificar a existência de limites na tarefa educacional é imprescindível, assim como reconhecer que sozinha a educação não será suficiente para mudar o mundo, ainda que possa gerar boas contribuições para esse processo.

Em 2022, ingressei na unidade educacional EMEF Plínio Ayrosa assumindo, entre outras turmas, três oitavos anos que vinham de dois anos de isolamento social causado pela pandemia de Sars Covid-19. Em 2021, com o ensino escalonado e opcional, muitos se mantiveram no ensino remoto e quando podiam frequentar a escola encontravam muitas regras sanitárias que fizeram da escola um lugar de tensão.

O retorno às aulas reuniu estudantes que ficaram muito tempo em casa em situações adversas e, por muitas vezes, em situações de extrema vulnerabilidade. Os inúmeros casos de indisciplina ligadas a agressões físicas e verbais, bullying, episódios severos de automutilação, crises de ansiedade, depressão e até suicídio, influenciaram diretamente a participação ou não de estudantes nas aulas de Educação Física.

Notei demonstrações de que estavam em seus limites emocionais, trazendo falas duras nas rodas de conversa, apresentando momentos de explosão e choro. O afastamento das aulas em relação a estudantes que estavam presentes, mas que resistiam ou se negavam a participar era uma realidade. Mesmo quando participavam, ainda era possível notar a insegurança, o medo e a vergonha através de seus gestos, expressões e relatos antes, durante e ao final das aulas.

Sem nenhuma situação específica de acolhimento organizada pela rede municipal de ensino o que recebemos foi apenas a promulgação de uma portaria que falava da recuperação de aprendizagens (Portaria SME nº 50, de 9 de dezembro de 2021) ignorando o momento social que vivíamos.

A maneira como a SME institui protocolos pedagógicos e administrativos a serem cumpridos pelo corpo docente e pela gestão, especialmente a coordenação pedagógica, ignorando as demandas sociais identificadas pela comunidade escolar, desencadeou inúmeras reflexões e embates nos momentos de formação que acontecem dentro da jornada de trabalho semanal do corpo docente.

Um desses significativos embates se deu em relação ao Projeto Político Pedagógico que fora construído de forma unilateral pela equipe gestora, apresentando um compilado de trechos do currículo da cidade e outros documentos obrigatórios. A ausência de um processo dialógico e democrático com a comunidade escolar, possivelmente causado pelo excesso de tarefas burocráticas que esse grupo realizava naquele momento, permitiu que cada docente desenvolvesse seu próprio projeto político pedagógico, que na maioria das vezes, voltava-se às aulas tradicionais denunciadas por Paulo Freire (2023b) como a educação bancária impondo importantes situações de silenciamento de estudantes.

Esse contexto social me mostrou que esse grupo de estudantes-pesquisadores precisava de espaço para se expressar e retomar a convivência sem os julgamentos e processos avaliativos que buscavam evidenciar seus déficits que reconheciam ser muitos. A roda de conversa a partir do diálogo crítico e reflexivo

sempre esteve presente, tanto no início como ao final das aulas e sempre que fosse necessário. Procurei abordar ainda em 2022 diferentes eixos temáticos do componente curricular como os jogos e brincadeiras, os esportes, as lutas, a ginástica. Realizamos eventos esportivos, passeios, seminários, mas a agressividade e os comportamentos opressores entre estudantes ainda eram um imperativo.

Esse cenário desafiador junto aos estudos no PROEF, ainda no ano de 2022, me levaram a importantes reflexões sobre minhas experiências anteriores e meu papel como docente nesse momento tão desafiador.

No último bimestre de 2022, convidei as turmas a pensarem sobre as aulas e os motivos de sua participação. A partir de dinâmicas de grupo e individuais (Anastasiou; Alves, 2013), da análise dos registros que realizaram e das anotações feitas por mim nas aulas, propus, ainda em 2022, uma práxis pedagógica pautada em temas geradores (Freire, 1987) e a construção coreográfica coletiva em Ginástica para Todos (GPT).

A partir da tematização e problematização de diferentes temas sugeridos pelas turmas, propus então a construção de narrativas coletivas e diversas vivências em GPT que culminaram na gravação de vídeos com cenas e coreografias que expressassem aquelas narrativas que haviam criado.

Esse movimento gerou uma maior integração entre estudantes e possibilitou que aquelas e aqueles que não se sentiam confortáveis em práticas esportivas tradicionais despontassem e fossem protagonistas deste processo. Nesse primeiro momento, evidenciaram através dos diálogos e das coreografias o bullying, o racismo, a xenofobia e outros preconceitos como gatilhos para crises de ansiedade e depressão e sugeriram o grafite, a capoeira e o futebol como possibilidades de luta contra esses tipos de agressão.

Ao acompanhar esse processo de criação, pude acessar o imenso potencial criativo dessas turmas, sua sensibilidade e sua postura crítica que muitas vezes acabava suprimida pelo sistema educacional que através do currículo oficial e das avaliações externas acabava por não ter tempo de propor práticas pedagógicas plurais.

A partir dos relatos positivos de estudantes em relação a essa vivência, das denúncias frente a situações de opressão entre estudantes da mesma turma, do meu envolvimento e observação permanente e do potencial criativo e transformador que vi naqueles grupos foi que se deu a escolha das turmas para essa práxis pedagógica no

ano seguinte.

Ao refletir criticamente sobre essa práxis em todo esse contexto pós pandêmico, entendo como Freire, que aceitar ou não a política educacional neoliberal é uma escolha e é política, pois sempre trabalhamos a favor ou contra alguma coisa. Sendo a transformação social feita de muitas tarefas, grandes e pequenas, grandiosas ou humildes, me vejo como “humilde agente da tarefa global de transformação” e resolvi assumir minha militância na educação, buscando brechas no sistema para que possa trabalhar em outra lógica, a da humanização, da luta contra todas as formas de opressão (Freire, 2022, p. 83).

Frente a esses desafios e inspirada por Freire me pergunto: como pôr a minha prática ao lado do meu discurso? Como ser coerente em classe? Se há o sonho da libertação, não posso manter uma relação autoritária e nem ser liberalista ou espontaneísta. Devo ser radicalmente democrática, responsável e diretiva do processo que me encontro junto a estudantes-pesquisadores. (Freire, 2022, p. 83 e 84)

Atravessada pelo diálogo entre Freire e Shor (2022) sobre a práxis libertadora penso que ler criticamente a realidade, desenvolver minha humildade e mudar a minha práxis a partir das experiências vividas é o caminho que devo trilhar junto a estudantes, à medida em que me comprometo com o processo de mudança social.

Foi assim que em 2023, através do projeto de mestrado, busquei aprofundar esse caminho crítico e criativo através de uma práxis pedagógica com maior rigorosidade metódica e maior protagonismo estudantil. A partir da experiência vivida com as turmas de oitavos anos de 2022, fiz uma nova proposta para os atuais nonos anos que seria desenvolvida nas aulas de educação física.

Encontrei na professora de história parceria para ampliar o diálogo reflexivo com uma das salas e sugeri que essa práxis pedagógica viesse a compreender a construção do TCA que deveria ser desenvolvido sob nossa orientação e responsabilidade, pois compartilhávamos a tarefa de coordenadoras da turma.

Como a ideia foi inicialmente bem aceita por estudantes, sugeri à coordenação pedagógica da unidade educacional que esse processo educacional pudesse ser uma possibilidade também de outras turmas junto às docentes responsáveis. Mas, cada uma preferiu realizar esse processo com sua turma separadamente.

Pouco tempo depois, a coordenação me procurou para dizer que aceitariam

a proposta pois as demais docentes responsáveis estavam com uma alta demanda burocrática enviada pela SME/SP para suas disciplinas. Assim, a professora de história, estudantes-pesquisadores e eu assumimos a construção do TCA das três turmas dos nonos anos.

Essa práxis rompeu com o paradigma da unidade escolar que organizava esse processo de autoria dentro de um contexto tradicional de pesquisa e apresentação de seminários abrindo um caminho de autoria e construção coletiva em que estudantes poderiam dizer o mundo a partir de sua cultura, de sua leitura de mundo, de suas linguagens permitindo que seus corpos ecoassem por diferentes espaços.

Apesar da importante parceria com a professora de história, esse estudo compreende a práxis pedagógica realizada no contexto das aulas de educação física e por isso, o caminho reflexivo se aterá a ele.

5.3 TIPO DE PESQUISA

Situando este estudo como pesquisa qualitativa a partir do que apresenta Minayo *et al.* (2005, p. 81) entendo que devo me preocupar com uma “compreensão interpretativa da ação social” levando em conta a “inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os fatos”. As autoras explicam que em uma “investigação avaliativa por método qualitativo trabalha-se com atitudes, crenças, comportamentos e ações, procurando-se entender a forma como as pessoas interpretam e conferem sentido a suas experiências e ao mundo em que vivem” (Minayo *et al.*, 2005, p. 82).

Como um dos modelos possíveis de investigação avaliativa qualitativa, as autoras apontam o desenho de investigação-ação, que do ponto de vista metodológico, deve implicar a inter-relação de grupos com saberes diferenciados, a formulação de um quadro teórico que se refira ao problema que está se buscando a solução, a participação de estudantes em todas as fases de desdobramento do projeto incluindo as ações transformadoras, as discussões sejam socializadas e que sejam construídos planos de ação em conjunto que permitam o enfrentamento e a superação através de metas no curto, médio e longo prazo para os problemas diagnosticados.

A partir dos objetivos desta práxis pedagógica, entendo que se trata de uma investigação avaliativa qualitativa a partir de um desenho de investigação-ação

(Minayo *et al.*, 2005, p. 82) que nos levou a realizar uma pesquisa-ação pedagógica e crítica (Ghedin; Franco, 2008, p. 213; Franco; Betti, 2018) pois considero ser o método que dialoga efetivamente com a minha práxis pedagógica como professora-pesquisadora, pois busca “cientificizar e publicizar a prática educativa a partir de princípios éticos que visualizam a formação e emancipação dos sujeitos da prática” (Franco; Betti, 2018, p. 23) das condições que consideram opressivas.

Sobre a ação que caracteriza esse tipo de pesquisa Ghedin e Franco (2008, p. 230) apontam que deve estar ligada a procedimentos “decorrentes” de um agir comunicativo, “emergir” do coletivo e pra ele retornar, ser interativa, dialógica e vitalista, conduzir ao entendimento, negociações e acordos, se reproduzir para a geração de um saber compartilhado, conviver, superar relações assimétricas de poder e de papéis, se readequar através das espirais cíclicas e integrar processos de pesquisa/reflexão e formação.

Sobre a dimensão metodológica deste tipo de pesquisa, a autora e o autor apontam a necessidade de “caminhar para uma metodologia que instaure no grupo uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras” (Ghedin; Franco, 2008, p. 223).

Descrevem ainda princípios fundamentais para que a investigação sobre a práxis educativa seja realizada como a ação conjunta entre professora pesquisadora e estudantes pesquisadores, a realização da pesquisa em ambientes em que se dão as próprias práticas, a organização de condições de autoformação e emancipação para os sujeitos da ação, a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos para com a realidade, reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e rotina massacrante, ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas e o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação.

Seguindo esses princípios, indicam esse tipo de pesquisa como “eminente pedagógica à medida que o exercício pedagógico se configure como uma ação que confira caráter científico à prática educativa com base em princípios éticos que visualizem a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática” (Ghedin; Franco 2008, p. 220).

Para Gil (2021) o planejamento deste tipo de pesquisa difere das outras por sua flexibilidade, uma vez que envolve a ação dos pesquisadores e dos grupos

interessados em diversos momentos da pesquisa, tornando difícil planejá-la em fases ordenadas temporalmente, pois existe uma dinâmica entre elas, o pesquisador e a situação pesquisada.

Segundo Ghedin e Franco (2008, p. 214) “a metodologia não se configura por meio das etapas de um método, mas organiza-se pelas situações relevantes que emergem do processo” sendo que “o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo”.

Franco e Betti (2018) destacam a prática da espiralidade com os contínuos ciclos de ação-reflexão-ação da pesquisa-ação, garantindo “processos integrados de planejamento, reflexão, avaliação e de possibilidades de formação dos sujeitos” e recomendam, do ponto de vista metodológico, a permanente negociação e acordos entre docentes e estudantes que viabilizem a “efetiva participação de sujeitos através de dispositivos formativos como leituras, escritas, diários, registros em vídeos das práticas; construção coletiva de novas hipóteses de ação” (Betti; Franco, 2018, p. 22).

Betti (2013, p. 22) defende que essas espirais crescentes que ocorrem durante o desenvolvimento de estudantes e a ampliação do alcance de suas ações, aos poucos, se sobrepõem ao ensino e pesquisa até chegar ao ponto em que não é mais possível distinguir a prática “científica” da prática “pedagógica”. (grifo do autor), em um caminho em que todas e todos sejam coautores dos eventuais sucessos e fracassos.

Ghedin e Franco (2008, p. 214) explicam que o caráter emancipatório vem da participação consciente dos sujeitos da pesquisa, que passam a “ter oportunidade de libertar-se de mitos e preconceitos que organizam suas defesas contra a mudança e reorganizam sua auto-concepção de sujeitos históricos”.

5.4 INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS

Foi utilizado o diário de bordo através de registro rigoroso e metódico dos dados que, segundo Ghedin e Franco (2008), é uma atividade que deve ser constantemente realizada. Dessa forma, todos os encontros e momentos de interação ligados ao projeto foram registrados pela professora de forma detalhada em um diário de campo. Também foram realizados registros através de recursos audiovisuais como fotografia e filmagem.

A cada aula estudantes eram convidados a realizar um registro crítico acerca das diferentes proposições daquele dia de forma que pudessem compartilhar individualmente suas percepções e sentimentos. A escrita poderia acontecer em um momento além da aula, uma vez que não poderia ser um impedimento à sua participação nas diferentes vivências e também não foi adotado um formulário padrão para que cada estudante pudesse ter liberdade na sua escrita.

Como produto final, estudantes participaram de uma “Tarde de Gala” no anfiteatro do CEU Freguesia do Ó onde apresentaram suas composições coreográficas e passaram pela avaliação de uma banca de docentes da unidade educacional em uma perspectiva dialógica, crítica e reflexiva. Durante o evento, receberam blocos de anotação e lápis para que pudessem fazer registros acerca das apresentações e de sua vivência.

Estudantes também foram convidadas e convidados a construir coletivamente uma “Nuvem de Palavras” através do aplicativo Mentimeter.

5.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DO CONTEÚDO

Minayo *et al.* (2005, p. 91) apresentam o conceito de triangulação como uma técnica usual de avaliações qualitativas, que pressupõe o uso de várias técnicas qualitativas combinadas procurando “construir um conhecimento mais aprofundado da realidade”.

A prática da triangulação de métodos pressupõe “um primeiro movimento analítico em que se realiza uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários em si mesmo à exaustão” seguido de uma dinâmica que, ao mesmo tempo, realize a contextualização, a crítica, a comparação e a triangulação (Gomes *et al.*, 2005, p. 185). As autoras e autores explicam que é difícil descrever esse processo de trabalho, pois trata-se de um caminho e uma orientação teórica do pensamento que acontecem de forma inseparável.

Como primeiro movimento, Gomes *et al.* (2005, p. 185) apresentam a organização dos materiais que serão submetidos à interpretação qualitativa através de uma classificação a partir da forma como foram construídos, seguindo da preparação e reunião do material de cada classificação inicial avaliando sua qualidade e elaborando estruturas de análise entendida como uma construção teórica que, em geral, a partir de aproximações sucessivas que levam à possibilidade de

categorização. Além de ser possível realizar agrupamentos ligados a atores do processo, aos coletivos e os tipos de instrumentos de pesquisa, sugerem que a partir das questões gerais da pesquisa avaliativa pode ser realizada uma classificação do material empírico através de perguntas ou tópicos como instrumentos de interlocução.

Como segundo movimento, Gomes *et al.* (2005, p. 201) explicam a análise contextualizada e triangulada dos dados, entendendo a triangulação como um recurso metodológico que “processa-se por meio de diálogo de diferentes métodos, técnicas, fontes e pesquisadores” tendo na interpretação qualitativa o propósito de exploração do espectro de opiniões e das “diferentes representações acerca de um assunto que se está estudando”.

Considerando a interpretação como ponto de partida e ponto de chegada na pesquisa qualitativa, Gomes *et al.* (2005, p. 202) apresentam uma proposta denominada “interpretação de sentidos” que tem como objetivo buscar sentido nas falas e ações “para alcançar a compreensão ou explicação para além dos limites do que é descrito e analisado” através de elementos básicos como a interpretação, a descrição e a análise de palavras, ações, conjunto de inter-relações, grupos, instituições, conjunturas entre outras possibilidades.

Estabelecem que na descrição os dados sejam tratados como fatos em que as opiniões de diferentes atores devem ser preservadas da maneira mais fiel possível. Para a análise explicam que devemos ir além do que foi descrito, decompondo um conjunto de dados e buscando relações entre as partes que o compõem enquanto a interpretação pode acontecer como uma sequência da análise ou pode ser desenvolvida após a descrição.

Como caminho para a interpretação, Gomes *et al.* (2005, p. 203), consideram a mediação a partir do conceito de inferência, fazendo referência ao “exercício de ultrapassar o nível de descrição das falas e das observações chegando à interpretação” e sugerem que aconteça a partir de princípios como compreender o contexto em que os dados foram gerados, tratar com seriedade os textos que se pretende interpretar considerando que têm um teor de racionalidade e sentido, buscar compreender as razões que levaram autoras e autores a elaborar e pronunciar seus textos da maneira como fizeram.

Organizado em 3 etapas que se interpenetram, o caminho de interpretação proposto por Gomes *et al.* (2005, p. 205) entende que a primeira etapa deve ser a leitura compreensiva do material selecionado buscando “impregnar-se pelo conteúdo

do material, ter uma visão de conjunto e apreender as particularidades presentes nessa totalidade parcial” buscando “ancorar a leitura em conceitos ou referenciais teóricos e contextualizações que orientem o olhar sobre os dados”.

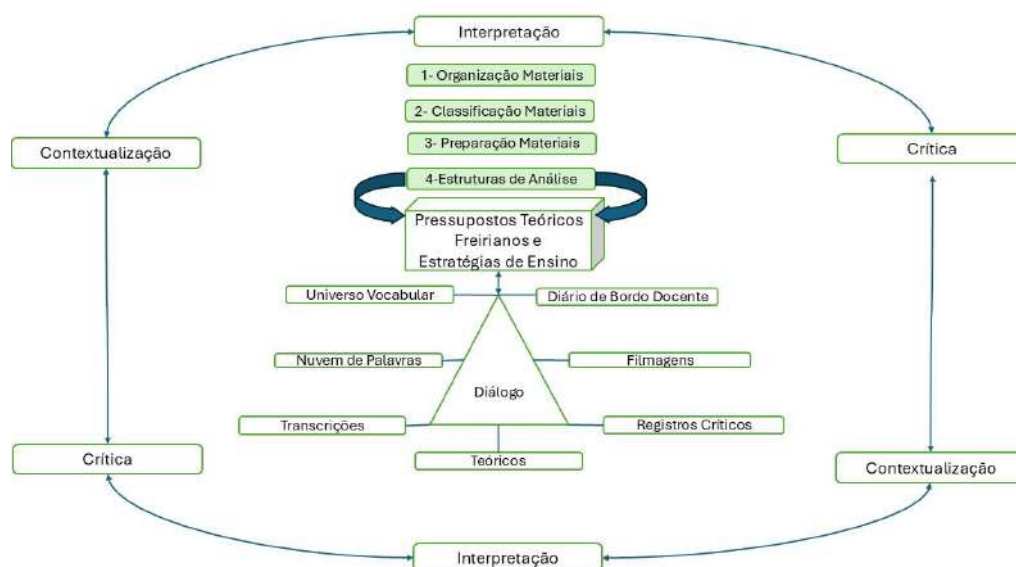
A segunda etapa, construção de inferências, busca desvelar e desconstruir os dados a partir da sua organização que deve “buscar as ideias que estão por trás dos textos” elaborando perguntas que permitam construir um quadro mais nítido de temáticas ou eixos orientadores da interpretação, podendo contribuir para o aprofundamento dos dados.

Na terceira e última etapa, trabalhando sentidos mais amplos, é realizada uma reinterpretação em um movimento de síntese “por meio da construção criativa de possíveis significados” que visa “além de explicar o que está sendo representado ou dito” precisa evidenciar os conflitos intrínsecos ao processo de interpretação. Para isso, é imprescindível realizar diálogos entre a dimensão teórica, os textos e seus contextos e as questões, pressupostos, objetivos, dados e informações trazidas de campo.

No caso desta pesquisa, a partir do primeiro movimento de organização (figura 11), classificação e preparação de materiais, chegamos à escolha de duas estruturas de análise. A primeira foi a organização dos dados a partir dos pressupostos teóricos freirianos e a segunda foi a partir das estratégias de ensino.

No segundo movimento (figura 12) essas duas categorias foram submetidas ao diálogo entre os materiais e os pressupostos teóricos freirianos e os materiais e as estratégias de ensino utilizadas na práxis pedagógica em um processo inseparável de interpretação de sentidos, crítica e contextualização.

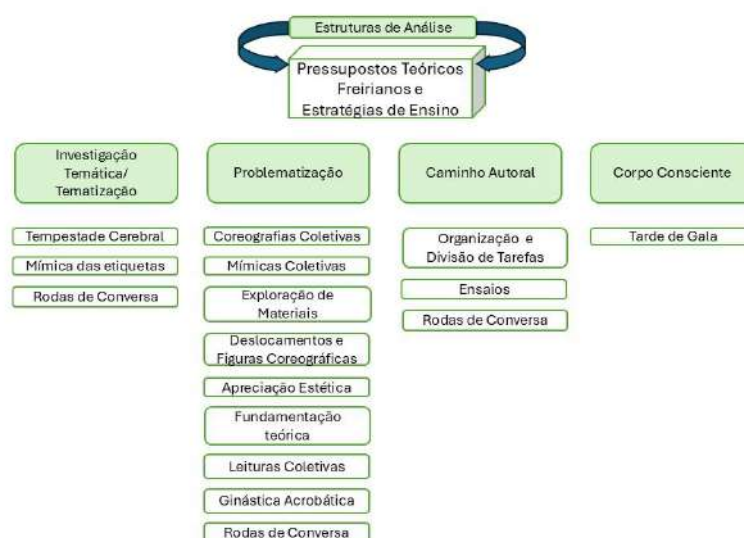
Figura 11: Primeiro movimento da Triangulação de Dados



Fonte: Criado pela autora com adaptação dos estudos de Gomes *et al.* (2005), 2024.

A primeira estrutura de análise compreende os pressupostos teóricos freirianos, sendo eles a investigação temática, a problematização, o caminho autoral e o corpo consciente e envolve a segunda estrutura de análise que compreende as estratégias de ensino empregadas em cada um deles.

Figura 12: Segundo movimento – Análise contextualizada e triangulada dos dados



Fonte: Criado pela autora com adaptação dos estudos de Gomes *et al.* (2005), 2024.

6 ROMPENDO A CULTURA DO SILÊNCIO - A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM GPT A PARTIR DE TEMAS GERADORES

Antes de iniciar o relato das vivências, preciso compartilhar o quão emocionante e dolorosa tem sido essa escrita. Reviver as cenas, reler as anotações, assistir os vídeos, ouvir as falas, foi um caminho que por um tempo precisei evitar. Me distanciei, me fortaleci e voltei. Cá estou, tentando ainda entender tudo que passou, me emocionando, aprendendo, revivendo um ciclo que me ensinou a ser mais. E depois que isso acontece, é impossível voltar a ser o que era antes...

A práxis pedagógica aqui apresentada, constituída na perspectiva dialógica e crítica, a partir dos pressupostos teóricos propostos por Paulo Freire (2023b) e a Educação Física crítico-libertadora (Maldonado; Prodocimo, 2022) não se trata de uma sequência didática, uma vez que as propostas aqui sistematizadas se deram de maneira diferente para cada uma das turmas com a realização das necessárias alterações e adequações espaço-temporais, materiais, textuais, entre outras, caracterizando um processo crítico, reflexivo e de permanente diálogo entre docente e discentes como sugerem Freire (2023b) e Ghedin e Franco (2008).

Assim como Maldonado (2021), entendo que uma práxis problematizadora precisa romper com os procedimentos didáticos rígidos impostos pelos currículos da EFE, dando lugar a experiências docentes que possam interpretar, traduzir, negociar e recriar as políticas educacionais e as propostas curriculares como resistência aos modelos de educação de mercado e discursos neoliberais e neoconservadores que se apresentam na sociedade contemporânea.

Nesse caminho por uma EFE libertadora, é preciso agir de forma inventiva, criadora, autoral, pronunciando um mundo inédito e possível a partir da ação-reflexão buscando superar forças da sociedade que, por meio de uma sobrevivência emudecedora, tentam nos massacrar através da imposição de uma situação coisificada da não existência (Spolaor *et al.*, 2021).

Nesse caminho de autoria, reconhecendo a importância da rigorosidade metódica (Freire, 2023a) para uma práxis libertadora, encontro na proposta desenvolvida pelo GGU (Paoliello *et al.*, 2014) e nos estudos de Lopes *et al.* (2015) e Lopes (2020) a inspiração para estabelecer o diálogo entre temas geradores e a GPT.

Para efeitos didáticos (Paoliello *et al.*, 2014) as atividades se dividem em uma parte voltada “ao aumento da interação social e à vivência e exploração das

possibilidades de movimento” e outra está direcionada à utilização e exploração de recursos materiais.

A partir de Lopes *et al.* (2015) proponho o diálogo entre a leitura literária, a criação de narrativas e a GPT, entendendo que através de construções coreográficas, por meio da movimentação corporal, estudantes podem compor releituras que expressem suas emoções provenientes do contato com obras literárias. O mesmo pode acontecer com a elaboração de narrativas que, a partir do exercício da imaginação criativa, podem transformar movimentos gímnicos tradicionais em interação com a GPT e as especificidades de um texto poético.

As autoras explicam que a elaboração de coreografias em torno de uma temática pode levar a reflexões e abstrações que possibilitam a tomada de consciência e efetivação da fruição estética a partir de ideias levantadas pelo grupo.

Em Pérez Gallardo (2008) encontro a defesa e possibilidade da incorporação de elementos das Artes Cênicas com o objetivo de possibilitar que estudantes representem fatos da vida real e/ou fatos da imaginação com consistência, seja através da mímica, das emoções, dos personagens e/ou situações. O autor sugere como ferramentas os contos dramatizados e as aulas temáticas através da criação de contos, colocação em cena de contos tradicionais e a criação e representação de contos e lendas utilizando materiais ginásticos tradicionais ou alternativos.

No plano de trabalho de Lopes (2020) encontrei inspiração para os processos de investigação, tematização, problematização e codificação que, de forma fluída e concomitante, orientam o processo de construção coreográfica coletiva em GPT a partir de temas geradores.

Assim como Spolaor *et al.* (2021), acredito que narrar os percursos desse existir docente em meu diário de bordo, tem me permitido a reflexão e o encontro profundo com minha identidade em movimento permanente de curiosidade epistemológica, percepção, leitura e compreensão crítica da realidade em um processo dialógico e de conscientização.

Nesse caminho problematizador, a práxis pedagógica aqui apresentada buscou proporcionar momentos de diálogo entre professora e estudantes a partir de estratégias de ensino que envolveram apreciações estéticas, leituras coletivas, fundamentação teórica, mímicais coletivas e variadas vivências em GPT. Mas, para além do diálogo entre professora e estudantes, empenhou-se principalmente em favorecer o diálogo entre o próprio grupo de estudantes, a partir de diferentes

propostas de construção coletiva e apresentação de cenas e coreografias em GPT que representassem sua realidade, seus TG, promovendo situações em que pudessem se organizar de forma autônoma para apresentar seus discursos, sua leitura de mundo para então mergulhar em novos momentos de diálogo e novas possibilidades de problematização.

“Era como se, de repente, rompendo com a ‘cultura do silêncio’ descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-lo” (Freire, 1992, p. 40).

6.1 APRENDER COM ELES A SUA LINGUAGEM: DO UNIVERSO TEMÁTICO AOS TEMAS GERADORES EM UM PROCESSO DE TEMATIZAÇÃO, CODIFICAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Para Freire (2016, p. 78) é importante realizar o levantamento do universo vocabular, pois o professor deve conhecer as palavras do vocabulário de estudantes para que possa falar em sua linguagem (Freire, 2022, p. 254). Ira Shor e Paulo Freire (2022) no livro *Medo e Ousadia*, contam que ao iniciar seus cursos na perspectiva da pedagogia libertadora, limitam sua própria manifestação verbal, adotando estratégias que proporcionam abertura para a fala de estudantes evitando alguns tipos de perguntas, comentários e/ou julgamentos que possam afastá-los do diálogo por medo e/ou insegurança.

Foi nesse caminho que demos início ao processo de tematização. Solicitei que estudantes me entregassem um papel, com ou sem identificação, com anotações sobre práticas corporais que gostariam de estudar, bem como sentimentos, emoções e inquietação que estavam causando alguma curiosidade ou preocupação em suas vidas e que poderiam servir como sugestões no processo de escolha dos temas a serem estudados.

Após ler as anotações de cada uma das turmas, organizei-as em categorias no aplicativo Padlet (figura 13), um mural virtual interativo e colaborativo, que foi utilizado na atividade seguinte, a tempestade cerebral, estratégia proposta por Anastasiou e Alves (2013). Realizada de forma oral, a atividade propôs que a cada categoria apresentada pela professora, estudantes falassem suas palavras relacionadas a ela enquanto a docente anotava no aplicativo Padlet pelo computador projetando a tela na parede para que todas e todos acompanhassem os registros e pudessem corrigir o que fosse necessário.

TEMPESTADE CEREBRAL DIREITOS VOLEIBOL BASQUETE FUTEBOL HANDEBOL



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Segundo as autoras, essa estratégia, quando utilizada como mobilização, desperta uma rápida vinculação com o objeto de estudo, podendo ser utilizada no sentido de coletar sugestões para resolver um problema do contexto, indo ao encontro da proposta de Ira Shor (2022) de criar condições em classe para que estudantes pesquisadores possam falar de suas vidas. Para ele, a vida e a linguagem de estudantes são textos sociais que apresentam motivos, modelos, temas, personagens e imaginário que são como pistas para entendermos seu significado.

Ao propor a atividade, expliquei que neste momento não teríamos julgamentos e discussões. Todas e todos poderiam dizer suas palavras sobre cada um dos temas elencados sem haver cerceamento, para que assim a prática social de cada estudante fosse considerada, uma vez que interfere em suas relações efetivas.

Assim, mesmo sob protesto de estudantes que ficaram realmente incomodadas e incomodados com algumas palavras, pois entenderam que caracterizavam determinadas formas de agressão, todas foram anotadas e lidas a partir de uma leitura coletiva com o objetivo de refletirmos criticamente esse universo temático apresentado buscando identificar as contradições e situações-limites daqueles grupos sociais como um caminho para a escolha do tema gerador.

Como sugerem, Prodócimo; Spolaor; Leitão (2021) assumi o papel de mediatizadora do conhecimento, formulando perguntas que procuravam auxiliar na desmistificação das falsas consciências de mundo e provocando a libertarem-se das

formas de autoritarismo, dominação e opressão, em lugar de oferecer respostas a perguntas que não haviam sido feitas, anulando a criatividade e responsabilidade de estudantes.

Ainda no processo de tematização, convidei as turmas a vivenciar a atividade “mímica das etiquetas”. A partir do universo vocabular apresentado na tempestade cerebral e na discussão realizada a partir dela, procurei selecionar palavras e expressões “mais plenas de sentido existencial” que segundo Freire (2016, p. 78) são aquelas que apresentam contradições e situações-limite, ligadas à experiência do grupo e de suas expressões típicas, ao conjunto de reações socioculturais que cada uma gerou na discussão e a sua maior ou menor potência de conscientização e as escrevi em etiquetas.

Colei uma etiqueta nas costas de cada estudante (figura 14), sem que a vissem, em uma brincadeira que tinha como objetivo cada estudante adivinhar a palavra que estava grudada em suas costas. Orientei que não poderiam fazer sons, falar, apontar objetos e nem escrever. Precisavam usar a criatividade para realizar movimentos (figura 15), que correspondessem às palavras. Depois de ter descoberto a sua palavra, cada um deveria ajudar outra/o colega a descobrir a sua e assim até que todas e todos tivessem conseguido desvendá-las.

Figura 14 - Mímica das etiquetas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 15 - Mímica das etiquetas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Durante a atividade notei que um número significativo de estudantes nunca havia brincado de mímica e apresentava certa dificuldade de realizá-la sem falar ou apontar para objetos. Fui acompanhando um a um buscando incentivar a participação de todas e todos e brincando junto.

Na terceira parte da aula, cada estudante realizou a mímica de sua própria palavra para a sala. Dividiram-se em grupos para realizar uma pequena coreografia a partir dos movimentos vivenciados, a qual foi apresentada no final da aula. Cada grupo construiu sua apresentação de uma forma diferente. Muitos acabaram apresentando as cenas como um teatro em que cada estudante representava a palavra de sua etiqueta dentro de um contexto.

Para finalizar, realizamos roda de conversa em que cada grupo foi convidado a comentar acerca de suas percepções sobre sua apresentação e a de um outro grupo.

A partir da leitura das palavras na tempestade cerebral, o 9º ano A sugeriu temas como desigualdade, padrão de corpo, racismo, preconceito, expressão e cultura, porém não conseguiram escolher um único tema naquele momento. Solicitaram, então, um tempo para se reunirem além da aula de educação física e logo no encontro seguinte apresentaram como tema inicial “liberdade de expressão” dizendo que se referiam às situações de opressão que vinham sofrendo na escola quando reclamavam de algum acontecimento que não consideravam correto.

No momento de criar coreografias utilizando as mímicas, estudantes dessa turma por meio de suas palavras geradoras apresentaram cenas como uma agressão racista que levou o personagem a um quadro de ansiedade e agressividade, uma mulher

sendo agredida pelo marido que, sob pressão nas redes sociais, descontou nela os seus problemas e por último apresentaram uma situação de homofobia com agressão física.

Os relatos apresentados na roda de conversa “não me senti bem batendo”, “me senti um lixo por apanhar”, “ela que é hetero que devia me bater” guiaram o diálogo na roda de conversa.

O universo temático do 9º ano B desde o início dividiu-se em torno da igualdade de gênero, dos direitos das mulheres e da desigualdade racial. Porém, um pequeno grupo da sala, buscava tratar apenas de temas ligados ao esporte, especialmente à prática, ignorando os temas apontados pelos demais colegas. Não coincidentemente, esse grupo era o que costumava fazer as agressões físicas e verbais das quais estudantes se queixavam.

Com essa turma em específico, a definição do tema gerador, se deu a partir da problematização dos numerosos termos machistas evidenciados na investigação temática, como na mímica das etiquetas em que variadas formas de agressões às mulheres foram interpretadas na construção coreográfica coletiva e depois nas diversas falas machistas e preconceituosas e no constante silenciamento das meninas nas rodas de conversa.

Na atividade da mímica das etiquetas, o papel da escola teve destaque com um dos grupos que a representou através de um estudante que ficou de fora da representação, sentado de forma despojada, mostrando ignorar as cenas de agressão que aconteciam a seu lado. Ao final, na roda de conversa, estudantes apontaram que a instituição “parece propaganda, falam muito e não fazem nada”, “o sistema não faz nada pela desigualdade”, “não temos liberdade de expressão, estamos sendo julgados e massacrados” (Diário de campo, 21/08/2023). Entendo que esta foi uma forma de denunciar como a escola tem sido omissa em casos como esses. Segundo estudantes, mesmo sabendo dos problemas, a escola não toma nenhuma atitude para enfrentá-los ou, quando muito, escolhe os casos que serão resolvidos. A mesma turma apresentou ainda encenações racistas, homofóbicas, machistas e de preconceito religioso.

Esse processo dialógico levou essa turma a escolher “Machismo e a violência

contra as mulheres” como seu tema gerador. Em relato crítico, uma aluna desabafa:

Eu estou contente com o assunto que foi escolhido. Porque realmente é uma coisa que acontece muito aqui nas aulas, eu realmente me sinto um pouco oprimida na sala porque as vezes qualquer coisa que eu fale, os meninos me acham burra. E eu sei que isso não acontece só comigo, com outras meninas também! E por isso que eu só faço o que eu sei, eu não faço o que eu não tenho certeza, por medo de errar e ser feita de piada (Relato crítico 9ºB, 12/09/2023).

Logo no início do processo de construção do TCA, o 9º ano C trouxe a cultura urbana e a despadroneização da favela como objetos de estudo. O modo de vestir, as gírias e os palavrões, o grafite, as músicas, as drogas e os padrões de corpo, incluindo as questões raciais, relacionados à vida na periferia definem essa cultura para esse grupo de estudantes-pesquisadores. Essas definições tornaram-se categorias da tempestade cerebral, que teve início com um questionamento, o que não é cultura urbana? Nesse momento apresentaram diversas falas preconceituosas, excluindo algumas práticas corporais do contexto urbano, mas também elencaram palavras importantes que levaram ao direcionamento do tema Favela e cultura urbana a partir da ideia de apresentar a vida na comunidade de forma a desmistificá-la.

Nas cenas criadas a partir das palavras geradoras, a turma destacou as palavras branquitude, superação e padrão. O primeiro grupo apresentou o estudante com a palavra “branquitude” mais feliz que os demais, sendo seguido por todas e todos e demonstrando que estava no poder. “A branquitude pega tudo o que toca”, “está enraizada, o estilo, os idosos, a personalidade, está tudo ligado”, disseram na roda de conversa (Diário de campo, 09/08/2023). O segundo e o terceiro grupo representaram os bailes funk. Um mostrou uma lotação lotada, as vielas, tiros, e o sonho de jogar a taça das favelas e evidenciou a vida difícil com uma cena de um “nóia” matando dois jovens na viela e um rapaz que, indo para o jogo das taças favelas, precisou pular esses corpos mortos para seguir seu caminho. O terceiro grupo representou uma mulher branca tirando fotos padrão, de rede social, e desprezando as mulheres negras e a brutalidade com que estavam sendo tratadas.

Em relato crítico uma estudante registrou:

Após cada apresentação a sala discutia sobre o que foi retratado na apresentação, o grupo 1 retratou como a branquitude está inserida na sociedade e como ela acaba dominando muita coisa, o grupo 2 já mostrou como era a vida na favela e também a questão da agressão, e o grupo 3 quis

retratar o baile funk a brutalidade e os padrões estéticos que a sociedade impõe (Relato crítico 9°C, 09/08/2023).

Nas apresentações, estudantes das três turmas denunciaram temas importantes e sensíveis como homofobia, machismo, racismo, intolerância religiosa, ansiedade, o domínio da branquitude, os padrões estéticos impostos pela sociedade, vida na periferia e brutalidade e, na maioria das vezes, utilizando de diversos gestos agressivos e violentos.

Como professora, meu papel foi de mediatizadora do conhecimento, configurando esse processo pedagógico como “fenômeno comunicacional”, respeitando a autonomia discente em lugar de oferecer respostas a perguntas que não foram feitas. Me coube apreciar esteticamente, ouvir atentamente e formular perguntas que auxiliassem na desmistificação das falsas consciências de mundo, superando explicações mágicas e provocando a libertarem-se das formas de autoritarismo, dominação e opressão (Prodócimo, Spolaor; Leitão, 2021, p. 51).

O registro crítico da atividade realizado por estudantes-pesquisadores mostrou que “a proposta foi ótima para entender os pensamentos dos alunos” e “durante as discussões sobre as apresentações vimos visões diferentes do mesmo tema”, corroborando com Sborquia (2008, p. 165) que explica a coreografia como expressão e linguagem corporal pelas quais um sujeito ou um grupo extravasam suas emoções, seus sentimentos e suas ideias por meio do movimento.

Freire (2023a) entende que a participação nessas pequenas dramatizações de temas ou situações problematizadoras, fazem parte do processo de codificação, tão caro ao caminho de tomada de consciência. Para ele, o importante na perspectiva da educação libertadora é que estudantes se sintam sujeitos de seu pensar, discutam sua visão de mundo, implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e de seus colegas. O autor explica que “a codificação representa uma dimensão determinada da realidade, tal qual vivida pelos indivíduos, e essa dimensão é proposta à análise deles num contexto diferente daquele no qual eles vivem” (Freire, 2016, p. 64), transformando uma maneira de viver de seu contexto real em um objeto, no contexto teórico. Dessa forma, ao invés de estudantes-pesquisadores receberem uma informação do professor-pesquisador a ser estudada, analisam aspectos de sua própria experiência existencial que acabou de ser codificada.

As representações de situações existenciais, como situações problematizadoras não precisam necessariamente de uma resposta, podem

representar apenas o tema em si, seguido da discussão de seu conteúdo (Freire, 2023b).

Ao propor a construção de uma coreografia utilizando os gestos realizados na atividade da mímica das etiquetas, não esperava seu mergulho na criação e representação de cenas tão fortes, tão sensíveis e tão críticas à realidade. Suas apresentações mostraram que além de codificar situações da realidade e identificá-las como situação-limite, a partir do diálogo em cada um dos grupos, já haviam iniciado na tematização o processo de problematização superando sua consciência ingênua.

Freire e Shor (2022, p. 182) explicam que estudantes-pesquisadores ao compreenderem rigorosamente o concreto, o senso comum, a realidade chegando a uma compreensão científica da própria ingenuidade, já não são mais ingênuos, acríticos. É nesse momento que acontece sua primeira transição à consciência crítica, quando buscam “uma compreensão sistemática de suas impressões” e consideram seu próprio pensamento um problema de pesquisa.

O universo temático identificado a partir da tempestade cerebral, a vivência das mímicas, a construção coletiva das coreografias e das cenas em processo dialógico e as rodas de conversa levaram as turmas a escolha dos seguintes temas geradores:

- a) 9º ano A: “Racismo, liberdade de expressão e censura”;
- b) 9º ano B: “Machismo e a violência contra as mulheres”;
- c) 9º ano C: “Favela e cultura urbana”.

6.2 PROBLEMATIZAÇÃO E APROFUNDAMENTO - TG A PARTIR DA GPT

Freire (2023b, p. 97) apresenta a educação problematizadora como “um constante ato de desvelamento da realidade”, sendo o papel da professora e do professor, proporcionar condições que favoreçam a superação da consciência ingênua pela consciência crítica que por meio de seus corpos conscientes problematizam suas relações com o mundo.

Freire (2023b) sugere a apresentação de pequenas dramatizações, representações de situações existenciais, como situações problematizadoras que não contenham necessariamente uma resposta, mas que possam representar o tema em si, seguido da discussão de seu conteúdo. Retomo aqui a sugestão de Pérez Gallardo (2008) no trato com a GPT que, da mesma forma, defende a incorporação de

elementos das Artes Cênicas como uma possibilidade de representar de forma consistente diferentes personagens e situações de sua realidade e/ou imaginário.

De acordo com Prodócimo, Spolaor e Leitão (2021) uma forma de problematizar os temas geradores é sentir, perceber, interpretar, compreender, analisar, agir e entender as subjetivações dos gestos das diferentes práticas corporais por meio de vivências perceptivas em processo reflexivo e dialógico constante sobre o que, porque e como se faz. Para Nogueira (2019) quando estudantes-pesquisadores vivenciam, experienciam e refletem sobre as práticas corporais, localizando-as em seus contextos culturais têm a perspectiva de desnaturalizar, provocar e refletir sobre aquilo que antes estava no automático.

Segundo Prodócimo, Spolaor e So (2019) espera-se que durante a problematização, estudantes-pesquisadores tornem-se investigadores críticos que, desenvolvendo o gosto pela pergunta, pelo diálogo e com a professora-pesquisadora, possam acessar, compreender, diagnosticar e estabelecer sentidos e significados para a realidade superando crenças preestabelecidas e buscando o enfrentamento da consciência ingênua através do esforço permanente de perceberem como estão sendo no/com mundo.

A valorização do processo dialógico se deu a partir do entendimento de que estudantes-pesquisadores são sujeitos de seu pensar. Ao identificarem suas situações-limite, percebendo-as como objeto cognoscível, a professora-pesquisadora buscou problematizá-las, ouvindo atentamente as sugestões que nasciam do grupo e que expressavam sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, durante suas dramatizações e falas (Freire, 2023b).

6.2.1 Apreciações estéticas em processo dialógico

Essas atividades permearam a práxis pedagógica das três turmas com a perspectiva de acessarmos construções coreográficas em GPT que expressam narrativas, posicionamento políticos e/ou reflexões sobre um TG.

Antes de apresentar a primeira apresentação de GPT, projetei no telão uma notícia sobre a tragédia ambiental ocorrida em Mariana-MG, em novembro de 2015. Depois de lermos coletivamente a reportagem, estudantes se posicionaram dialogicamente sobre o ocorrido. Em seguida, assistimos a coreografia Tempo de correr, do Grupo de Ginástica de Diamantina (figura 16), que com muita potência e

sensibilidade, através de sua construção coreográfica provoca quem assiste a reviver a tragédia e refletir sobre o descaso do poder público com aquela população.

Estudantes foram então, convidadas/os pela docente a, individualmente, expressarem suas percepções e entendimentos sobre a coreografia e sua relação com o ocorrido.

Um grupo pequeno sinalizou não ter entendido nada, mas a maior parte conseguiu estabelecer relações entre as representações da coreografia e as mensagens que buscaram transmitir, como a tristeza nos movimentos, o corpo morto na lama, a representação da lama através do uso da grande lona preta, a cidade tentando se reconstruir enquanto o governo, a empresa responsável e a nossa sociedade ignoraram a situação. Também identificaram a liberdade de movimento da GPT, dizendo que cada pessoa fez o que era possível para ela, “muito interessante a apresentação da ginástica, apresentando uma coisa que já aconteceu, um acidente, e elas conseguiram apresentar fazendo ginástica, mostrou a lona como se fosse a lama e etc.” (Diário de campo, 29/08/2023).

Em seguida, assistiram a coreografia Corpo livre (figura 17) apresentada pelo grupo de mesmo nome no X FIGPT de 2022, que buscou questionar padrões estéticos e anunciar a beleza que existe em cada uma/um de nós. Nas rodas de conversa, mostraram ter identificado o próprio nome do grupo e da coreografia como uma mensagem que busca valorizar a liberdade das mulheres. Entenderam que as ginastas trocaram os espelhos que carregavam em suas mãos por panos com objetivo de limpar seus corpos dos padrões impostos pela sociedade.

Os relatos críticos de estudantes de uma mesma turma sobre esse momento apontam maneiras diferentes de entender a participação de colegas nesse caminho reflexivo a partir da apreciação estética.

Achei muito interessante a apresentação da ginástica, apresentando uma coisa que já aconteceu, um acidente, e elas conseguiram apresentar fazendo ginástica. Mostrou a lona como se fosse a lama e etc... Depois assistimos as padrões de corpo, as mulheres se olhando no espelho, e depois no final elas colocaram uma venda nos olhos para não ver, achei muito legal (Relato crítico 9ºA, 29/08/2023).

Nesse momento da aula ficou claro que a maioria da parte masculina da sala não mostrou interesse para NENHUM dos vídeos apresentados pela professora. Isso comprova mais uma vez que homens, são desde novos, ensinados que menino é bagunceiro mesmo e tudo bem. Confesso que isso me deixou bem desapontada, pois são temas fortes e coreografias lindas, mas eles mostraram que não tem sensibilidade artística (Relato crítico 9ºA, 29/08/2023).

Figura 16 - Imagens da coreografia Tempo de Correr do Grupo de Ginástica de Diamantina – GGD no VIII FIGP



Fonte: Grupo de Ginástica de Diamantina, 2021.

Figura 17 - Imagens da coreografia Corpo livre | X FIGPT



Fonte: Fórum Internacional de Ginástica Para Todos, 2022.

Com o objetivo de dialogar com estudantes sobre um processo coletivo de construção coreográfica até a apresentação de seu produto final, apresentei às turmas o grupo GYMNUSP que se propôs a problematizar uma temática envolvendo pessoas refugiadas. Para isso, projetei no telão um primeiro vídeo que descreveu o processo criativo realizado pelo grupo de forma virtual, ainda durante a pandemia e um segundo com sua apresentação final, como mostram as imagens da figura 18.

Figura 18 - Imagens da Construção Coreográfica na GPT: Refugiados - GYMNUSP



Fonte: GYMNUSP, 2019.

Nos momentos dialógicos, estudantes compartilharam sua compreensão sobre as

ideias apresentados pelo grupo ginástico e conseguiram contextualizar o tema de forma crítica estabelecendo relações entre notícias recentes como a morte de refugiados no mar da Itália e a explosão do submarino que procurava o Titanic, evidenciando o racismo estrutural que impera em nossa sociedade e decide os temas que as mídias irão evidenciar ou ocultar. Um estudante escreveu em seu relato “discutimos sobre os refugiados da africa e que a morte deles tem que ter mais importância” (Relato crítico 9°C, 04/10/2023).

Refletindo sobre os materiais utilizados na apresentação, remos industrializados e novos, e a possibilidade de utilizar materiais alternativos, estudantes sugeriram o uso de papelão como material para construção de remos cenográficos.

6.2.2 contos dramatizados e construções coreográficas

A partir da leitura de textos selecionados pela docente considerando os temas geradores de cada turma, assim como discursos e atitudes observados em aulas anteriores, foi apresentada a proposta de uma criação coletiva coreográfica que expressasse os temas centrais de cada texto em diálogo com a realidade local.

Foram lidos com o 9o ano A, trechos do livro Malala, a menina que queria ir para a escola (Carranca, 2015) e o livro Marthin Luther King, o defensor da igualdade entre as pessoas (Clua, 2021).

O 9º ano B ouviu atentamente o conto A esposa do Corvo do livro Princesas, bruxas e uma sardinha na brasa: contos de fadas para pensar sobre o papel da mulher” (Gomes; Souza, 2021).

Para o 9º ano C foi apresentado um post do Instagram de uma professora, importante líder comunitária da Brasilândia, que contava a história de um jovem da nossa região preso em uma emboscada policial e sua luta pela liberdade. O *post* foi realizado em 16 de dezembro de 2022, dia em que o rapaz recebeu seu alvará de soltura (*Instagram*, 2022).

Após realizadas as leituras, as turmas se dividiram para dialogar e compor coletivamente uma encenação e/ou coreografia a partir das histórias ou de partes delas, apresentando ao final da aula para a sala toda como é possível observar nas figuras 19 e 20.

Figura 19 - Encenação de um grupo do 9º ano C



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 20 - Sequência da esquerda à direita de composição coreográfica coletiva de um grupo do 9º ano C



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Em roda de conversa, estudantes apontaram suas percepções, inquietações e reflexões relacionando os temas geradores às vivências e à sua realidade.

Estudantes do 9º ano A preferiram encenar as histórias e esse movimento foi tomado de nervosismo e timidez, que apareciam na forma de risos tanto no ensaio quanto na apresentação. Na roda de conversa, a maior parte disse ter gostado da experiência sendo que alguns disseram ter se sensibilizado com os papéis que representaram. Provoquei a turma a pensar sobre a relação das histórias dos livros com a realidade no

Brasil e logo apontaram os casos da vereadora Marielle Franco assassinada no Rio de Janeiro (RJ), da Maria da Penha que sofria com a violência doméstica e do rapper Sabotage.

Gostei bastante, achei que ensinou bastante sobre a história do martin, da malala e como os dois foram muito importante para a história, como os dois em meio ao caos, eles conseguiram manter a paz como, a guerra pode destruir e criar algo novo, como dois personagem não só inspiraram mais ensinaram sobre o justo e o certo”, “O sabotage inspirou não só nas canções, mais sobre o hip hop também, sinto pena que uma pessoa que podia inspirar muitas pessoas pretas, mais querendo ou não ele deixou seu legado. Mariele que só porque ela falou ‘Demais’ acabou sofrendo por conta disso... Maria da Penha que conseguiu se libertar das correntes que prendiam ela, ela foi uma vencedora... (Relato Crítico 9º A, 22/08/2023).

Na roda de conversa, ao perguntar o que marcou nas histórias, uma estudante respondeu “o perigo de falar”, enquanto outra retrucou dizendo “é melhor falar do que calar” e uma terceira estudante completou “de qualquer jeito vai sofrer, falando ou ficando quieto” (Diário de campo, 22/08/2023).

Sobre o processo criativo realizado a estudante descreveu que:

A aula em si foi divertida senti que o pessoal cooperou bastante, achei que ninguém ia levar a sério, e mesmo que ninguém fale o pessoal gostou, senti que talvez tenha tocado um pouco, e querendo ou não, eles sabem a dor que todos nós sofremos, eles podem até brincar ou não ligar, mais eles sabem o peso disso tudo (Relato Crítico 9º A, 22/08/2023).

O 9º ano B também preferiu encenar trechos do conto ao invés de construir uma coreografia. Apresentaram muita dificuldade na organização das cenas que acabaram ficando confusas, como estudantes relataram na roda de conversa (Diário de campo, 28/08/2023). Foi interessante como utilizaram materiais da sala de aula como as mesas, cadeiras e vassoura para representar as gaiolas e os espaços da história. Entre as representações, mostraram uma menina sendo agredida enquanto as pessoas no entorno ignoram a ação e uma outra mostrou uma estudante “amarrada na trança” remetendo à antiga captura de mulheres indígenas que eram pegadas pelos cabelos para se casarem com homens brancos.

Estudantes do 9º ano C, compartilharam na roda de conversa (Diário de campo, 16/08/2023) ter se identificado com a dor do rapaz preso em uma emboscada através de sentimentos como “desvalorizado, humilhado”, “não me senti bem”, “ficamos tristes por ele”, “racismo está na cultura”. Um dos estudantes pediu a palavra para dizer que para ele “o racismo é ultrapassado”, “que não prenderam ele pela cor”, “poderia ter

sido um branco que estivesse naquele lugar”, “se eu chamar ela de branca, será racismo reverso”, “existe né professora? Racismo reverso?”.

Essas falas geraram uma grande discussão na sala, com trocas de palavras bem agressivas entre estudantes que identificaram as falas como racistas.

Foi uma discussão importante. Precisei intervir e explicar que esse tipo de discurso ainda está muito presente na sociedade e que foi importante ser evidenciado, pois só assim podemos problematizá-lo e buscar a superação.

6.2.3 Atividades de mímica

6.2.3.1 Mímica de animais

Ao escolher um tema para aula que não estava ligado aos TG das turmas envolvidas, a mímica de animais, o meu objetivo foi provocar a criatividade e a experiência de novas gestualidades de forma lúdica, uma vez que as aulas anteriores acabaram evidenciando diversas falas e gestos de agressão entre estudantes. Assim, percebi a necessidade de propor uma atividade capaz de incentivar outros tipos de interação entre as turmas.

Em roda, passei uma caixa cheia de papéis com nomes de animais para estudantes escolherem individualmente qual iriam representar através de uma mímica, enquanto a professora caminhava pela roda dialogando sobre possibilidades de movimento, incentivando gestos criativos que fossem além de uma mímica que demonstrasse apenas a forma física do animal ou seus movimentos e certificando que estivessem confortáveis com a escolha.

Com os gestos escolhidos, exploramos possibilidades de deslocamento e figuras coreográficas através de vivência dirigida realizada em grupos organizados pela professora. Ao final, estudantes foram convidadas/os a compor coletivamente uma coreografia, com uma pequena sequência de movimentos que envolvesse esses elementos coreográficos e os movimentos referentes a seus animais.

Um estudante do 9º ano A relatou que “foi muito divertido e também criativo do jeito que cada um fez seu animal, todo mundo participou, não teve brigas e ninguém atrapalhou a aula, gostei demais dessa aula”. Dessa mesma turma, outra estudante escreveu que “Essa parte da aula foi muito melhor com a participação e “interesse” de todos (as aspas são para enfatizar que a maioria, não todos, mantiveram o interesse)” (Relato crítico 9ºA, 20/08/2023).

Estudantes do 9ºB mostraram estar envergonhadas e envergonhados (Diário de campo, 11/09/2023), apesar do engajamento que mostrava animação através de muitos sorrisos. Precisei ajudar na criação de alguns gestos e com isso, percebi que se sentiam mais seguras e seguros.

Ao realizarem a troca de papel que indicava o animal que iriam representar, foi possível perceber que o que parecia impossível para uma pessoa, para outra era uma mímica fácil e confortável. Notei também que alguns estudantes faziam gestos grandes e desinibidos, enquanto outros gestos eram pequenos e tímidos (Diário de campo, 11/09/2023).

A mesma atividade ocorreu para o 9º ano C (Diário de campo, 23/08/2023) de forma muito diversa. Um grupo de estudantes se mostrou resistente para fazer os gestos, muitos porque não tinham ideia de que movimento fazer. Um pequeno grupo de três estudantes chegou a desistir da atividade, alegando cansaço e indisposição.

Apesar das ótimas criações coreográficas coletivas percebi que muitos terminaram a atividade com certa frustração. Na roda de conversa, um estudante me questionou sobre eu ter continuado a atividade mesmo vendo que não estavam se divertindo. Outros dois questionaram por que ficamos na sala de aula e não descemos para a quadra. Uma estudante compartilhou que sentiram muito calor e isso tornou a atividade chata e cansativa. Uma outra estudante disse ter se sentido humilhada ao fazer os gestos dos animais de forma repetitiva, passando vergonha.

Diferente das outras turmas, percebo aqui uma preocupação maior com a manutenção dos padrões estéticos, como os próprios estudantes apontaram em outros momentos, assim como a dificuldade de se exporem publicamente. E, por isso, expliquei que muitas vezes nos movimentar de forma diferente causa mesmo certo estranhamento por sairmos do padrão, mas que essa experiência de romper padrões de movimento, criando outras possibilidades, é um processo importante.

Expliquei que a atividade havia sido realizada na sala por conter o equipamento de áudio e ser um espaço mais privativo, uma vez que os outros espaços da unidade escolar, como a quadra e o pátio, estavam sendo utilizados por outros dois professores com outras duas turmas. O dia estava mesmo muito quente e concordo que há a necessidade de variarmos os espaços de aula e no planejamento da práxis essa costuma ser uma prioridade, porém, especificamente nos dias de aula dessa turma, os horários da unidade escolar são conflituosos e acabamos fazendo um revezamento dos espaços para que todas as turmas possam usufruir dos mesmos.

6.2.3.2 Mímica coletiva das emoções

Ao notar a grande dificuldade de estudantes de demonstrarem sentimentos nas composições coreográficas, propus uma brincadeira de mímica coletiva em que a sala foi dividida em dois grupos, meninas e meninos, e cada um escolheu cinco sentimentos para representar (figura 21).

Enquanto um grupo apresentava, o outro grupo precisava adivinhar qual era o sentimento representado coletivamente.

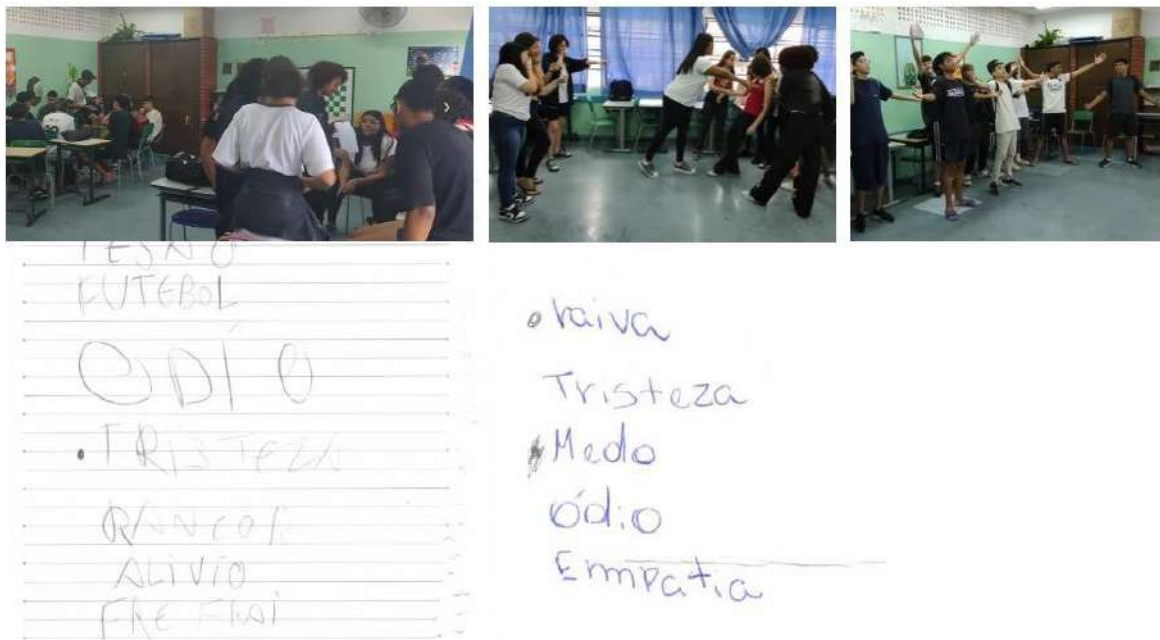
Dos sentimentos escolhidos (Diário de campo, 10/10/2023), a maior parte estava ligada a situações de opressão como raiva, tristeza, rancor, ódio, tenso, medo, culpa, constrangimento, ganância. As palavras que apresentaram no sentido de libertação foram apenas empatia, amor, alívio, tédio, autoconfiança e motivação. Um grupo de estudantes, colocou ainda como sentimentos futebol e Fre Frai, se referindo ao jogo de videogame Free Fire.

Quando questionei por que essas palavras estavam junto ao sentimento, disseram que o futebol é algo que envolve muitos sentimentos. Diferente do grupo das meninas, que encenou cada sentimento como uma cena teatral, esse grupo escolhia apenas um gesto e todos realizavam de forma sincronizada.

No relato de um estudante, as meninas fizeram apresentações organizadas enquanto os meninos:

foi uma bagunça, muitos palavrões, brincadeiras não muito legais, mas sempre bem divertidas as aulas. Na minha visão não foi muito divertido colocar “tédio” como sentimento e depois gritar bem alto na sala. Mas fora isso a aula foi bem divertida, as mímicas foram bem criativas, os meninos foram mais ou menos mas foi bem divertido (Relato crítico 9ºA, 10/10/2023).

Figura 21 - Sequência da esquerda à direita de mímica coletiva das emoções



Fonte: acervo da pesquisadora, 2023.

6.2.4 Deslocamentos e figuras coreográficas

A atividade que envolveu a exploração de diferentes possibilidades de deslocamento e organização de figuras coreográficas foi atravessada por músicas do universo temático apresentado por cada sala. Para isso, foi criada uma playlist de cada turma no aplicativo Spotify e estudantes poderiam salvar músicas de seu repertório, principalmente as que estivessem relacionadas aos TG.

Seguindo as batidas das diferentes músicas e a contagem de tempo, a exploração de deslocamentos e figuras coreográficas aconteceu sob orientação da docente com cada grupo realizando movimentos ora direcionados, ora de forma autoral.

Organizei as turmas em rodas (figura 24), de forma a intercalar estudantes com números 1 e 2 e, a partir desse momento, cada estudante realizaria um movimento quando seu número era pronunciado pela professora. Além de só dizer os números, eu também orientava que fizessem alguns movimentos como: 1 - girar para dentro ou para fora da roda intercalando ou repetindo os números, realizando o movimento apenas quando seu número fosse chamado; 2- caminhar livremente pelo espaço (figura 22), no ritmo da música, e, ao ouvir um número, todas e todos ficam paradas/os

e aquelas e aqueles que correspondem ao número dito fazem o movimento sugerido; 3 - retomar a caminhada, agora realizando mudanças de direção a cada tempo de 8 segundos, depois, 4 e 2 segundos; 4 - sob orientação da professora, a cada tempo de 8 segundos estudantes se deslocam de uma maneira diferente (figura 23) como saltando, girando, agachados, em um pé só, na ponta dos pés, em duplas, trios, quartetos e 5 - enquanto estudantes caminham livremente em tempos de 8 segundos, a professora sugere a formação de uma figura coletiva que precisa ser organizada em outros dois tempos de 8 segundos. Sugestão de figuras: diagonal, linha reta, onda, altura crescente, intercalando planos baixo e alto, “V”, “X”.

Ao final, depois de terem realizado a vivência dirigida, em grupos organizados pela docente, alunas e alunos foram convidadas/os a compor coletivamente uma coreografia (figuras 25 e 26), com uma pequena sequência de movimentos que envolvesse os deslocamentos, figuras coreográficas e os movimentos referentes a mímicas que já haviam realizado em atividades anteriores, como a mímica dos animais.

Para a criação das coreografias, precisei ajudar alguns grupos. Porém, a maior parte dos processos se deu de forma autônoma e estudantes se apresentaram para suas salas em momentos de muita descontração. Quando perguntei como haviam se sentido, responderam que se divertiram, gostaram, acharam interessante.

Uma estudante que costumava apresentar muita resistência a novas possibilidades de atividades, principalmente aquelas que não eram ligadas a esportes, insistiu diversas vezes que eu compartilhasse o vídeo que fiz de sua dança pois gostaria de se assistir.

Uma das músicas utilizadas na exploração de movimentos do 9º ano B, era do grupo Baiana System e tinha uma forte percussão, sendo submetida a comentários que expressaram intolerância religiosa como “Credo professora, que música é essa?”. Perguntei, “como assim?” e me perguntaram sobre os batuques, se era música de macumba (Diário de campo, 11/09/2023).

Uma das estudantes tomou a frente e explicou que macumba é um instrumento musical e fizemos então uma roda de conversa sobre a intolerância religiosa, tema que depois perpassou o tema gerador da turma junto às agressões contra a mulher.

Figura 22 - Deslocamentos na construção coreográfica



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 23 - Deslocamentos na construção coreográfica



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 24 – Figuras coreográficas.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 25 – Figuras coreográficas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 26 – Apresentação coreográfica



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

6.2.5 Exploração gestual com materiais não tradicionais

De acordo com o universo temático e os temas geradores de cada turma, foram selecionados materiais não tradicionais disponíveis na unidade educacional para a exploração gestual de cada turma a partir de sugestões das autoras em diálogo com a experiência da docente: espaço (níveis: alto, médio e baixo; à frente e atrás; em cima e embaixo), formas de deslocamento (para frente, para trás, para o lado, girando,

em duplas), lançamentos, assim como o uso individual ou coletivo do material para realizar as propostas gestuais mencionadas.

A trilha sonora selecionada para cada turma nesse encontro seguiu a *playlist* criada por estudantes e pela docente a partir de seu universo temático.

Em grupos organizados pela docente, novamente alunas e alunos foram convidadas/os a compor coletivamente uma coreografia com uma pequena sequência de movimentos, porém agora partindo da exploração gestual dos diferentes materiais oferecidos a cada turma, relacionando-a ao tema gerador.

Para o 9º ano A, como sua narrativa se passa no ambiente escolar, sugeri que utilizássemos materiais e móveis da sala de aula como carteiras, mesas, lixo e para a construção coreográfica coletiva ofertei jornais, papelão, carteiras e TNT em tiras (figura 29).

Ao som de Charlie Brown Jr, “Não é sério” e Gabriel o Pensador “Estudo errado”, pedi que cada estudante escolhesse um móvel ou material e se espalhassem pelo espaço enquanto realizavam as instruções verbais que eu ia passando como: “Subam no móvel”, “Passem por baixo”, “Girem”, “Deitem-se sobre ele”, “Troquem de objeto com alguém”, “Formem uma fila segurando seu o móvel”, “Passem para trás”, “Formem uma roda”, “Passem para a direita”, “Passem para a esquerda”.

Foi um momento muito interessante. Percebi que estavam se divertindo, pareciam se sentir livres. Teve estudante que explorou até os armários de alvenaria da sala. Lixos, mesas, cadeiras e vassoura foram utilizados na atividade.

Seguimos com a divisão em três grupos, misturando os grupos de amizade e a partir do tema liberdade de expressão, criaram coreografias esses materiais alternativos. Trouxe como possibilidade faixas de tecido, jornal e os móveis. Os grupos se espalharam pela escola e durante vinte minutos criaram e ensaiaram enquanto eu acompanhava de longe os processos e oferecia auxílio àqueles que estavam com alguma dificuldade.

O primeiro grupo utilizou a vassoura, cadeiras e o jornal para denunciar situações de machismo contra as donas de casa. O segundo escolheu as fitas de TNT para agredir uma estudante que estava vendada e o terceiro imitou uma sala de aula onde estudantes batiam desordenadamente as carteiras no chão como forma de provocar uma professora. As apresentações, apesar do tom de denúncia, foram muito divertidas e arrancaram muitos sorrisos e aplausos de colegas (figura 30).

Na aula seguinte, realizamos a roda de conversa em que todas e todos puderam expressar suas opiniões sobre as produções coreográficas da aula anterior.

Demoraram para se organizar, mas conseguiram se dividir em pequenos grupos de afinidade. Precisei auxiliar para garantir o direito de fala, mas uma aluna tomou a iniciativa e foi organizando e chamando a atenção de colegas que tentavam manter conversas paralelas.

A maior parte dos comentários expressou contentamento com as propostas, porém algumas pessoas apresentaram a falta de compromisso e de respeito, especialmente dos meninos, como algo negativo e que atrapalha muito o desenvolvimento das atividades. Nos registros críticos, duas estudantes apontaram o descontentamento de algumas alunas que se sentiram desrespeitadas por eles em diferentes situações de deboche e agressão verbal.

Uma aluna me chamou em particular para relatar a hipocrisia que vê em sua sala que aborda o tema “liberdade de expressão”, mas que não consegue respeitar o direito de fala e a diversidade de opiniões de colegas (Diário de campo, 03/10/2023). Alguns meninos reivindicaram menos “aulas de TCA” e mais aulas que pudessem praticar esportes.

Percebo que a dificuldade de diálogo acontece, na maioria das vezes, entre pessoas que não conseguem resolver conflitos em outros momentos e acabam se fechando a tudo que colegas falam, colocando interesses individuais à frente das necessidades coletivas.

Com certeza, a sala tem avançado muito nesse sentido, mas mediar os conflitos é algo imprescindível em momentos como esse.

Para a vivência do 9º ano B com exploração de materiais alternativos, utilizei caixas de papelão de diferentes tamanhos (figura 28). No início, estudantes participaram com timidez, mas, aos poucos, os risos foram tomando conta e se entregaram à brincadeira. Os movimentos sugeridos envolviam jogar as caixas para o alto, saltar sobre elas, entrar na caixa, mudar o plano alternando alto e baixo, giros diversos e a parte que mais se envolveram foi jogar de um/a para outra/o de diferentes maneiras.

O momento de construção coreográfica coletiva se deu com jornais e caixas de papelão. Nas cenas e coreografias, um dos grupos apresentou um jornal enrolado

como objeto de agressão contra uma mulher. Enquanto um estudante demonstrava bater nela com o jornal, uma estudante estava escondida em um cantinho da cena e os demais estudantes do grupo usaram o jornal esticado para cobrir o rosto fingindo não ver o que estava acontecendo.

A cena que buscou evidenciar as agressões domésticas, de forma sutil mostrou como as crianças estão expostas e desprotegidas, se escondendo com medo enquanto a sociedade finge não ver o que acontece.

A maneira como a estudante representou a cena da agressão chamou a minha atenção de forma particular. Ela apanha em silêncio, sem se mexer, enquanto o estudante que faz a agressão não coloca força e nem expressões de raiva ao bater nela.

Será timidez ou incômodo por fazer algo ruim e não se sentir bem com aquilo?

Um outro grupo, utilizou as caixas de papelão como objetos de agressão contra as meninas que usaram o mesmo material como escudos de proteção enquanto andavam em sua direção mostrando fazer resistência às agressões.

A cena envolvia uma menina sendo assediada por um menino e ao se defender, ela e suas amigas empurram o assediador que devolve agredindo todas elas com seus amigos que jogaram os papelões contra elas. Unidas, recolhem os objetos atirados contra elas e formam uma barreira de proteção e caminham juntas contra eles.

Em um dos grupos percebi um estudante agindo de forma muito agressiva com as meninas, jogando seu papelão sempre com força excessiva, chegando a doer, segundo relato delas. Esse mesmo aluno, na atividade da tempestade cerebral e nas rodas de conversa já havia apresentado diversos comentários machistas e sexistas. Chamei-o então para conversar e entender seus motivos, mas mesmo reconhecendo que suas atitudes eram agressivas, não soube identificar a razão dessa agressividade.

Um dos estudantes mais tímidos e mais excluídos da prática de modalidades coletivas, foi o que mais participou da vivência e outro, apontado como um dos meninos que mais oprime as meninas em sala de aula, tem participado ativamente das construções coreográficas e foi responsável por criar a cena em que fingem não ver as agressões (Diário de campo, 02 e 03/10/2023).

Pouco antes das apresentações, fui surpreendida por uma estudante que se aproximou como se estivesse querendo conversar. Perguntei o que estava acontecendo e me respondeu com “o de sempre”. Entendi que as agressões de seu

pai continuavam. Dessa vez ele a havia pegado pelo pescoço (Diário de campo, 03/10/2023). Os profundos e constantes cortes em seus braços e em seu corpo, sempre apresentados com naturalidade, evidenciaram a importância dessa temática para ela e outras meninas que desde o início me procuraram para desabafar. Se para mim foi pesado, imaginem para elas.

No momento dialógico realizado através de roda de conversa (Diário de Campo, 16/10/2023), um estudante disse que pelo que o grupo produziu, gostou da ideia de machucar as meninas, outro completou dizendo que havia sido legal. Uma aluna indaga “Porque você gosta de me agredir?” e o estudante responde “Produzimos algo que acontece na sociedade. Cobrimos o rosto para não ver o que acontece”. Outras alunas completaram “Não gostei quando tacaram papel em mim”, “Foi horrível porque fui agredida e fiquei com hematomas” (burburinho e risadas tomaram conta da sala), “me agrediram de um nível que fiquei... [fez cara de nojo], todas as meninas foram agredidas”. Uma estudante ainda expôs que gostou quando conseguiu tacar o papelão em um dos meninos.

Estudantes também relataram ter achado a proposta interessante pois todo mundo interagiu.

O 9º ano C realizou a vivência (Diário de Campo, 04/10/2023) com um TNT (figura 27) bem comprido e a construção coreográfica coletiva envolveu jornais, papelão, o próprio TNT comprido e mais algumas tiras de TNT colorido.

Para a exploração do material, iniciamos com a turma envolta do tecido, segurando suas laterais e girando para um lado e depois o outro. Sugerí que levantassem e entrassem embaixo dele, fizessem ondulações com o corpo, se enrolassem todas e todos juntos, se deitassem sobre ele.

No começo estavam muito envergonhadas e envergonhados apresentando resistência quando seus corpos chegavam perto de outra/o colega. Alguns, por exemplo, preferiram não se deitar sobre o tecido ou não se enrolar nele, nesses casos, sempre meninos. As meninas participaram com mais naturalidade.

Ao final, o clima da aula era de descontração. Parabenizei a participação e perguntei o que o tecido havia representado e qual havia sido o objetivo da atividade.

Uma palavra que me chamou a atenção foi: humilhação. Dois estudantes se posicionaram dessa forma enquanto outro explicou que sentiu como uma fobia quando todas e todos se enrolaram juntos no tecido como uma estudante registrou “foi um pano que dá medo e espreme”. Na roda de conversa identificaram que o tecido

representou diversas formas se tornando várias coisas como um barco, o vento, o mar, ondas e até refúgio.

No momento de exploração dos materiais de forma autoral, o grupo que escolheu o jornal tentava fazer barcos de papel quando foram pedir minha ajuda.

Quando expliquei a atividade novamente, que deveriam realizar a construção de uma coreografia a partir do tema da sala usando os materiais, um dos estudantes questionou o grupo “o que barco tem a ver com a cultura urbana?”. Perguntei então o que o jornal poderia ter a ver com o tema que escolheram, despadronizar as favelas, e responderam que nele tem muitas ideias falsas. Questionei então como poderiam representar essa ideia de forma coreográfica. Uma estudante respondeu que poderiam usar o jornal de ponta cabeça. Indaguei se haveria mais algum jeito e foram respondendo “Rasgando”, “Amassando”, “Pisando”. Sugeri então que reunissem essas ações de forma sincronizada para criar uma coreografia e perguntei o que poderiam fazer para mudar essa realidade. Responderam “Protesto”. E como podem representar isso, provoquei. “Cartazes”, responderam. (Diário de Campo, 04/10/2023). Me retirei da sala e deixei que criassem.

Depois de ensaiarem, apresentaram uma coreografia com um protesto denunciando a maneira como a mídia distorce a realidade das favelas. Leram, amassaram, pisaram e depois escreveram no próprio jornal “Falsa realidade das favelas” (figura 31). Me emocionei.

A cena com as caixas de papelão sendo jogados de um em um, teve início de uma mediação docente realizada quando o grupo solicitou ajuda. Peguei uma caixa e saí andando com ela na mão de diversas maneiras diferentes. Parei e perguntei o que eu estava representando e se o lugar da cidade faria a diferença no entendimento e me disseram que sim. Que se fosse em um bairro rico, por ser uma mulher branca eu estaria segurando algo que eu comprei e que pela minha roupa ser de academia, acreditariam que eu estivesse carregando itens esportivos. Mas, se eu estivesse na periferia, eu poderia ser uma catadora de papelão. A partir dessa perspectiva, pedi que explorassem possibilidades de movimento com os materiais e fui ajudar outro grupo.

Quando retornei, haviam criado um teatro em que um dos meninos assaltaria o caminhão do mercado levando uma caixa de cesta básica porque não tinha comida em casa. Perguntei como poderíamos tornar essa cena em uma coreografia e sugeri que jogassem as caixas de mão em mão como os ajudantes do caminhoneiro fazem.

Se organizaram e apresentaram a cena com o caminhão chegando, ajudantes do mercado descarregando as caixas passando de mão em mão até que um estudante entra atirando e matando todos que estavam na cena para roubar a caixa de cesta básica (figura 31). Me emocionei de novo...

O grupo que ficou com o TNT comprido (figura 31), decidiu mostrar a diferença social que um modelo da periferia encontra entre seu trabalho e o local onde mora. Utilizaram uma pirâmide para montar um ônibus municipal que levava o rapaz do trabalho até a periferia e com o mesmo TNT que usaram como passarela para que ele desfilasse, enrolaram seu corpo e o enterraram depois de ser executado. Usando pedaços coloridos de TNT para representar as flores do enterro, encerraram a cena com todos morrendo junto com ele. Mais uma vez, me emocionei...

Em relato crítico, uma estudante escreveu:

E eu gostei bastante dessa aula, gostei também de perceber que eu amadureci bastante, pois eu fiquei com pessoas que eu não tenho afinidade, mas consegui fazer o trabalho bem. Por mim teria mais aulas dessas (Relato crítico 9º C, 04/10/2023).

A maior parte dos grupos optou por apresentar cenas teatrais, utilizando os objetos para representar e/ou denunciar situações de seu contexto social.

Foi evidente nesse processo, o potencial que a GPT apresentou de reunir estudantes para a construção coreográfica e/ou cenográfica coletiva, ressignificando materiais e gestos e denunciando diferentes formas de opressão que estudantes estão expostas e expostos. Notei que a participação nas inúmeras cenas de agressão, trazia desconforto na hora de representá-las.

Nem sempre a roda de conversa aconteceu logo após as apresentações, pois nesses primeiros momentos de práxis coletiva, estudantes pediram mais tempo para se organizarem e dialogarem. Priorizei então o momento de construção e apresentação e a partir dos temas apresentados, organizei novas propostas de atividades.

Figura 27 - Sequência de exploração de materiais - TNT



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 28 - Sequência de exploração de materiais – Caixas de papelão



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 29 - Sequência de exploração de materiais – Cadeiras, vassoura, lixo.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 30 - Sequência de composições Coreográficas Coletivas a partir do tema gerador



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 31 - Sequência de composições Coreográficas Coletivas a partir do tema gerador





Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

6.2.6 Ginástica acrobática

A modalidade já havia sido vivenciada pelas turmas em 2022 com importante engajamento. Relembramos suas provas, as funções específicas de cada ginasta, os grupos de exercícios obrigatórios, monte e desmonte e técnicas de pegas e rupturas Merida (2016).

Com as turmas divididas em dois grandes grupos, iniciamos a exploração (figura 32) dessa prática corporal através de imagens de pirâmides impressas que serviram como inspiração para a exploração e criação de novas possibilidades. Em todas as turmas, os grupos se uniram naturalmente e começaram a explorar figuras maiores, com mais estudantes e mais difíceis, mas também refazer arranjos com diferentes estudantes, que muitas vezes nem eram os de seu convívio, apenas para explorar uma nova possibilidade de movimento. Depois de explorarem livremente as pirâmides da modalidade, partimos para a construção de figuras que pudessem retratar inquietações ligadas ao tema gerador.

Me coloquei como observadora, deixando que vivenciassem a modalidade. No início, notei que havia timidez, movimentos pequenos e discretos e alguns meninos ainda brincavam de lutinha e/ou reclamavam dizendo que eram tarefas impossíveis. Auxiliei os grupos arrumando algumas posturas e propondo alternativas de movimento e ao final das aulas, estavam engajadas e engajados e não queriam parar. “Ah, Pro! Deixa só mais uma!”, disse um estudante do 9º ano A.

Segundo o relato crítico de outra estudante dessa turma sobre a aula envolvendo a Ginástica Acrobática (GAcro).

A aula começa com um aquecimento, sendo ele um pega-pega com toda a turma. Logo depois a professora separa a turma e entrega um papel com várias posições de GAcro. Os dois grupos começam a treinar essas posições. Eu estava em um grupo com mais oito estudantes. Eu achei interessante o fato dos garotos estarem muito interessados na prática, eles praticamente fizeram todas as posições das folhas. Claro que nem tudo são flores e algumas vezes o grupo discutia, porém, no entanto, no geral todos do grupo foram muito legais e respeitavam os limites dos outros, além de ajudá-los é claro. Na minha opinião foi uma ótima experiência (Relato crítico 9ºA, 12/09/2023).

Com estudantes do 9º ano B a experiência também foi positiva (Diário de Campo, 25/09/2023) a ponto de ser possível observar que as intrigas diárias deram uma trégua em prol da formação de figuras mais desafiadoras. Em momento reflexivo da práxis, estudantes externaram alegria, medo, superação e diversão como sentimentos presentes. Indaguei como poderiam expressar o TG através das figuras acrobáticas. Um estudante respondeu que poderiam fazer uma pirâmide com as mulheres embaixo e os homens subindo em cima delas. Provoquei sobre a possibilidade de representar essa cena com figuras dinâmicas e um outro estudante sugeriu que uma aluna se jogasse do alto como se estivesse tentando desistir, se matar.

Realizamos as vivências dessas figuras iniciando com estudantes em roda, com os corpos bem próximos uns dos outros. Dentro da roda, ficava um estudante que devia soltar o peso do corpo deixando que colegas se responsabilizassem por sua segurança e depois realizamos a exploração da segunda altura com um grupo responsável pela pega. Ao final, estudantes não queriam ir embora e tentavam explorar mais alguma figura.

O 9º ano C, apesar de se colocar como um grupo resistente a práticas não hegemônicas e apresentar inúmeras dificuldades de relacionamento entre estudantes de diferentes grupos, aceitou bem a proposta da práxis em GPT (Diário de Campo, 13/09/2023). Logo no início observei que enquanto alguns aceitaram prontamente o desafio outros estudantes que ficaram por perto só observando, aos poucos foram se integrando aos grupos.

Essa integração mais tímida com a proposta teve início quando estudantes aceitaram participar da segurança de outros grupos que exploravam os movimentos e, aos poucos, foram sendo convidadas e convidados a participar das figuras.

Um estudante que demonstrou muito medo, ao ser incentivado por seu grupo, se fez presente, logo sendo visto em cima de uma figura estática de braços abertos.

Ao final da aula, quando fui elogiar sua superação, me disse emocionado que aquela havia sido realmente a primeira vez que de fato se sentiu incluído em uma aula. Relatou que pessoas que nunca tinham conversado com ele antes foram ajudar e que em nenhum momento foi criticado.

Em relato crítico, um estudante anotou:

Foi bem divertido, trabalhamos em equipe, alguns alunos ficaram na responsabilidade de registrar nossas formações. No começo os alunos não paravam de falar e andar por aí mas logo a professora chamou nossa atenção e focamos no assunto. Teve momentos em que caímos e meio que nos machucamos mas persistimos e conseguimos fazer até as pirâmides mais difíceis, estava calor, então, para escorregar era bem fácil, porém Aline nos orientou e ficou menos complicado (Relato crítico 9°C, 13/09/2023).

Figura 32 - Sequência de reprodução e criação de Figuras Estáticas



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Durante todo o tempo deixei rolando as playlists que fizemos relacionadas aos TG de cada uma das turmas. As aulas que foram realizadas na quadra, como as do 9° ano A e 9° ano B, puderam contar com diferentes ritmos nacionais e internacionais com bastante tranquilidade como quando estudantes do 9°ano A ao final da aula me pediram a música “Segovinha” e os meninos começaram a dançar os passinhos de funk.

A aula do 9º ano C, por motivos de organização e infraestrutura, foi realizada no pátio da unidade escolar. Essa foi a turma que mais se apropriou da criação da playlist em meu notebook e também dos registros fotográficos realizados por estudantes pelo uso meu celular pessoal.

Como o pátio fica ao lado da sala dos professores e da gestão, ao final da aula uma professora me questionou, em nome de um grupo de professores, o uso do funk em minhas aulas, utilizando um tom de julgamento e preconceito (Diário de Campo, p. 33, setembro de 2023). Expliquei que o funk é uma manifestação cultural desse território e que, segundo o Currículo da Cidade, deve ser tematizado. Contei o ocorrido à coordenação que me amparou e sugeriu o acesso ao livro *Preconceito Linguístico* (Bagno, 2015) que em outro momento compartilhei com estudantes que quisessem realizar a leitura.

6.2.7 Fundamentação teórica na perspectiva da educação interdisciplinar

Durante todo esse processo em que o TCA estava sendo construído coletivamente a partir dos temas geradores de cada turma, foi estabelecido o diálogo com o componente curricular de História, em uma perspectiva interdisciplinar de educação. A docente responsável realizou rodas de conversa a partir de músicas, filmes e notícias apresentados por ela e por estudantes em suas aulas.

Nas aulas, foram propostas rodas de conversa a partir de leituras apresentadas por estudantes e, também, pela docente responsável. Mantivemos durante todo o tempo o diálogo reflexivo, alinhando nossas propostas de práxis pedagógica.

Ao longo do caminho o professor de Geografia, que também é estudante de Educação Física como sua segunda graduação, se aproximou desse processo buscando contribuir não só na problematização dos temas, mas também como mediador ao propiciar espaços de criação em que estudantes tiveram autonomia para construir as narrativas e as coreografias, oportunizando momentos de suas aulas para o diálogo crítico sobre os temas, estudo de letras de músicas e construção de cenas.

Nas aulas de EFE ainda foi possível realizarmos rodas de conversa a partir de diferentes leituras. Para os 9º anos A e C, a roda de conversa se deu a partir do livro 'O perigo de uma história única' de Adichie (2019) que, infelizmente, ainda não conheciam, mas que dialogou sensivelmente com a potência do tema das duas turmas.

Em relação ao tema Favela e Cultura Urbana levantado pelo 9º ano C, um estudante comentou sobre a maneira romantizada que novelas falam do tráfico nas comunidades sem mostrar o que moradores pensam e vivem no dia a dia da periferia. Aproveitei para provocar sobre qual história gostariam de contar sobre a cultura da periferia e a vida de MCs, e a resposta foi que passam muito perrengue e que nem todos conseguem chegar ao sucesso (Diário de Campo, p. 66, outubro de 2023).

Apresentei à turma uma entrevista do rapper Emicida ao programa “Histórias do Rap Nacional”, em que conta sobre sua carreira e o compromisso e dedicação que tem com as questões sociais, estudando muito para poder construir narrativas que representem sua realidade e possam desestabilizar discursos de opressão.

A partir de diversas falas machistas que surgiram no momento da escrita do enredo (Diário de Campo, p. 41, setembro de 2023) a leitura realizada com o 9º ano B abordou trechos do livro ‘O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras’, de bell hooks (2023), em uma calorosa e importante discussão sobre o feminismo.

Ao realizarmos a leitura coletiva do enredo escrito por uma das estudantes, surge a sugestão de adicionar uma cena em que uma mulher é agredida em casa na frente dos filhos. No momento, os meninos discordaram dizendo que não seria importante. Porém, ao questionar a turma sobre quem já havia passado por uma situação como aquela, a grande maioria acenou positivamente ou baixou a cabeça como sinal de consentimento.

A estudante que fez a sugestão reforça em sua fala que “muitas crianças ao verem cenas como essa crescem achando isso normal” (Diário de campo, p. 41, setembro de 2023).

Um estudante aponta então que todos são machistas porque têm atitudes machistas e em seguida ligou o feminismo ao uso de poucas roupas por mulheres que querem ser iguais aos homens. Ao ser questionado sobre a fonte dessa informação, indicou uma rede social, Tik Tok, e acabou arrancando risos e protestos da turma.

Uma estudante que se diz contrária ao feminismo, respondeu que entende que o feminismo trata de mulheres que querem ser iguais aos homens deixando o pelo do sôco crescer. Ao ser contestada, a sala se agitou e não foi possível terminar o diálogo. Sugeri então à Profa. de História que retomasse a discussão em sua aula o que foi feito através de uma potente roda de conversa que objetivou o enfrentamento às posturas e discursos machistas denunciadas pelas alunas da sala em relação a alunos e docentes da unidade educacional.

Na aula seguinte, a partir da leitura do livro de bell hooks, “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras”, dialogamos sobre o movimento feminista buscando desmistificar diversos preconceitos que o envolvem. Surgiram novos embates sobre as diferentes pautas do feminismo como o feminismo trans, o feminismo de mulheres negras e o feminismo de mulheres brancas. Refletimos sobre suas aproximações e distanciamentos fortalecendo o embasamento teórico que estudantes precisavam para construir sua narrativa.

6.2.8 Diálogos antirracistas: uma convidada e muita potência

Assim, como no tópico anterior, a proposta dessa roda de conversa específica surgiu quando, durante o processo de construção coreográfica coletiva do 9º ano A, me deparei com uma situação bastante importante de racismo. Duas estudantes haviam dividido a sala em pessoas pretas e brancas para que pudessem interpretar determinados personagens da narrativa criada sem considerar a autodeclaração de cada uma e cada um, e quando perguntei sobre esse processo, responderam que não sabiam do que se tratava. Foi então que convidei a profa. Márcia Cunha (figura 33), docente da unidade educacional, com vasta experiência na luta por uma escola pública antirracista e de qualidade, que havia mediado um processo formativo com a equipe docente, para dialogar com esse grupo de alunas e alunos.

Um estudante registrou em seu relato crítico:

a roda de conversa mexeu comigo e fez eu relembra umas atitudes e no final ela pediu para que a gente se apresentasse para ela eu me apresentei como homem branco (Relato crítico, nº12, novembro de 2023).

Em outro registro:

hoje a Professora Marcia falou com a gente em uma roda de conversa sobre o racismo, preconceito, ela falou a diferença do racismo e do preconceito realmente ela disse o que é racismo ela disse que muitas pessoas fala que não é racista mas as pessoas não tem a intenção as falas da professora Marcia mexeram comigo em alguns momentos já tive falas racista mas eu sempre tento melhorar (Relato crítico, nº10, novembro de 2023).

Figura 33 - Roda de conversa com a Professora Marcia Cunha



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

6.3 O CAMINHO AUTORAL COMO SABER TRANSITÓRIO - DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA À CONSCIÊNCIA CRÍTICA, DO CORPO OPRIMIDO AO CORPO CONSCIENTE

Em diálogo com Spolaor *et al.* (2021, p. 67) penso a conscientização como um “movimento permanente de curiosidade epistemológica, de percepção, leitura e compreensão crítica da realidade”, um processo de desvelamento crítico entre pessoas em uma ação dialógica (Oliveira, 2021) que nos desafia a identificar situações-limites na busca contínua de superação da opressão (Prodócimo, 2021).

Freire (2016, p. 75) explica que “o homem só pode participar ativamente da história, da sociedade e da transformação da realidade se for ajudado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la”. Para ele, em primeiro lugar deve-se provocar uma atitude crítica, de reflexão, que leve à ação.

É nesse entendimento que percebo o ir e vir da consciência ingênua à consciência crítica como parte permanente da práxis pedagógica aqui apresentada, não sendo possível atribuir um único momento, proposta e/ou atividade específicos.

Porém, destaco que foi através do processo autoral, criativo, crítico e coletivo de construção das narrativas (figura 34) e coreografias, em que estudantes foram provocadas/os a expressar-se livremente a partir de um tema gerador, que foi possível perceber seu entendimento, e ver suas denúncias tornarem-se ação. Não só pela encenação, mas pelas posturas e discursos evidenciados no diálogo e em situações de conflito como vemos nos relatos críticos:

(Mt - 9A): Sendo assim, quando a sala inteira estava no pátio, pegamos algumas cadeiras e montamos o cenário para ensaiar o TCS, reproduzindo

uma sala de aula. A cena era de alunos bagunçando enquanto um segurança retirava os alunos pretos da sala, um por um (o que, na minha opinião, ficava repetitivo), e os empilhavam em uma pirâmide de corpos.

Pegaram papel para fazer bolinhas e começamos a atirar um no outro para a cena, alguns meninos levantaram as cadeiras e Algumas pessoas que estavam ao lado ficaram com medo de serem acertadas, era pra ser uma bagunça coordenada, coreográfica, mas acabou virando uma bagunça verdadeira.

O segurança era o XXX, quando ele terminou de levar os alunos pretos para a pirâmide, novamente, fizeram gestos com conotação sexual e deitaram um em cima do outro ao invés de levar a sério e a XXX, a XXX e XXX disseram para eles pararem de fazer graça, mas eles continuaram até terminarmos de ensaiar.

Em outra vez que fomos ensaiar, o XXX [gestão escolar] interrompeu dizendo que estávamos fazendo muito barulho e que estava atrapalhando as outras salas. Quando ele saiu, a maioria (ou até mesmo todos) concordou que não estávamos atrapalhando ninguém, porque o barulho no pátio é quase inaudível das salas de aula e que nos intervalos, fazem muito barulho e ninguém que está nas salas é atrapalhado, apenas quando o barulho é no corredor, mas isso fez com que perdêssemos a motivação para ensaiar e fizemos apenas essa última vez. Questionei com algumas amigas sobre, pois estávamos ensaiando uma apresentação exatamente sobre o que havia ocorrido, censura no ambiente escolar, apesar da censura que estávamos encenando ser mais “pesada”.

Eu e a XXX conversamos com a XXX, por nós preferimos o roteiro anterior (que era a ideia central, uma coreografia como base), também dissemos à ela que não entendemos o porquê dos brancos salvarem os pretos, que isso poderia passar uma imagem errada, e que ficou repetitivo. A XXX nos disse que a escola das cenas é uma escola em que os funcionários acreditam que os causadores da bagunça são os pretos, por isso, os brancos estavam salvando eles, pois eles se ajudam. Mas continuo acreditando que está passando uma imagem errada.

Ao final, colocamos as cadeiras de volta aos lugares e esperamos tocar o sinal.

(N - 9C): Fomos resolver o que seria do TCA, relembramos coisas importantes que falamos durante as aulas, como: que na maioria das vezes com em filmes e novelas o tráfico é romantizado, o machismo também falamos, de que a vida das pessoas principalmente nas favelas tem muitos autos e baixos e etc. e estamos tentando decidir como que vai ficar a trilha sonora, se vamos usar música ou se o ritmo vai ser improvisado com o corpo. E formamos grupos para fazer partes de cenas para termos uma noção e como tudo vai ficar.

Ao meu ver, vamos apresentar uma história de conquistas, mas atrás de toda conquista tem os seus fracassos, desafios e superações principalmente para aqueles que não tem tanto luxo.

Nas, aproximadamente, oito horas/aula disponibilizadas ao processo de construção coletiva das coreografias retratando a práxis educativa fundamentada na GPT e nas discussões dos temas geradores me coloquei como mediadora, acompanhando de muito perto todo o processo, intervindo quando necessário, provocando novas reflexões, buscando evidenciar a importância da autonomia e protagonismo de estudantes nas construções coreográficas mas também na organização do processo autoral e na resolução de conflitos. Os registros críticos

apontaram inúmeras situações de conflito, bagunça, falta de interesse e também a superação dessas situações, como podemos ver nos relatos

(L - 9A): Os alunos comentaram as suas experiências na aula passada. O aluno XXX bateu em seu colega com a mochila, e a sala se manifestou por conta da falta de organização, o aluno XXX junto do XXX começaram a bagunçar enquanto os colegas tentavam falar. Quando eu questionei eles pela falta de compromisso, os dois mandaram eu calar a boca.

A aula seguiu com os restantes dos alunos comentando sobre as aulas.

A aluna XXX disse “Eu odiei, porque o XXX e o XXX sumiram, demoraram pra voltar, por isso dou zero”. A maior parte da sala comentou que a aluna Mt (A) não conseguiu falar pois ninguém prestou atenção. A aluna XXX comentou que “Ela não gostou da aula, pois os meninos ficavam fugindo da aula, que os meninos pedem respeito, mais não respeitam ninguém, e são totalmente preconceituosos”.

Apenas um pequeno grupo de pessoas estava ajudando na criação do TCA. A professora ajudou na criação em partes do TCA. A aluna XXX reclamou da censura, mais interrompeu fala do seu colega e falou por cima dele, não deixando ele completar a sua fala. Em um geral a aula foi organizada no começo houve conflito, mais foram resolvidos rapidamente.

(A - 9A): A aula do dia 20 foi feita por uma professora substituta, eu achei que as pessoas colaboraram bastante em questão de prestar atenção e participação. Eu fiquei bem interessada no assunto e na hora que eu vi aquelas cenas de pessoas sendo humilhadas e jogadas nas pilhas de corpos, eu fiquei bem mal, até porque eu lembrei que isso não é nem a metade do que eles passaram, No meio do ensaio tiveram algumas mudanças como: opiniões e trocas de papeis, por exemplo a sala tinha combinado dos coloridos saírem da pilha de corpos (pirâmide) e os alunos da sala salvava eles, E agora a gente já mudou para outras coisas que ficaram melhores.

(Li - 9A): A professora nos disse para começarmos a nos organizar para o TCA. Organizar figurinos, músicas, cenário e etc. A aluna XXX coloca uma sugestão de música, cujo nome é Moth to a flame (The Weekend). A aluna XXX deu uma sugestão para o final da apresentação e também fez uma votação com a ajuda da XXX. Elas deram duas opções: pintar a roupa e o rosto ou somente pintar a roupa, Foi um pequeno caos para escolher qual dos dois, mas, a aluna XXX deu uma sugestão para que todos fizessem o que quisessem.

(AC - 9B): Está sendo complicado porque nem todos sabem o que está fazendo pois os ensaios não está saindo como planejado.

Más aos poucos a turma vão levando a sério para uma apresentação perfeita.

(K - 9B): Depois de umas 5 tentativas conseguiram fazer um pouco melhor ai do nada o XX (9B) abandonou a sala e o XX (9B) assumiu o lugar dele.

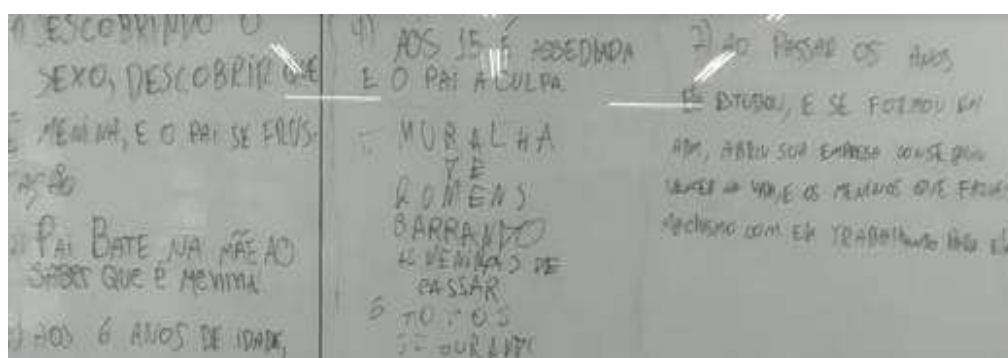
Depois desse acontecimento a apresentação saiu melhor do que as anteriores.

(Me - 9B): Hoje na aula estamos fazendo sobre o TCA decidindo enredo, figurino e etc. decidimos mudar a História, não fazer enredo e ir direto pras cenas. Enfim se dividimos em grupos e estamos fazendo.

(Cl e D - 9C): Os alunos se voluntariaram e após longos debates com opiniões, entramos em consenso. No começo muitos se mostraram relutantes mas depois abraçaram as ideias.

A compreensão crítica acerca da realidade, identificando situações- limites e apontando inéditos-viáveis, como etapa da educação libertadora, foi observada nesse processo dialógico não só nas potentes narrativas apresentadas nos momentos dialógicos e nos registros críticos, mas na maneira como as turmas passaram a se organizar (figura 35) durante os ensaios em relação aos espaços e tempos disponíveis, na construção e confecção de cenários e figurinos, na escolha e produção da trilha sonora e nas inúmeras vezes que precisaram se reunir para fazer adaptações nos roteiros e enredos.

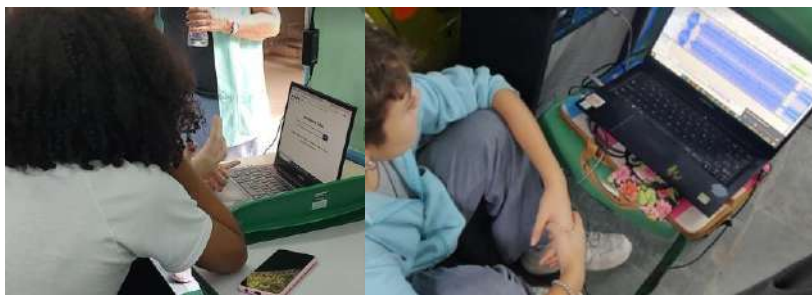
Figura 34 – Roteiro criado coletivamente



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 35 - Caminhos autorais na construção coletiva coreográfica





Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

6.4 CORPO CONSCIENTE - A TARDE DE GALA

Entendo a práxis como a ação do corpo consciente, a partir da sua consciência de si e do mundo em uma relação dialética entre os condicionantes e sua liberdade. A ação de um corpo consciente transformador, criador de beleza, que reconhece e busca ultrapassar as situações-limites em um clima de esperança e confiança (Freire, 2023a, 2023b).

Assim como não é possível dissociar a tematização e a problematização do movimento de desenvolvimento da consciência ingênua à consciência crítica, não podemos conceber a práxis pedagógica com momentos estanques e faz-se necessário compreender o corpo consciente como protagonista desse processo, uma vez que é com ele, nele, que estudantes constroem sua identidade.

Esse corpo que pergunta e investiga, ao passo que lê, que sente, que interpreta e compreende os sons, os traços, as formas, os gestos, as palavras presentes no contexto é o corpo que age no mundo e com o mundo, que produz respostas e conhecimentos constituindo-se na relação com as maneiras de existir de outros seres humanos com quem convive, mas também das suas próprias descobertas como sujeito da sua história singular (Prodócimo; Spolaor; Leitão, 2021, p. 45).

A Tarde de Gala, ocasião em que os 9^{os} anos se reuniram no anfiteatro do CEU Freguesia do Ó para apresentarem suas construções coreográficas em GPT, a partir dos temas geradores, se consumou como um momento em que estudantes, potentes corpos conscientes, dotados de racionalidade potencialmente libertadora porque problematizadora (Prodócimo, 2021), se reuniram para denunciar as situações-limites identificadas e se posicionarem contra as situações de opressão, tendo no inédito-viável um sonho possível, sonhado coletivamente em um movimento de se libertarem das garras da opressão e do medo da liberdade que imobiliza e impede a ação (Prodócimo, 2021).

A partir dos roteiros escritos coletivamente por cada uma das turmas, estudantes construíram e apresentaram, também de forma coletiva, coreografias em GPT que expressaram suas inquietações em relação a cada um dos temas geradores e, ao final, tiveram um tempo de diálogo com o grupo de gestores, docentes e estudantes que assistiam as apresentações.

A primeira apresentação, foi do 9º ano C com a coreografia Vida Bela, que retratou a vida de Danilo, garoto favelado que sonhava em ganhar uma batalha de rap regional. Ao longo do seu dia, passa por diversos desafios por ser discriminado. Porém, boas Novas o esperam após a dura realidade das favelas.

Em um silêncio provocador, estudantes utilizaram jornais para denunciar a falsa realidade que a mídia apresenta sobre as favelas. Em seguida, ao som de Racionais MCs realizam uma sequência de cenas coreográficas que mostram o dia-a-dia de um adolescente que corre atrás de seus sonhos. Acorda cedo, vende balas no metrô e quando chega em casa, em seu silêncio, poetiza as dificuldades que enfrenta em seu diário. O texto narrado por um dos estudantes, é um *slam* de sua própria autoria, de quando ainda tinha apenas seis anos, segundo seu relato.

Pequeno Cidadão (MCDelancy, 2024)
 Me amarro quando as ruas ficam mais escuras
 e mesmo com a luz da lua, eu não consigo mais me ver.
 Em casa nunca tá bem, então desconto na rua
 fazendo neblina até o sol aparecer.
 Todas as músicas são iguais na madrugada
 às vezes só precisamos ouvir o barulho do silêncio.
 Minha cabeça é um verdadeiro tormento
 sigo com pensante pensamento
 queria poder viver sem me preocupar com o que sinto por dentro.
 Dividindo argumentos e momentos depois descontando tinta em cada lugar
 Após as vivências só restam lembranças que fazem a gente aprender ou ensinar.
 Apreendi que o crime não compensa, então não tacha de ladrão.
 Pivete gosta de tinta, bonde papa canetão.
 Rodei a cidade toda só dando uma volta no quarteirão.
 Sigo sendo o mesmo, o pequeno cidadão.
 Sinto falta da inocência da infância onde os erros ou acertos só eram coisas de criança.
 Vivendo o presente sem pensar no futuro e sentindo saudade do passado,
 Às vezes acho que vou acordar desse pesadelo e sonhar acordado.

A apresentação segue com uma batalha de rima, declamada por dois estudantes com seus versos autorais e termina retomando a cena inicial. Mas, agora para dizer que essa é a realidade das favelas.

O diálogo entre a gestão, o grupo de docentes e de estudantes envolveu questionamentos sobre a escolha do tema, da trilha sonora, escrita do roteiro, autoria dos *slams* e das batalhas de rima.

Coordenador Pedagógico (CP): Eu queria saber como que surgiu essa escolha? Alguém pode falar é o porquê se escolheu esse tema.

(F - 9C): Nós estamos no 9º ano, nós já é adolescente e tipo como a gente mora em São Paulo, né? Exclusivamente a gente vive da cultura urbana, entendeu? (...)E a gente sabia que as outras turma iam falar de coisas que também são realmente muito importantes, mas a gente também queria mostrar o outro lado, entendeu da realidade. Entendeu? Porque Mano, batalha de rap, que é o bagulho que representa muita gente na cidade, entendeu o nosso estilo de roupa que a gente usa, é totalmente cultura urbana, entendeu?

(IM - 9C): A grande maioria das coisas foi da nossa autoria e da realidade da favela. Tanto que quando a gente mostrou um cartaz, a gente falou: falsa realidade das favelas, porque muitas pessoas acham que a favela é uma coisa criminalizada, é uma coisa marginalizada, tipo assim, só pelo fato dele tá vendendo o produto dele pra ele poder sobreviver, ele já apanhou no metrô, enfim, a gente quis mostrar a realidade das favelas, que no final a gente mostrou o jornal escrito "realidade das favelas" mas foi autoria da nossa sala.

(D - 9C): (...) mas acho que foi uma maneira legal de a gente se expressar, mesmo com humor, porque não quer dizer que só porque a gente é pobre a gente não tem condição de certas coisas, que a gente não pode ser feliz. A gente é feliz, mais que um pouco do que muitas pessoas.

A segunda apresentação, com o tema Machismo e Violência Contra as Mulheres, apresentou como enredo:

a história de uma mulher grávida no chá de revelação com seu marido, e do nada ele fica irritado ao ver o resultado do ultrassom, por ser do gênero feminino, agredindo sua esposa. E quando a menina está na adolescência o pai de forma autoritária discute com sua filha por ela estar jogando futebol. Logo após essa situação a garota sofre um assédio, e uma exposição do corpo através de uma foto, chegando ao conhecimento de seu pai, que culpa sua filha pelo acontecimento.

A coreografia ainda denunciou cenas de intolerância religiosa e a forma como mulheres acumulam marcadores sociais que se tornam fardos pesados para serem carregados sozinhas. Após a protagonista se ajoelhar, carregando placas que faziam referência a essa situação, suas colegas, em uma demonstração de sororidade, retiram um a um esses marcadores e enfrentam unidas o machismo estrutural, culminando na cena final que apresenta a garota superando esses marcadores e dizendo “Eu venci”.

O diálogo com a plateia também abordou perguntas sobre a escolha do tema e trouxe reflexões sobre como esse processo atravessou a turma:

(P - 9B): a gente escolheu esse tema porque eu acho que dentro da nossa sociedade, dentro da nossa escola, da nossa sala também acontece isso. Com a violência contra a mulher, é. É tipo, a gente decidiu porque a sociedade é o que está mais em alta agora que a gente está vendo notícias que é mulheres são alvos de violência, tanto abuso sexual, tanto violência física, mentalmente.

(N - 9B): E esse tema, uma violência não, não é só bater e tal. Às vezes é é uma palavra. É o tipo quando você cala uma mulher, a violência contra a mulher tem muitas coisas além de agressão, entendeu? Então, e esse tema é um tema que é muito importante. O tema que ali é tão comum, mas ao mesmo tempo a gente não sabe muito bem o que fazer, mas é, é, mas a gente quis fazer esse tema? Para realmente, pra conscientizar as pessoas mostrar que isso é mais comum do que a gente imagina é, às vezes, Na sala de aula, as vezes em casa com o pai, como foi representado com a S(9B) e o P(9B). A intolerância religiosa que aconteceu com com a Pi(9B). Os meninos que colocaram as Placas. Os meninos que colocaram as placas com com os nomes e tals. E eu acho que esse tema foi importante porque todo mundo conseguiu aprender e tirar um pouco disso.

(L - 9B): Como a PS falou, ela vinha botando pra gente o quão intolerante a todas as coisas, nós somos quanto ao racismo, quanto a religião, quanto ao machismo, isso fez. Acho que todo mundo refletir, não só no caso do machismo, mas em todo esse preconceito que é bem bem como na sociedade. Aí a gente ficou refletido, refletindo, refletindo e no final da isso aqui, nessa apresentação. Apresentar a todos que eu, que eu acho que ficou muito boa. E que vai fazer que vai mudar muito a vida de todo mundo.

A última apresentação, Liberdade de Expressão e Censura, procurou narrar “as injustiças da censura em um ambiente escolar narcisista. O propósito desse Trabalho Colaborativo Autoral é denunciar os maus-tratos e sentimentos sobre a falta de liberdade de expressão vivenciada diariamente pelos estudantes”. Além de apontar as dificuldades do sistema em dialogar com estudantes, também denunciou situações de racismo que ocorrem na escola e na sociedade.

O tema gerou uma longa discussão entre docentes, gestão e estudantes. Enquanto profissionais buscavam entender seu lugar dentro das denúncias, estudantes se posicionaram de maneira crítica e contundente sobre o desejo de vivenciarem uma educação libertadora.

(B - 9A): eu gosto de ouvir a opinião das pessoas, porque eu acho que quanto mais opinião da pessoa você ouve, mais é conhecimento você tem para

formar sua opinião, mas é conhecimento, você pode aprender assim, porque você não aprende só com..., você aprende com as pessoas também. É isso.

(CP): Vocês já pensaram nisso que a escola ela tem uma função, né? Que muitas vezes é uma, é uma função de cuidado. E aí a gente acaba... Muitas contradições sobre essa situação? Às vezes, é, os professores são tratados mesmo como babás, não é? E qual que é a nossa real função como professor? Não apenas cuidar... Que cuidar é importante. Vocês são menores, né? Tem que haver, tem que deixar vocês em paz mesmo, para brincar. Para vocês terem Liberdade.

(B - 9A): Então, é falando, eu acho que o senhor falou do cartaz que a gente falou: "Professores deixem a gente em paz", mas a intenção desse cartaz não foi Ah, deixa a gente em paz pra gente brincar, pra gente zuar era porque a nossa apresentação é sobre criticar a forma de ensino que não deixa o aluno se expressar porque é?

(L - 9A): É, eu acho a nossa apresentação, era mostrar, a falta de expressão que alguns alunos tem dentro da sala de aula. Quando o professor não deixa eles darem a sua opinião, como a B disse, a nossa opinião é formada por várias outras opiniões, então essa era ideia do nosso tema.

(B - 9A): O cartaz é, em momento nenhum foi para ofender, é porque nosso TCA é para criticar isso, porque eu acho que se em um lugar você tem que só ouvir a opinião das pessoas, ficar sentado 24 horas por dia, ficar calado, ouvir o que tem para ouvir. Eu acho que isso não é uma escola é uma prisão, eu acho que eu, eu acho que é o que a gente quis trazer aqui é que a gente precisa se impor em algumas vezes a gente precisa dar nossa opinião. A gente precisa dar nossa opinião. Até porque se a gente não der essa opinião agora, a gente, a gente, alguém vai dar ali, vai dar.

Quando questionados se foram censurados naquele ano, naquela unidade educacional, responderam:

(B - 9A): Sim! Próxima pergunta. [risadas] Sim, próxima. Essa foi fácil.

(PS): Por que que vocês não se manifestaram dentro da sala de aula falando o que vocês..

(B - 9A): A gente se manifesta, a gente não tem medo de ninguém, não..

(Plateia - P): [plateia fazendo muitos comentários]

(PS): Agora responde a última pergunta, como que vocês fizeram o protesto com a professora dentro da sala de aula?

(P): Quebrando cadeira? [risadas]

(B - 9A): Se eu puder responder, seria legal. A gente se manifesta de várias de várias maneiras, mas assim que acontece, é a gente... É a gente, assim que acontece realmente, a gente vai para argumentar o que aconteceu e a gente busca falar com os outros, com outros professores, pra pra falar. Principalmente a PMF, que a gente confia nela pra ajudar a gente no que está acontecendo. Porque se formos só nós alunos, é, contra essa censura, contra essa opressão, a gente não tem voz, é perante a um professor que é uma autoridade máxima na sala. Então, se é, se formos só nos alunos, a gente prefere chamar os professores. Tá aí, professores, eles é conversam com o

gestor (G), com CP. A gente busca ir contra isso, porque se a gente for deixando acontecer, bom, é o que vai acontecer mais deles e a gente vai ter menos é, a gente vai ter cada vez menos é, local de fala.

(PS): É, eu só vou fazer assim ou não a resposta, porque a PM vai fazer uma pergunta, vocês nunca chegaram com o professor que vocês se sentiram censurados diretamente para eles, falando que vocês foram censurados?

(B - 9A): A gente já chegou sim, várias vezes.

PS: O professor assim, não houve diálogo?

(B - 9A): O professor geralmente não entende, né? Ele busca ficar na defensiva, fala que não foi a intenção, mas geralmente não pede desculpa e começa a ficar na defensiva e falar que a culpa não foi dele...

Sobre o racismo denunciado através de uma grande faixa com o termo “Fogo nos Racistas” (Djonga, 2017).

(PM): E eu queria saber o porquê vocês fizeram esse cartaz tão lindo e o porquê a escolha dessa frase.

(L - 9A): A nossa intenção de usar essa frase não foi em nenhum momento espalhar ódio. A gente usa essa frase porque a gente quer que as pessoas entendam que o racismo existe sim e ele precisa ser falado. Então não é, ah, aconteceu na internet, mas deixa quieto, não acontece na escola e na vida real. E a gente queria usar essa frase. Porque a gente acha ela impactante e ela é, ela é muito boa.

Em suas considerações a coordenadora pedagógica reconhece perante estudantes que a equipe docente “precisa dar voz pra vocês enquanto professoras e professores, a gente sabe que precisa dar voz pra vocês. A gente sabe essa lição. Mas, a gente não aprendeu a ouvir vocês”.

É importante destacar os comentários que docentes e estudantes realizaram ao final de cada uma das três apresentações, enaltecendo o envolvimento, o comprometimento, o protagonismo, a autonomia, a sensibilidade e o engajamento demonstrado com os temas, com suas turmas e como estudantes evoluíram no processo de criação do TCA.

Sobre o 9º ano C docentes destacaram:

(PO): individualmente, eu conhecia, tive a oportunidade de conhecer o talento de cada um de vocês. Mas o que estava faltando era esta união, e vocês hoje conseguiram.

(PS): eu estou assim, emocionada, gente, vocês estão prontos para ir para o ensino médio. Vocês se envolveram com toda a capacidade crítica de vocês e artística. Parabéns, Parabéns, vocês merecem muito, realmente, muito obrigado.

Em relação ao 9º ano B, as falas evidenciaram o percurso na educação que o coletivo pôde vivenciar junto àquele grupo de estudantes desde o ensino fundamental I.

(PMI): A gente não precisa nem pensar muito pra ver que vocês aproveitaram tudo desde lá do primeiro aninho que vocês vieram, tudo o que a escola ofereceu para vocês é no último ano. A gente é o coração de tudo isso, de finalização, mas é um processo que começou lá no primeiro ano e veio vindo e vocês observaram, vocês trouxeram para vocês, o conhecimento que vocês mostram aqui vê que que vocês não deixaram para lá tudo que foi desde lá de pequenininho e agora vieram e mostraram aqui, então vocês estão de parabéns, vocês me emocionaram de verdade, né?

(PMF): Olha, estou aqui emocionada, não é? Me emocionei de verdade com a apresentação de vocês. É em assistir evolução de vocês no decorrer desses 3 anos, né? que estamos trabalhando juntos. E não, já fica muito claro. Gostei assim do tema de vcs é de extrema relevância social, né? Um tema que está aí sendo debatido a todo momento pelas mídias, né? Em relação aí o que acontece com as mulheres, né? Com a discriminação, com o machismo, então achei brilhante o trabalho de vocês, tanto em relação aí a apresentação, a coreografia, é, a forma como vocês se posicionaram, se posicionaram e a união de vocês, porque eu assisti algumas vezes, né? O ensaio de vocês e hoje me surpreendi, né? Como a PS, Fiquei surpresa com a atuação de vocês. Então eu quero parabenizá-los, né? E dizer o quão importante é essa profissão nossa, né? De professor. É o que de melhor existe nessa profissão, É ver o crescimento de vocês. Intelectual, é, psicológico, emocional. Isso é extremamente gratificante, né? Então eu gostaria de agradecer a todos os presentes aqui, professores. Alunos, todas as pessoas que contribuíram é para essa essa educação de vocês, não é porque é o que eu estou assistindo. O que eu assisto, o que eu venho assistindo, né? É quando chega ao nono ano, no término, né? Do ensino médio ou do ensino fundamental? A gente assiste essa evolução de vocês e é extremamente gratificante. E especialmente, né? Essa conclusão do curso de vocês, que foi diferente por conta da pandemia e houve tantas tantas dificuldades, né? E ver o crescimento de vocês, a evolução, a superação.

A equipe docente destacou a superação da dificuldade de relacionamento enfrentada pelo 9º ano A como um dos pontos positivos desse processo coletivo de autoria.

(PS): Primeiro, eu queria parabenizar o 9A porque é um trabalho, um grupo, grupão, uma sala que tem... teve durante o ano, ou pelo menos eu percebi isso, uma grande dificuldade de trabalhar em grupo. Que vocês venceram é essa etapa, né? Vocês conseguiram trabalhar em grupo, fizeram também de um tema tão sério, né? De censura, uma piada com os meninos dançando aqui. Eu achei ótimo isso,

(PM): Mas eu queria muito, em primeiro lugar dar os Parabéns, falar que eu to muito impactada, foi revolucionário o palco hoje. Que bom que eu não me aposentei, eu não saí da educação sem antes ter essa experiencia e presenciar algo tão lindo, tão revolucionário. E eu não sei se nós educadores estamos preparados pra isso tudo gente, sinceramente. A gente também está

num processo de aprendizado e talvez nós não estejamos preparados pra isso.

(PMF): O que eu quero é parabenizá-los e falar que vocês estão assim correspondendo a tudo que eu assisti, o comportamento de vocês na sala de aula, da questão da indagação, do questionamento, da crítica, do argumento, do poder da palavra, que eu sempre digo pra vocês que nós não devemos silenciar diante de qualquer tipo de injustiça, seja sobre a censura ou qualquer outra coisa que esteja nos incomodando ou incomodando a sociedade. O caminho é sempre a palavra, o argumento, os posicionamentos, o respeito aos posicionamentos, como a B falou, formar a opinião, pra você formar a opinião, você tem que escutar, para você conseguir discernir o que é, o que você vai, o que vai servir para você, o que ficou de importante, o que ficou de relevante.

Então eu quero parabenizá-los, achei incrível a coreografia, a trilha sonora que foi aí, o PO que os orientou, é gratificante poder estar aqui e compartilhar tudo que eu assisti. E eu não esperava outra apresentação de vocês. Eu tenho muito orgulho de vocês. Vocês moram aqui, todos vocês, né? Moram aqui na minha essência, né? E eu... Eu adoro a minha profissão. Por conta de vocês.

Estudantes também pontuaram a maneira como encararam o caminho de autoria e essa mudança de perspectiva e posicionamento em relação a participação do coletivo discente na práxis pedagógica.

(AG - 9A): Gente, eu só queria parabenizar a minha sala. Faz muito tempo que eu não tenho um trabalho assim com todo mundo. Eu achei que a nossa sala mudou muito, porque desde o início do ano a gente tinha uma rixa na sala, como diz a PS, trincheira.

E era separada a sala. Um lado menino, um lado menina. E a gente nunca... Se deu bem, né? E aí, agora, eu vejo que tá diferente que os meninos e as meninas, hoje em dia, se enturmam mais, conversam mais. Estão melhorando. Os meninos melhoraram bastante.

Acredito que as meninas também. É só isso.

(N - 9B): E foi. Um trabalho que foi coletivo é todo mundo como deu certo todos. Todo mundo optou e falou o que queria e saiu isso e eu tô muito feliz com o resultado.

(Y - 9C): Professora, eu deveria falar sobre o TCA, mas quero te dar parabéns por o que fez conosco. Nesse TCA, foi lindo, ver nossas mudanças e imposição sobre o que nos incomoda ou não. Vi você chorando, entendo você, ver e perceber o que você fez, mesmo que de longe, é muito emocionante. Esse mérito é seu! Você nos abriu. Me fez perceber que o que eu considerava uma ideia "egoísta" sua, se tornou a experiência mais importante para mim até hoje.

(L - 9B): Só quero agradecimento especial para PA, que revolucionou aí nossas ideias de fazer TCA, que antes pra gente era só um slide e agora a gente conseguiu estar aqui fazendo um teatro e agradecer a colaboração de todos os professores. Aí que né, ajudaram nas aulas, deixou a gente ensaiar, né, que ficou presente com a gente que deu umas broncas que era para dar, que ajudou a gente, que criticou, que comentou. Tudo isso, pra no final sair isso aqui saiu tudo muito bem, né? Então a gente só quer agradecer no caso, eu quero agradecer e por todos esses anos aí e muito obrigado.

Após as apresentações, pedi que estudantes registrassem aquele momento no aplicativo Mentimeter. A demanda foi definir a Tarde de Gala em uma palavra. Como é possível observar na figura 36, na Nuvem de Palavras formada, a maior parte de estudantes expressou contentamento com o momento. Apenas duas palavras o ligaram a situações de tensão. Foram elas: pressão e cansativo.

Figura 36 - Nuvem de palavras sobre a Tarde de Gala



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 37 - Ensaio no anfiteatro do CEU Freguesia do Ó



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 38 - Denunciando a violência contra as mulheres



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Figura 39 - Aluna declamando *slam* em meio ao protesto contra a censura e o racismo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

A partir do entendimento de que nem sempre os gestos, os movimentos, os desenhos coreográficos apresentam o mesmo significado entre aquelas e aqueles que se apresentam e quem assiste, pois a interpretação da representação é individual (Ayoub e Graner, 2013; Sborquia, 2008), o momento dialógico, ao final das apresentações, mostrou-se como uma grande potência dessa práxis, pois viabilizou o diálogo sobre diferentes perspectivas e interpretações. Como característica indispensável a uma práxis pedagógica crítico-libertadora, aflorou provocações, inquietações, contestações e propiciou importantes reflexões sobre as mazelas

impostas pelo sistema capitalista e neoliberal denunciadas.

A Tarde de Gala aqui retratada se diferenciou da maior parte dos momentos de conagraamento da GPT, como os festivais, pois além da apresentação coreográfica, plateia e participantes tiveram a oportunidade de dialogar sobre os diferentes entendimentos e percepções, processo criativo, construção das narrativas, dificuldades encontradas no percurso, entre tantos outros temas que aproximam quem assiste de quem se apresenta, possibilitando o surgimento de novas e diversificadas leituras de mundo para quem se deixou atravessar pelos saberes compartilhados.

7 DO MEDO À REBELDIA

Pensei em tudo que rolou esse ano.
 Pensei o quanto eu evolui.
 Pensei o quanto evoluímos e insistimos para chegar até aqui.
 A censura tentou nos parar,
 Você tentou nos calar,
 As vezes tentou nos matar,
 mas nos convenceu que até nosso corpo iria te atrapalhar.
 Nos convenceu que nós só sabíamos errar.
 Nos convenceu a nos matar de trabalhar.
 E no fatídico "setembro amarelo" espalhou cartazes achando que iria ajudar.
 Na real, você é a razão de aqui eu não querer estar.
 Você é a razão de eu não querer estudar.
 Você é a razão pra tanto aluno a escola abandonar.
 Porque você me abandonou.
 Quando tentei me expressar você me ignorou.
 Do poder você abusa e abusou.
 E agora do veneno você provou.
 Minha revolta não é de hoje, é de anos.
 Não é de agora que você destrói os meus planos.
 SIM! Revoltados estamos!
 Vocês não vão mais me cobrir com seus "panos".
 Vocês querem que a gente concerte o mundo que vocês estragaram.
 Vocês querem que a gente pague a conta que vocês não pagaram.
 E vocês querem que nós sejamos tudo que vocês não foram,
 Porque foi pra isso que vocês nos criaram.
 E agora vocês se perguntam:
 "Por que os alunos se revoltaram"?
 Isso é Hilário!!
 (*Slam* declamado por B, 9º A)

Desde o problema de pesquisa, quando foram identificados o afastamento de estudantes das aulas de educação física e as inúmeras situações de agressividade, ansiedade e depressão, o silêncio e a indisciplina estavam também presentes de forma importante e provocadora.

O diálogo entre Paulo Freire e Ira Shor, no livro *Medo e Ousadia* (Freire; Shor, 2022), me apresentou uma nova forma de olhar para esse contexto. Os autores trazem a Cultura do Silêncio e da Sabotagem como modo de estudantes se manifestarem. Para eles, a resistência estudantil vai desde os movimentos políticos até o uso de palavrões como sinal de violência simbólica e as situações de vandalismo.

Mas, antes que se aprofundem na discussão sobre esses tipos de ações, discorrem sobre os temores e o desgaste de professoras e professores frente a resistência de estudantes, que por vezes, fazem com que a sua permanência na educação seja questionada, e não posso negar que esse processo também aconteceu comigo.

Esse medo de que a pedagogia libertadora seja rejeitada é real.

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo, porque começo a antever as consequências desse tipo de ensino (Freire; Shor, 2002, p. 96).

Para os autores, apesar desse medo ser legítimo, devo estabelecer limites para que ele não seja capaz de me imobilizar, paralisar, uma vez que cultivá-lo é aceitá-lo e compreendê-lo, pelo contrário, é me reconhecer como ser humano pois o medo vem de meu sonho político, e negar o medo é negar meu sonho. (Freire; Shor, 2022).

Para Freire e Shor, “tornar concreto um sonho político obriga-o a experiências arriscadas, mas se você não passa por essas experiências, então não permite que seu sonho se torne realidade” (Freire; Shor, 2022, p. 98).

Decidi então enfrentar meus medos, acreditar no meu sonho e me dedicar a uma práxis pedagógica dialógica em que estudantes fossem protagonistas e construíssem seu caminho de autoria e autonomia.

Para isso, fui buscando as brechas no sistema neoliberal que buscava nos engessar dentro de documentos que desconhecem nosso território, nossa realidades, nossas demandas, nossos medos e nossos sonhos. Documentos que representam o discurso de poder de um grupo dominante que nos ignora e sempre que possível, tenta nos silenciar.

Por vezes, a proposta da práxis pedagógica pautada na educação libertadora, foi rejeitada, como já previam os autores. Estudantes em diversos momentos, principalmente no início do caminho, tentaram sabotar os momentos dialógicos e os processos de construção coletiva de cenas e coreografias, pedindo por aulas que proporcionassem momentos de lazer para descansarem das tarefas difíceis que encontravam na vida fora do contexto escolar.

No diário de bordo, registros como “os meninos não demonstraram engajamento nas escolhas e discussões, na maior parte das vezes, chamando a atenção com conversas paralelas, risadas, fuga do tema”, “gostei, mas prefiro jogar na quadra”, “a proposta foi legal, mas poderia ter sido bem melhor se os meninos participassem e não ficassem fazendo graça”, “D não parava quieto. Ficou irritado por não descermos para a quadra”, “ano passado o TCA foi mais fácil”, “fizemos slides em um dia”.

Esse tipo de comportamento, resistência estudantil, evidencia tanto o refúgio no silêncio como a cultura de sabotagem.

Aceitar as aulas de educação física escolar na perspectiva tradicional, esportivista e/ou vista como um momento de lazer, em meu entendimento seria sonegar a estudantes o conhecimento que precisam para sobreviver como colocam Freire e Shor (2022). Freire nos provoca ao dizer que o conhecimento “não é um fim de semana numa praia tropical” (Freire; Shor, 2022, p. 139).

Entendo que quanto mais comprometida estou com a busca da transformação, mais rigorosa devo ser, buscando conhecimento e estimulando estudantes a se “prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem” (Freire; Shor, 2022, p. 121).

Ao me deparar com situações de silêncio e/ou desprezo frente a determinadas atividades propostas, relembro a expressão utilizada por Shor (2022, p. 20) “greve de desempenho” se referindo a estudantes que se recusam a estudar sob as condições sociais existentes, uma vez que o mundo dos negócios não recompensará seus esforços nos estudos.

Essa “cultura do silêncio” como aponta Shor (2022, p. 206) significa que estudantes “estão em silêncio, porque não esperam que a educação inclua o prazer de aprender, ou momentos de paixão, inspiração ou comédia, ou até que a educação esteja ligada às suas condições reais de vida”. Para o autor os diferentes silêncios, como o de raiva, o agressivo e o de tédio, são variações da alienação produzida pela educação bancária que, através da violência simbólica que impõe o silenciamento de estudantes, como quando estudantes deixam de falar por medo de professoras e professores que sempre os corrigem, ensinando o quê e como devem falar, a agressão torna-se inevitável, uma vez que a passividade não é condição natural da humanidade.

Para os autores, através de agressões que parecem rejeitar completamente o silêncio, estudantes defendem sua autonomia, porém de forma autodestrutiva e confusa em uma chamada “cultura da sabotagem” (Freire; Shor, 2022, p. 210).

O desafio então, tornou-se mediar os conflitos para que ao invés de silêncio e sabotagem, pudéssemos nos organizar nossos discursos críticos, transformando essa nossa ousadia em rebeldia.

Para isso, contamos com os pressupostos teóricos freirianos que guiaram com rigor esse processo e através de uma pedagogia libertadora e criativa, procuramos

reinventar nossos conhecimentos situados nos Temas Geradores, nas necessidades e na linguagem de estudantes como ato de iluminação do poder na sociedade (Freire; Shor, 2022, p. 141).

Uma conotação importante do rigor criativo na educação dialógica, segundo os autores, é nos tornamos algo mais que observadores. É preciso interpretar a realidade e mudar. Pois, se você não muda quando está conhecendo seu objeto de estudo, não está sendo rigoroso (Freire; Shor, 2022, p. 143).

O que vimos nessa práxis pedagógica, nas diferentes estratégias de ensino foi uma construção que me levou junto a estudantes a repensar meus medos, e criar caminhos seguros para lidar tanto com o meu silêncio e as minhas práticas de sabotagem como às de estudantes.

Os autores sugerem que o resultado final de um momento educacional dialógico, não pode ser visto como uma avaliação que considere a memorização de estudantes sobre determinados temas. O teste final deve compreender as transformações de estudantes ao longo da práxis pedagógica, em relação aos estudos e à sua participação na sociedade (Freire; Shor, 2022, p. 149).

Nosso rigor crítico e criativo nos levou até o teste final, a Tarde de Gala, um momento protagonizado por estudantes não só no momento de apresentação de suas construções coreográficas coletivas a partir de seus Temas Geradores. Mas também na organização dos ensaios, cenários, textos, maquiagem, passagem de som e marcação de palco, organização e limpeza de camarins. Ao protagonizarem todo esse processo, foi evidente a ruptura com as culturas do silêncio e da sabotagem e o compromisso com seus colegas e com a defesa de suas discussões e temas apresentados.

Já não defendem mais seus discursos de forma autodestrutiva. Conseguiram organizar suas denúncias e realizar os enfrentamentos necessários através do rigor criativo e crítico que desenvolveram durante a práxis pedagógica nas diversas estratégia de ensino vivenciadas, e fizeram tudo isso coletivamente, corroborando com o que nos ensina Freire e Shor (2022, p. 187), “a libertação é um ato social” e “conhecer é um evento social” (Freire; Shor, 2022, p. 170).

Freire (Freire; Shor, 2022, p. 169) explica que o diálogo “é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” selando o relacionamento entre sujeitos cognitivos que em seguida atuam criticamente para transformar a realidade.

As cenas construídas coletivamente, as vivências ginásticas, as rodas de conversa, as apreciações estéticas, provocaram estudantes a deixar seu silêncio, narrar suas histórias e de suas comunidades e mergulhar em conflitos muitas vezes dolorosos que algumas vezes ultrapassaram os limites das palavras e do diálogo e tornaram-se gritos de socorro.

Freire (2022) insiste que a educação dialógica parta da compreensão que estudantes têm de suas experiências diárias, da descrição de suas experiências da vida diária, começando a partir do concreto, do senso comum, para depois chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. Shor (2022) complementa explicando que, quando começamos a buscar uma compreensão científica da nossa própria ingenuidade, já não somos mais ingênuos, não somos mais acríticos, fizemos a primeira transição à consciência crítica, buscamos compreender sistematicamente nossas impressões.

Como algumas das características de consciência crítica Freire (2024) aponta: reconhecer que a realidade é mutável, fazer o possível para se livrar de preconceitos, aceitar se responsabilizar, ser indagadora ou indagador, investigadora ou investigador, chocar, amar o diálogo e nutrir-se dele.

Entender a práxis como processo e identificando diversas vezes características de consciência crítica quando relembro as diversas denúncias realizadas ao longo deste trajeto por estudantes, vejo que esse trabalho não tem um ponto final. Uma vez rompido o silêncio, será difícil controlar toda a rebeldia.

Apesar de nossa sociedade entender que o ser rebelde é um ser inadaptado e, no caso da educação tradicional, indisciplinado, Freire (2024, p. 40) nos encoraja a buscar uma educação que não pretenda adaptar estudantes, pois isso mataria suas possibilidades de ação. Ao contrário, nos diz que “quanto mais o homem é rebelde e indócil, mais é criador”. Para ele, é através dessa atividade criadora que respondemos aos desafios do mundo, temporalizamos espaços geográficos e fazemos história.

Como docentes rebeldes, corpos conscientes movidos pelo ímpeto criador, comprometidos com a EFE crítico-libertadora, problematizadora, devemos assumir o compromisso com práxis pedagógicas coerentes com essa convicção. Não posso defender essa postura apenas ao tematizar a GPT. As mais variadas práticas corporais e manifestação culturais precisam ser tematizadas e problematizadas sempre buscando desvelar as situações de opressão, em caminhos dialógicos, em contínua ação-reflexão-ação.

7.1 GPT DA ESCOLA – O PROCESSO CRIATIVO⁴ COLETIVO COMO CAMINHO DE INSURGÊNCIA

Ao retomar, reflexivamente, a trajetória que essa práxis pedagógica percorreu, me deparei com um ambiente escolar de importante hostilidade em que estudantes demonstravam significativa apatia em relação a diferentes situações de aprendizagem e inúmeros comportamentos agressivos e de indisciplina. Aos poucos pude entender que muitos desses comportamentos faziam parte de, ainda inconscientes, formas de resistência e manifesto contra a ordem vigente.

Em momentos dialógicos, os discursos intolerantes se destacavam e muitos eram os relatos de ansiedade, depressão, agressão e automutilação. Foi através das inúmeras experiências com processos criativos e construções coletivas em GPT que estudantes passaram a dialogar, compartilhar sua leitura de mundo e denunciar diversas formas de opressão a que são submetidas e submetidos diariamente, em um processo denominado por Freire (2023b) de desumanização.

Ao fundamentar a GPT da escola em pressupostos teóricos freirianos, considerando a escolha de Temas Geradores como possibilidade para as construções coletivas, a problematização e o aprofundamento das temáticas destacadas, foi possível identificar um caminho de superação da consciência ingênua.

Tanto nos relatos críticos de estudantes, quanto nos meus registros docentes, encontramos denúncias de inúmeras situações de opressão que evidenciam um movimento transitório do processo de conscientização. Me deparei também com diversos posicionamentos críticos sobre a ordem vigente, o que demonstrou o despertar de consciência crítica, pelo menos em relação aos temas de estudo e as situações vivenciadas nas aulas.

Nessa práxis pedagógica, em um contínuo movimento dialógico através dos processos criativos e críticos em GPT, a cada aula foi possível acessar uma nova denúncia ou uma nova situação de conflito, que guiou a problematização, o aprofundamento e a construção coreográfica coletiva, caracterizando o início do processo de transição da consciência ingênua à consciência crítica, que para Shor

4 Importante explicitar que o processo criativo aqui mencionado não coaduna com a perspectiva apresentada na BNCC. Para maior aprofundamento sugiro a leitura de Freire (2021, p. 41) quando apresenta o conceito de ímpeto criador do homem e Sborquia (2008) que explica a criatividade dentro do contexto estético de construção coreográfica em GPT.

(Freire; Shor, 2022, p. 182) é quando ocorre a busca pela compreensão sistemática de suas impressões.

A construção coreográfica coletiva se apresentou como uma ferramenta de fundamental importância indo ao encontro da discussão apresentada por Sborquia (2008, p. 148) no sentido de que a coreografia é a “arte de criar movimentos por meio de uma sequência de passos definidos, os quais expressam certos significados e originam determinadas sensações estéticas” a partir da perspectiva de que o sujeito age sobre a natureza e vai construindo seu mundo histórico, cultural, o mundo humano, através de movimentos providos de intencionalidade, expressando uma forma de linguagem.

Para a autora, esse processo criativo de construção coreográfica “é fantasia que se materializa como realidade à medida que é partilhada com outras pessoas” (Sborquia, 2008, p. 150).

Ao definir criatividade como “a capacidade de solucionar problemas de forma original”, Sborquia (2008, p. 151) explica que o nascimento de ser artista está na procura de suas possibilidades, atrelada às suas próprias experiências de vida, buscando alcançar sua realização em um processo que é simultaneamente individual e social.

Sborquia (2008) apresenta o processo criativo vinculado à apropriação da realidade para que seus movimentos intencionais e expressivos sejam uma forma de comunicação e expressão corporal, um veículo de comunicação e de estética. A autora defende a relevância da ginástica na esfera da ação, da transformação de movimentos que adotam outras formas necessárias para que a coreografia exteriorize o que se deseja transmitir.

Nesse sentido, Camargo (2021) relaciona a proposta pedagógica freiriana a cultura da vida cotidiana, a política, a unidade entre rigor científico, ousadia intelectual e imaginação criadora como uma trilha que pode levar à consciência crítica.

E qual será o papel de professoras e professores nessa perspectiva da GPT pautada nos pressupostos teóricos freirianos? “Um professor que não é criativo pode liderar uma classe dialógica criativa?” (Freire; Shor, 2022, p. 271) e “Onde está seu compromisso verdadeiro com o homem, com sua humanização?” (Freire, 2024, p. 29) são questões disparadoras que devem acompanhar a escolha de ser docente.

Em um mundo que tende a tolher ao invés de expandir, em que estudantes são preparadas e preparados para receber ordens e cumprir tarefas, memorizar e

reproduzir movimentos, incentivar o exercício criativo de modo dialógico pode ser considerado um movimento de resistência e de militância docente.

Pérez Gallardo (2008), ao apresentar a GPT com sentido pedagógico se aproxima das propostas freirianas elencando o campo “experiências de vida” como conteúdo da EFE, sugerindo que faça parte de composições coreográficas. Para o autor, essa contribuição ligada a elementos das Artes Cênicas, através da interpretação de fatos da vida real e/ou fatos da imaginação pode ser uma ferramenta importante no âmbito escolar e comunitário.

Se presos ao formalismo, nos importando mais com formas do que com conteúdo, nos tornando professores “deformados pela acriticidade”, alienados, não seria possível ver estudantes na sua totalidade, no seu quefazer-ação-reflexão, que se dá no mundo e sobre ele (Freire, 2024, p. 31). Sob diferentes manifestações da alienação, agiríamos como “cinto de segurança”, inibindo a criatividade, causando timidez, insegurança e incitando estudantes ao “medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação”.

O processo de criação coletiva de coreografias, característico da GPT, se aproximou da pedagogia libertadora descrita por Freire e Shor (2022) ao estimular estudantes a assumir sua própria direção, se autodirigir, “valorizar os textos que, tradicionalmente, não são levados a sério” e mostrar que docentes aprendem junto com estudantes, sem saber previamente qual será o resultado, pelo contrário, construindo o conhecimento durante a aula, de forma coletiva e não hierárquica.

Ao afirmar que “em todo homem existe um ímpeto criador” que nasce de sua inconclusão, Freire (2024, p. 41) questiona a educação que busca restringir a criatividade, obrigando estudantes a repetir o que docentes dizem em sala de aula, como se buscassem domesticá-los. Para ele, uma professora ou professor que restringe estudantes está impedindo que sejam elas mesmas, eles mesmos. “A educação deve ser desinibidora e não restritiva”, e será mais autêntica quanto mais desenvolver o “ímpeto ontológico de criar”.

Durante a vivência de diferentes situações de aprendizagens ligadas aos temas geradores de cada turma, com garantido espaço físico e político para que estudantes pudessem se organizar de forma autônoma durante os diversos momentos da práxis pedagógica, nas diversas estratégias de ensino, foi possível observar a escolha dos grupos pela encenação de suas denúncias de forma teatral antes de torná-las coreográficas, o que nos mostra o grande potencial de diálogo entre as Artes Cênicas

e as práticas libertadoras, como já sugeria Freire (2023b) e agora observamos com as vivências em GPT.

Ao defender a GPT da escola, que opera como uma práxis de resistência, outro ponto de convergência entre essa perspectiva plural, diversa, pedagógica está na maneira como o produto final, o teste final (Freire; Shor, 2022), a coreografia, integra o processo avaliativo libertador. Em ambos os casos, o que se considera importante é “como estudantes se transformam ao conhecer o material, como mudam em relação ao estudo e à sua participação na sociedade”.

Aqui destaco que as falas de docentes e gestores da unidade educacional no momento dialógico e avaliativo da Tarde de Gala, nosso produto final, apesar de carregarem interpretações individuais sobre cada coreografia, retomaram e evidenciaram sua relação individual com as situações estéticas apresentadas e a trajetória de grande parte de estudantes e das temáticas abordadas.

Ao se posicionarem de maneira unânime em relação a mudança de comportamento e posicionamento que estudantes demonstraram, evidenciaram a superação do lugar de corpos oprimidos em que estudantes se mostravam, entregues à cultura do silêncio e da sabotagem (Freire; Shor, 2022), ao lugar de corpos conscientes que pronunciam seu potente discurso crítico reflexivo e marcam seu lugar de engajamento no processo de autoria coletiva.

Foi latente a importância da práxis pedagógica pautada na GPT da escola, aqui defendida e apresentada, por ter oportunizado a estudantes esse lugar real de protagonismo, autonomia, liberdade, resistência. Lugar esse que tratou de assegurar e valorizar diferentes formas de linguagem, manifestações culturais e práticas corporais, como descreveu M (9B) “Eu achei interessante a maioria das pessoas que não se desenvolvia se desenvolveu nessa atividade e foi divertido e todo mundo conseguiu fazer”.

Penso ser importante destacar a maneira como Freire e Shor (2022, p. 45) descreve seu projeto a favor do discurso libertador, buscando comunicações democráticas através de “intercâmbios verbais que contradizem a hierarquia, transformando a separação de poder que existe entre professor e alunos”. Ao descrever sua experiência libertadora nos conta que “essa democratização da expressão estabeleceu uma atmosfera comum que encorajava os estudantes a falarem abertamente, sem temer o ridículo ou o castigo”.

Entendo assim como Bossle (2023) que os corpos hostilizados, cerceados, mecanizados, marginalizados, os corpos oprimidos, ao desvelar as diversas formas de opressão através de suas experiências existenciais em busca do ser mais, constituem o corpo consciente. Para o autor,

a transição – que é superação – de uma consciência ingênua de corpo oprimido, para uma consciência crítica, de um corpo em construção de consciência a partir das próprias experiências existenciais – o corpo consciente -, constituído por uma pedagogia do oprimido, que é dele e não para ele, é a força política e epistemológica da sua razão de ser (2023, p. 73).

Nos deparamos com construções coreográficas que superaram a preocupação com a estética de movimentos e corpos padronizados e perfeitos e, ao invés disso, se reconheceram enquanto corpos conscientes potentes e organizados coletivamente em busca da superação dos lugares de opressão. Foi assim que senti e entendi o real objetivo dessa GPT insurgente: “Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é” (Freire, 2023b, p. 64)

Para Prodocimo, Spolaor e So (2019, p. 69):

não é possível pronunciar e transformar o futuro, sem o reconhecimento do passado e do presente, sem a compreensão das contradições e dos elementos que limitam, constroem, oprimem, ou potencializam, libertam e possibilitam a existência humana do ser mais.

Entender, então, a GPT da escola como caminho de insurgência vai ao encontro do que Bossle (2023, p. 71) defende:

É nessa capacidade de narrar a si mesmo que temos apostado, de reconhecer as experiências existenciais produzidas nas realidades das escolas, as problematizações da nossa prática educativa e os processos de conscientização produzidos por quem, como eu, aposta na esperança de uma sociedade com oportunidades para todas e todos, tanto quanto, uma Educação Física Escolar que seja outra, acolhedora das práticas corporais dos grupos historicamente silenciados e negados na história da Educação brasileira.

Ser docente na GPT é promover experiências com uma ampla gama de manifestações culturais e práticas corporais, mediar conflitos, estimular o ímpeto criador, proporcionar abertura ao diálogo, reconhecer o inacabamento desse ser docente, e, como descrevem Spolaor et al. (2021, p. 77), é entender que “é com os outros que aprendemos a ser quem somos”.

7.2 INSPIRAÇÕES SOBRE SER DOCENTE

Tomada por uma profunda sensação de esperança, como podem imaginar, “esperança do verbo esperar”, foi preciso encerrar esse ciclo temporal, cronológico com essas turmas nessa unidade educacional. Porém, depois de tanta vida narrada aqui, imaginem o quanto essa fase foi difícil.

Demorou para eu me despedir, sempre busco mais alguma coisa que esqueci de contar, mais uma foto para ilustrar aquela cena importante, uma lembrança dos momentos transformadores que estudantes me provocaram a viver e que insisto em reviver para não esquecer nenhum detalhe.

Leio e releio mais algumas vezes o diário de bordo e os registros críticos, assisto as coreografias e escuto os áudios da Tarde de Gala. Como superar essa vida que desfrutamos com tanta profundidade?

Reflito e me identifico com o relato de bell hooks (2017) que compartilha que ao terminar uma obra sente como se não tivesse mais solo firme para pisar, uma crise de sentido existencial que a faz refletir sobre quem é agora e para onde esse novo olhar a levará.

Nesse mundo individualista, produto do capitalismo, que nos incita a mergulhar solitariamente em nossas redes sociais, ficando “doidos de *like* brisa” enquanto esse mundo virtual “dá o que nós quer, enquanto rouba o que nós precisa”, como canta Emicida, o discurso da meritocracia ganha força e assim, lutar por processos criativos coletivos é uma urgência, uma insurgência.

Aceitar a perpetuação de aulas de EFE esportivistas, reprodutivistas ou mesmo aqueles voltados ao lazer, como se fossem um *self-service*, em que cada estudante “pode escolher” o que irá ou não fazer nas aulas, é contribuir com o processo de desumanização, é perpetuar as estruturas sociais opressoras que impedem determinados grupos sociais de protagonizarem situações contextualizadas com seu território, sua cultura, seus temas de estudo, seus saberes.

A GPT da escola é uma potência dentro da EFE, uma vez que mostrou contribuir com a construção dessa sociedade outra que combate a opressão, a desumanização através das suas infinitas possibilidades pedagógicas. É certo que isso só será possível se fizermos essa escolha. A escolha de abrir caminho para as culturas periféricas, não como sátira ou simples reprodução, para outras possibilidades de gestos e movimentos e não, necessariamente, padronizados, difíceis e perfeitos. Mas,

dialogicamente, tematizando, problematizando, valorizando esses corpos outros que gritam pelos corredores das unidades educacionais, corpos oprimidos em busca de libertação.

No processo de escrita dos roteiros, das narrativas coreográficas, estudantes experienciavam suas representações em cenas e coreografias, dialogavam sobre elas e depois revisitavam a escrita, quantas vezes fosse necessário durante todo o processo criativo de construção coreográfica. Josaphat (2021) explica que a inteligência, a liberdade e a atividade fazem parte do projeto de humanização defendido por Freire, sem deixar de ativar e valorizar a corporeidade e o imaginário.

As constantes construções coletivas coreográficas a partir dos temas geradores, foram uma importante ação pedagógica que evidenciou a potência do processo de codificação e decodificação no desvelamento das situações de opressão. Durante esses momentos, comportamentos agressivos relacionados a situações existenciais que cada estudante carregava consigo, na maioria das vezes de forma velada ou inconsciente, foram evidenciados. Assim como piadinhas agressivas e preconceituosas entre determinados grupos de estudantes, provocações e falas racistas, machistas, homofóbicas, entre outras. Essas situações-limite demandaram a mediação docente de momentos dialógicos, como as rodas de conversa, para o enfrentamento crítico

Foi possível constatar o grande potencial que a GPT pautada nos pressupostos teóricos freirianos apresenta para desestabilizar marcadores sociais de opressão e abrir espaço para o diálogo humanizador, guiando o caminho da consciência ingênua à consciência crítica, do corpo oprimido ao corpo consciente, em um processo gradativo de superação do medo, do silêncio, da timidez e da sabotagem ao mesmo tempo em que a construção das coletividades orienta o despertar da autonomia e do protagonismo.

Spolaor *et al.* (2021, p. 70) contam que:

Paulo Freire assume a palavra em sua escrita como um modo de reintrodução da oralidade no texto, um estilo falado cheio de fluxos, danças com as ideias, sonhos que se articulam ao corpo em expressividade gestual, contra os efeitos do silenciamento e da hostilidade que impossibilita de dizer sua própria palavra em diálogo com muitas vozes outras

Posso compartilhar que o processo de construção coletiva de coreografias foi difícil e doloroso em muitos momentos, visto que havia uma dificuldade de

relacionamento entre estudantes da mesma sala. Mas, ao final, muitos desses conflitos foram superados e novas possibilidades de relacionamentos e engajamento surgiram.

Vimos criações coreográficas carregadas de sentidos, emoções e mensagens autorais. Vimos a conquista da autonomia em um processo em que o medo de errar os distanciava de tentar. Vimos corpos conscientes denunciando múltiplas opressões.

Aqui penso no saber docente, a parte que me cabe, em um processo constante de constituição, de vir a ser. Como defensora da educação libertadora, problematizadora, entendo que o único caminho para torná-la possível, seja o de comunhão e diálogo com as parcerias que nos constituem docência (Spolaor *et al.*, 2021).

Por mais profissional que tenha buscado ser, foi impossível passar por esse processo dialógico sem sentir profundamente os questionamentos e dores de estudantes a cada roda de conversa, a cada experimentação, a cada criação coletiva.

Em busca da construção de uma práxis pedagógica libertadora, o que preciso primeiramente admitir é o permanente estado de inacabamento da docência em que me encontro, na busca do ser mais. Em diálogo com as mensagens deixadas por estudantes nas rodas de conversa, em seus registros críticos, nas coreografias apresentadas, é preciso assumir que a educação na figura da docência é um processo, um vir a ser, assim como a humanidade.

Ao reler os diários de campo, já encontro tantas outras possibilidades desse fazer docente em que me entendo em processo. Reconheço que tanto as adversidades causadas pela falta de políticas públicas que valorizem a educação e, em especial a EFE, mas também as da vida pessoal, influenciaram esse processo.

Arroyo (2021) ao abordar a pedagogia da libertação em Paulo Freire, denuncia a cruel realidade de desumanização da infância e adolescência nas escolas públicas e nos convoca a lutar pela recuperação da humanidade que lhes foi roubada já desde a infância.

Não se diga que essas lutas pela humanização são somente coisa de adulto. As crianças e adolescentes, com sua presença nas ruas, na cultura, nas escolas, nos incomodam e recolocam velhas questões pedagógicas que continuam desafiantes no presente (Arroyo, 2021, p. 205).

O que vimos nessa práxis foi uma possibilidade de contraposição à organização de escola neoliberal que através de seus ideais disciplinadores, doutrinadores, padronizadores constrói escolas mortas, silenciosas em um ambiente de domesticação de estudantes. Foi possível observar a alegria, a potência que esse grupo trouxe para o cotidiano escolar corroborando o legado de Paulo Freire que espera que estudantes se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total (Freire, 2023b, p. 76).

A nós professores, cabe assumir o saber docente com a responsabilidade apontada por Bossle e Maldonado (2021) de sermos professores intelectuais transformadores. Uma escolha que exige ir além do comprometimento, que muitas vezes é entendido como o cumprimento da legislação vigente através de uma ação pedagógica instrumental e técnica, pois se não houver uma análise crítica da conjuntura em que sua prática político-pedagógica é organizada, suas ações pedagógicas poderão levar à reprodução de desigualdades sociais.

Ser docente em tempos de barbárie, assumir o lugar de professores intelectuais transformadores significa então se contrapor ao currículo, às atividades de ensino, ao processo avaliativo que corrobora com os interesses políticos, econômicos e sociais da educação excludente, meritocrática, de mercado que nos assola desenfreadamente com “sua cultura hegemônica que privilegia marcadores sociais elitistas, brancos, eurocêtricos, norte-americanos, masculinos, heterossexuais, moralistas, conservadores, meritocráticos, colonizados e produtivistas” (Bossle; Maldonado, 2021, p.17).

Por aqui, me despeço emocionada desse processo imersivo e reflexivo de educação libertadora que esse coletivo me proporcionou, me ensinou.

Continuarei firme na luta por uma educação pública humanizadora, libertadora, transformadora, insurgente, como Paulo Freire me inspirou.

8 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Retomando o objetivo geral deste estudo que foi compreender a dimensão educativa de uma práxis pedagógica envolvendo a GPT e a educação libertadora proposta por Paulo Freire - sua perspectiva dialógica, a tematização, problematização, conscientização e corpo consciente a partir de temas geradores - asseguro que tamanha intensidade e complexidade não podem ser compreendidas e muito menos descritas por mim em toda sua plenitude. Foram tantos corpos ecoando que ainda não tenho certeza de que foi possível compreendê-la totalmente e até entendo que seria uma certa arrogância e prepotência de minha parte dizer que tudo foi compreendido. Penso que voltarei a ela muitas vezes ainda e que a cada retorno novos entendimentos me atravessarão.

Ao investigar como um processo de construção coletiva de coreografias em GPT, a partir de temas geradores, pode interferir nas demandas apresentadas por estudantes nas aulas de Educação Física, entendi que, por meio da perspectiva dialógica que guiou a tematização e a problematização nesse caminho autoral, foi possível identificar o saber transitório da consciência ingênua aos questionamentos, enfrentamentos e posicionamentos característicos da consciência crítica. O corpo que se via oprimido, muitas vezes se afastando das aulas desse componente curricular, aos poucos foi se reconhecendo corpo consciente e assumindo, em inúmeros casos, seu papel de protagonismo na práxis pedagógica. Em diversas estratégias de aprendizagem, a partir da observação atenta, dos apontamentos feitos com detalhes no diário de bordo, nos registros críticos realizados por estudantes e nas falas no momento dialógico da Tarde de Gala, esse movimento foi manifestado.

Analisar e discutir se uma práxis pedagógica pautada no princípio da dialogicidade e envolvendo a construção coletiva de coreografias de GPT nas aulas de Educação Física provoca mudanças no que tange às situações de conflito, exclusão e opressão percebidas no ambiente escolar foi um dos objetivos específicos desse estudo.

Quanto a esse objetivo específico, posso afirmar que foi possível notar a mudança significativa em relação às situações de conflito, exclusão e opressão nas aulas de Educação Física, como também em outros contextos sociais. Uma grande parte do coletivo discente, tanto nos momentos dialógicos quanto nas construções coletivas de coreografias em GPT, passou a se posicionar criticamente frente às

inúmeras opressões que sofrem, tanto na escola, entre colegas e quadro de profissionais da unidade educacional, quanto em seu âmbito familiar e social, mostrando sua compreensão crítica acerca da realidade e sua escolha pelo enfrentamento e não mais pelo silenciamento.

No que diz respeito ao objetivo específico de compreender quais foram as percepções dos estudantes quanto à participação na práxis pedagógica que envolveu a construção coletiva de coreografias de GPT, durante o momento dialógico realizado na Tarde de Gala entre estudantes, gestão escolar e representantes do corpo docente, o êxito no processo coletivo foi apontado diversas vezes como um dos pontos fortes do processo educativo.

Em relação às aulas de Educação Física, o processo de construção coletiva de coreografias em GPT, a partir de temas geradores, possibilitou a inclusão daquelas e daqueles estudantes que antes identificavam o componente curricular como um ambiente hostil, lugar de ansiedade, medo, exposição e insegurança e que, de repente, se viram protagonistas de práticas outras que valorizam e potencializam a individualidade, a coletividade e a pluralidade de corpos conscientes.

Essa experiência foi ressaltada pelos estudantes através de palavras como felicidade, autonomia, aprendizado, incrível, magnífico, inovador, mudança, paciência, maravilhoso, inesquecível, mas também destacaram a pressão e o cansaço, mostrando que esse processo de construção coletiva não foi fácil, como já era possível prever, posto que, atualmente, presenciamos a política neoliberal cooptando a escola pública e suprimindo a liberdade, os processos criativos e a autonomia. Então, não seria fácil desenvolver uma práxis pedagógica contra-hegemônica.

Em seus registros críticos, estudantes citaram os inúmeros casos de dificuldade de relacionamento que ocorreram em diversos momentos. Descreveram os próprios sentimentos e atitudes, de colegas e de demais membros da comunidade escolar durante a participação nas diferentes estratégias de ensino abordadas. Apontaram encaminhamentos e mudanças que já conseguiam identificar, se posicionando criticamente frente às situações vividas.

O momento dialógico da Tarde de Gala, possibilitou que estudantes compartilhassem publicamente suas percepções sobre a práxis pedagógica como um caminho que possibilitou um encontro com suas atitudes, seus comportamentos e seus próprios discursos machistas, preconceituosos e a marcante descrença em suas potencialidades. A busca pela superação de marcadores sociais opressivos e a

maneira como alcançaram coletivamente o protagonismo no processo, evidenciaram a transição da situação de medo e opressão que se identificavam para o lugar de rebeldia.

Defender a GPT da Escola, pautada nos pressupostos teóricos freirianos, significou abandonar o ativismo da prática e o verbalismo da teoria. Através dos processos de codificação e decodificação que essa práxis promoveu, foi possível identificar a tomada de consciência da maior parte de estudantes que se envolveram e participaram dessa construção.

Contudo, deixo aqui algumas reflexões que me afligem.

Ao entender a práxis como um caminho contínuo de ação-reflexão-ação, percebo a limitação deste trabalho quando entendo que logo estudantes adentrarão o projeto político do Novo Ensino Médio e, talvez, algumas escolas técnicas que tanto têm sofrido com as políticas neoliberais que atualmente as administram. Como dizer que essa tomada de consciência observada aqui, esse processo de transição de consciência ingênua à consciência crítica poderá efetivar-se como conscientização ao retornarem a ambientes que reforçam os marcadores sociais de opressão? Ou ainda, como defender uma EFE crítico-libertadora em comunidades escolares em que essas aulas não mais existem e os docentes foram realocados para desenvolver outros componentes curriculares?

Me inquieto também quando questionada pela banca de defesa da dissertação sobre o tempo destinado às práticas gímnicas durante a práxis. Essa se constituiu uma limitação do estudo e, talvez, até da EFE que acaba não tendo tempo suficiente para sermos atravessadas e atravessados pelo infinito de possibilidades que o componente curricular permite. Como aprendi com Freire, ensinar exige escolhas políticas, como não podia deixar de ser, precisei realizar as minhas como docente responsável pelas turmas naquele tempo-espço. Poderia ter proporcionado um número maior de experiências ginásticas, mas teria que renunciar a outras situações de aprendizagem que entendi serem necessárias nessa práxis.

Tanto essa escolha é política que a organização arbitrária do componente curricular na BNCC, deixa a GPT, em uma versão reducionista de seu potencial, estanque nos anos iniciais do ensino fundamental e aqui buscamos evidenciá-la, potencializá-la e fortalecê-la como um conhecimento fundamental nos anos finais, contrapondo a perspectiva em que a mesma é apresentada no documento.

Esse caminho insurgente levou à construção coletiva do e-book “Deixa Ecoar – Corpos que denunciam o mundo” sendo este o produto educacional exigido pelo PROEF. Por meio de diferentes linguagens textuais e artísticas e à partir de recortes do diário de campo da docente, do registro crítico de estudantes, transcrição das bancas de TCA, Slams declamados na Tarde de Gala e relatos pós práxis pedagógica, esse grupo dialogou com as diversas situações de opressão abordadas se posicionando como corpos conscientes que lutam bravamente em busca do ser mais.

Acredito que a práxis pedagógica fundamentada na educação libertadora de Paulo Freire seja a responsável por esse caminho insurgente descrito aqui. Contudo, penso que tenha sido potencializada pela GPT e suas características que se opõe aos ideais neoliberais de padronização e reprodução de gestos e movimentos possíveis de serem observados em outras modalidades ginásticas e tantas outras práticas corporais.

Reforço o entendimento da EFE crítico-libertadora de que não existe uma receita de práxis pedagógica a ser reproduzida. Devemos construí-la a partir de nossos contextos, de nossos territórios, com nossos coletivos, de forma crítica, reflexiva, criativa, subversiva, insurgente, rebelde, desmascarando as políticas capitalistas e neoliberais que nos querem domesticados, silenciados, obedientes e produtivos para um acúmulo de bens que nunca serão nossos.

Me despeço dessa práxis pedagógica plena de esperança e com a certeza de que incentivar o ímpeto criador é parte da militância docente e fortalecer a coletividade é o caminho. Apesar dos tempos de barbárie, sigo convicta que é possível resistir! Permanecerei vigilante e forte na construção de uma Educação Física libertadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adichie, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Almeida, Ueberson R.; Silva, Francieli M. A produção de um material curricular de Ginástica Geral e seus efeitos na prática pedagógica de um professor de educação física escolar. *In*: Toledo, Eliana; SILVA, Paula C. C. (org.). **Democratizando o ensino da ginástica**: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista: Fontoura, 2013. p. 141-170.

Anastasiou, Léa das Graças C.; Alves, L. P. Estratégias de Ensino. *In*: Anastasiou, Léa das Graças C.; Alves, L. P. **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: Univille, 2009. p. 67-100.

Antualpa, K. F.; Santos, e. S. dos.; Lima, I. B. de Q.; Nascimento, V. L. A ginástica para todos e a Bahia que não se vê, **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 33, n. 64, p. 1-18,-, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/81117/47210>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Arroyo, Miguel. Paulo Freire em tempos de exclusão. *In*: Freire, Ana Maria (Org). **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. 2 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 195-206.

Ayoub, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

Ayoub, Eliana; Graner, Larissa. Transformando poema em gesto, corda em estrela, conduíte em flor. *In*: Toledo, Eliana; Silva, Paula C. C. **Democratizando o ensino da ginástica**: estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista: Fontoura, 2013. p. 23-48.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

Baía, Anderson da C; Moreno, Andrea; Bonifácio, Iara M. dos A. Lingíada e a circulação da ginástica sueca no Brasil (1944-1952). XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IX Congresso Internacional de Ciência do Esporte. **Anais**. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/14812/8307>

Betti, Mauro. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

Bossle, Fabiano. Atualidade e relevância da educação libertadora de Paulo Freire na educação física escolar em tempos de “Educação S/A”. In: Sousa, Cláudio A. de; Nogueira, Valdilene A.; Maldonado, Daniel T. (Orgs.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019. v. 38, p. 17-32.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 22. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

Bonetto, Pedro X. R. Paulo Freire e o currículo cultural de Educação Física: aproximações a partir da obra Pedagogia da Autonomia. In: Sousa, Claudio A.; Nogueira, Valdilene A.; Maldonado, Daniel T. (org.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019. p. 205-226.

Bossle, Fabiano. Algumas notas para a constituição de uma teoria pedagógica. In Diálogos da Educação Libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar. Bossle, Fabiano; Prodócimo, Elaine; Maldonado, Daniel T. (org.). – 1. ed. – Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023, p. 52-77.

Branquinho, Gustavo. B. P.; Santiago, Karolina. S.; Franco, Neil. Ginástica para todos (GPT) no contexto escolar: um estado da arte. **Rev. Edu. Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 26, 2021. p. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/edufoco/article/view/35767/23623>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Bratfische, Sandra A.; Carbinatto, Michele V. Inovação e criação de materiais: em busca da originalidade na Ginástica para Todos. In: Miranda, Rita de C.; Ehrenberg, Monica c.; Bratfische, Sandra A. **Temas emergentes em Ginástica para Todos**. 1. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2016. p. 77-102.

Brecht, Bertold. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: ELO Editora, 1982.

Camargo, Fábio M. A atualidade de Freire nos cursos de Pedagogia. In: Freire, Ana Maria A. (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 133-138.

Carranca, Adriana. **Malala, a menina que queria ir para a escola**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2022.

Carvalho, Kassia M. C. A Composição coreográfica nas produções acadêmico-científicas de ginástica para todos. **Corpoconsciência**, Cuiabá, MT, v. 25, n. 3, p. 1-17, set.-dez. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10957>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Coelho, Márcio C.; Maldonado, Daniel T.; Bossle, Fabiano. Professor de Educação Física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e

neoconservador da educação de mercado. **Conexões**. Campinas: SP, v. 19, 2021. p. 1-23.

Collier, Luciana S. Educação popular em saúde e planejamento participativo na Educação Física Escolar. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 230-245, jan.-abr. 2020.

Correia, Mesaque S.; Marques, Bruna G.; Miranda, Maria Luiza de J. Educação física escolar ancorada na gênese ideológica da educação popular: um caminho para conscientização dos esfarrapados e esfarrapadas do mundo. In: Sousa, Cláudio A. de; Nogueira, Valdilene A.; Maldonado, Daniel T. (Orgs.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019. v. 38, p. 33-50.

Fátima, Conceição V., Ugaya; Andresa S. Ginástica para Todos e pluralidade cultural: movimentos para criar novos pensamentos. In: Oliveira, Michelle F.; Toledo, Eliana de. (org.) **Ginástica para todos, possibilidades de formação e intervenção**. Anápolis: Editora UEG, 2016. p. 141-154.

Fiorin-Fuglsang, Cristiane M.; Paoliello, Elizabeth. Possíveis relações entre a Ginástica Geral e o Lazer. In: Paoliello, Elizabeth. **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008. p. 97-120.

Fórum Internacional de Ginástica para Todos. 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uNlclo5l_uw&list=PLZ6A9nyxz_VVgeicZr5ZxxTMhASz37aw0&index=4. Acesso em: 30 dez. 2023.

Franco, Maria Amélia S.; Betti, Mauro. Pesquisa-Ação: por uma epistemologia de sua prática. In: Franco, Maria Amélia S.; Pimenta, Selma G. (Orgs.). **Pesquisa em educação. A pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. v. 4, p. 15-24.

Françoso, Saulo; Neira, Marcos G. Contribuições do legado Freireano para o currículo da Educação Física. **Rev. Bras. Ciên. Esport.**, Florianópolis, SC, v. 36, n. 2, p. 531-546, abr.-jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/fhBMgZf9Nb78DCfVQNts37q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Freire, Paulo. **Carta aos professores de educação física**. Publicado em meio digital em 2017. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/755d5ff6-e1ad-491d-805d-0c72540f5c8b>. Acesso em: 02 fev. 2025.

Freire, Paulo. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

Freire, Paulo. **Educação e mudança**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

Freire, Paulo. **Educar é um ato político**. Diário do Povo, 14 ago. 1980, p. 6. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/3dd9a640-e8e2-415f-ab0f-8cf98c9d25ea/content>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Freire, Paulo; Shor, Ira. **Medo e ousadia**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Freire, Paulo; Shor, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopes. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 85. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

Freire, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Freire, Paulo; Faundez, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Freire, Paulo. **Serginho Groisman entrevista Paulo Freire**. TV Cultura, 1989. Acervo Paulo Freire – Programa Livre. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zx-3WVDLzyQ>. Acesso em: 2 dez. 2024.

Furtado, Renan S. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Física escolar. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, MG, v. 22, n. 1, p. 150-170, jan.-abr. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/68569>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Gadotti, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

Gadotti, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

Gadotti, Moacir. Consciência e história. *In*: Freire, Paulo. **Conscientização**. Tradução: Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

Gerhardt, Heinz-Peter. Educação libertadora e globalização. *In*: Freire, Ana Maria A. (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 153-170.

Ghedin, Evandro. Franco; Maria Amélia S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

Ginástica Para Todos. Composição coreográfica na Ginástica para Todos: Temática Refugiados. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zdCVoap5fjM>. Acesso em: 30 dez. 2023.

Gomes, Helena; Souza, Geni. **Princesas, bruxas e uma sardinha na brasa, contos de fadas para pensar sobre o papel da mulher**. São Paulo: Gaivota, 2018. p. 67-78.

Gomes, Romeu *et al.* Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: Minayo, Maria Cecília de S; Assis, Simone G. de; Souza, Edinilsa, Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos – abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocrua, 2005. p. 185-222.

Gomes, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2022.

Gomes, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

Gomes, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020

Gomes, Helena; Souza, Geni. **Princesa, bruxas e uma sardinha na brasa: contos de fadas para pensar sobre o papel da mulher**. São Paulo: Gaivota, 2021.

Greene, Maxine. Reflexões sobre a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. In: Freire, Ana Maria A. (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 75-78.

Grupo de ginástica de diamantina. **Imagens da coreografia Tempo de Correr do Grupo de Ginástica de Diamantina – GGD**. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=MwBTtrgaGAE&list=PLZ6A9nyxz_VVqeicZr5ZxxTMhASz37aw0&index=1. Acesso em: 30 dez. 2023.

Guerra, Aline M. P. F, Pessoa, Luciana S, Pitta, Camila S. Festival de Parintins na Escola. In: Prêmio Paulo Freire de qualidade do ensino municipal: projetos premiados 2024. **Anais**. Organizado por Equipe de Eventos da Câmara Municipal de São Paulo. São Paulo: Câmara Municipal de São Paulo, 2024. p. 44-57.

Gymnusp. Vídeo 2 - Gymnusp Refugiados (Gravação 1). 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZXMxEpsahog>. Acesso em: 30 dez. 2023.

Josaphat, Frei Carlos. Paulo Freire, ética e teologia da libertação. *In*: Freire, Ana Maria (org). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 195-206.

Linhares, Célia. Paulo Freire: memórias como narrações compartilhadas. *In*: Freire, Ana Maria A. (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 47-50.

Lopes, Priscila R. **A gente abre a mente de uma forma extraordinária?:** potencialidades da pedagogia freireana no desenvolvimento da ginástica para todos. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte). Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Lopes, Priscila R *et al.* Ginástica para todos e literatura: realidade, possibilidades e criação. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, SP, v. 13, n. especial, p. 127-146, maio 2015.

Maldonado, Daniel. T.; Farias, Uirá S.; Nogueira, Valdilene A. (orgs). **Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021

Maldonado, Daniel T, Prodócimo, Elaine. Por uma epistemologia crítico-libertadora da educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. v.3, ano 7, março 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358981676_POR_UMA_EPISTEMOLOGIA_CRITICO-LIBERTADORA_DA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR. Acesso em: 09/02/2025.

Maldonado, Daniel T. Educação física escolar e o pensamento freireano: inéditos-viáveis revolucionários em tempos neoliberais e neoconservadores. *In*: Meireles, Bruno F; Maldonado, Daniel T; Prodócimo, Elaine; Freire, Elisabete dos S.; Bossle, Fabiano; Farias, Uirá de S.; Nogueira, Valdilene A. (org.). **Freireando há 100 anos: o encontro com a educação física escolar**. Curitiba: CRV, 2021. p. 109-126.

Maldonado, D. T.; Soares; D. B.; Schiavon, L. M. Educação Física no ensino médio: reflexões e desafios sobre a tematização da ginástica. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 31, n. 60, p. 01-19, out.-dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e56559>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Maroun, Kalya. Ginástica geral e educação física escolar: uma possibilidade de intervenção pautada na diversidade cultural. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, jan.-jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrrj.br/index.php/rce/article/view/1928/1989>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Meireles, Bruno F.; Maldonado, Daniel T.; Prodócimo, Elaine; Freire, Elisabete dos S.; Bossle, Fabiano; Farias, Uirá de S.; Nogueira, Valdilene A. (org.). **Freireando há 100 anos: o encontro com a educação física escolar**. Curitiba: CRV 2021.

Merida, Fernanda V. Fundamentos da Ginástica Acrobática. *In*: Nunomura, Myrian (org.) **Fundamentos das ginásticas**. 2. ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

McLaren, Peter. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire. *In Memoriam Paulo Freire. In: Freire, Ana Maria A. (org.). Pedagogia da libertação em Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 213-240.

Minayo, Maria Cecília *et al.* Métodos, técnicas e relações em triangulação. *In: Minayo, Maria Cecília de S.; Assis, Simone G. de; Souza, Edinilsa, Ramos de. Avaliação por triangulação de métodos – abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. p. 71-104.

Nahas, Marcus V.; Barros, Mauro V. G.; Francalacci, Vanessa. O pentágono do bem-estar - Base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupos. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Pelotas, RS, v. 5, n. 2, p. 48-59, 2000.

Neira, Marcos G. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**. Florianópolis, SC, v. 16, n. 31, p. 276-304, maio-ago. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015276>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Neira, Marcos G.; Nunes, Mário L. F. **Currículo cultura, linguagem, códigos e representação**: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. *In: Maldonado, Daniel. T.; Farias, Uirá S.; Nogueira, Valdilene A. (orgs). Linguagens na Educação Física escolar: diferentes formas de ler o mundo*. Curitiba: CRV, 2021. p. 21-40.

Nista-Piccolo, Vilma L. A educação motora na escola: uma proposta metodológica à luz da experiência vivida”. *In: De Marco, Ademir (org). Pensando a educação motora*. Campinas: Papirus, 1995. p. 113-120.

Nogueira, Valdilene A.; Maldonado, Daniel T.; Silva, Sheila A. P. dos S.; Freire, Elisabete dos S.; Miranda, Maria L. J. Práticas corporais e Paulo Freire: uma análise sobre a produção do conhecimento. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 24, n. 4, p. 1265-1280, out.-dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/85020>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Nogueira, Raphael M.; Martins, Pedro Henrique S. A tematização sobre o corpo consciente na Educação Física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, MG, edição especial, p. 259-276, set. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reeducpop/article/view/61769>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Novaes, Renato C.; Triani, Felipe da S.; Telles, Silvio de C. C. A educação física na Base Nacional Comum Curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 10, 2020, p. 71-84.

Oliveira, Edna C. Prefácio. *In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. p. 11-15.

Oliveira, Ivanilde A. A educação do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP/UEPA: contribuições à formação do educador. Educação Libertadora e Globalização. In: FREIRE, Ana Maria A. (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 171- 861.

Paoliello, Elizabeth.; Toledo, Eliana.; Ayoub, Eliana.; Bortoleto, Marco A. C.; GRANER, Larissa. **Grupo Ginástico Unicamp: 25 anos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

Paraíso, Cristina Souza. **O trato com o conhecimento da ginástica na escola: contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem crítico-superadora da educação física**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

Pereira, Fernanda Assunção. A escola pelas crianças: educar para emancipação, liberdade e alegria. Orientadora: Andresa de Souza Ugaya. 2024. 199 f. Dissertação (Mestrado Profissional em EF em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2024.

Pérez-Gallardo, Jorge. A Educação Física Escolar e a Ginástica Geral com sentido pedagógico. In: Paoliello, Elizabeth (org). Ginástica geral: experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008.

Prodócimo, Elaine.; Spolaor, Gabriel da C.; Leitão, Arnaldo S. P. Nas dobras do mundo: linguagem e educação física em diálogo com Paulo Freire. In: Maldonado, Daniel T.; Farias, Uirá de S.; Nogueira, Valdilene A. (org.). **Linguagens na educação física escolar: diferentes formas de ler o mundo**. Curitiba: CRV, 2021. p 41-54.

Prodócimo, Elaine; Spolaor, Gabriel da C.; SO, Marcos R. O pensamento de Paulo Freire e ações pedagógicas no cotidiano da educação física escolar no Brasil: apropriações reflexivas. In: Sousa, Cláudio A.; Nogueira, Valdilene A.; Maldonado, Daniel T. (org.). **Educação física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019. p 67-84. v. 38.

Santos, Ivan L.; Neira, Marcos G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, Campinas, SP. v. 30, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jYy8RwBFZMChgMqdrDnQvLJ/>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Santos, Paulo T. Paulo Freire: aspectos de seu humanismo radical. Educação Libertadora e Globalização. In: Freire, Ana Maria A. (org.). **Pedagogia da libertação em Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. p. 207-211.

Santos, Thyago T. S.; Carbinatto, Michelle; Nobre, Juliana N. P.; Lopes, Priscila. Desafios do ensino da ginástica para todos na educação física escolar: relato de experiência. In: VII Congresso de Ginástica para Todos, Reflexões teórico-práticas a partir das bases, 2017. **Anais**. Goiânia: 2007.p. 165-166. Disponível em:

<https://www.anais.ueg.br/index.php/GPT/article/download/9940/10835/>. Acesso em: 19 mar. 2024.

São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade Ensino Fundamental**: componente curricular Educação Física. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-ensino-fundamental-educacao-fisica/>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Sborquia, S.P. Construção coreográfica: o processo criativo e o saber estético. *In*: Paoliello, E. (org.). **Ginástica Geral**: experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008. p. 147-165.

Silva, Emerson S., Maldonado, Daniel T. Currículo crítico-libertador da Educação Física “COM” Educação Infantil: construção coletiva de novos sentidos e significados pela comunidade escolar. **Conexões**, Campinas: SP, v. 22, 2024.

Prefeitura Municipal de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 42/2022, de 07 de dezembro de 2022**. Institui o Programa Aprender e Ensinar no Ensino Fundamental e dá outras providências. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-42-de-7-de-dezembro-de-2022>. Acesso em: 19 mar. 2024.

São Paulo (SP). **Plano de navegação do autor**: caderno do professor. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME/DOT, 2014.

São Paulo (SP). **Dispõe sobre a reorganização do Trabalho Colaborativo de Autoria** – TCA, no Ciclo Autoral do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Disponível em: [http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-46-de-12-de-dezembro-de-2019/detalhe#:~:text=Detalhes%20da%20Norma%20\(INSTRU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA,12%20de%20Dezembro%20de%202019\)&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20reorganiza%C3%A7%C3%A3o%20do,Ensino%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-46-de-12-de-dezembro-de-2019/detalhe#:~:text=Detalhes%20da%20Norma%20(INSTRU%C3%87%C3%83O%20NORMATIVA,12%20de%20Dezembro%20de%202019)&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20reorganiza%C3%A7%C3%A3o%20do,Ensino%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 2 dez. 2024.

Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP). **Nota de alerta**: combate ao abuso sexual em tempos de COVID-19. 2020. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/22528b-NA_18maio-Combate_abuso_sexual_em_tempo_COVID-19.pdf. Acesso em: 02 dez. 2024.

Silva, Maria Heleni H.; Martins, Raphaell M. (orgs.). **Pressupostos freireanos na educação física escolar**: ação e movimentos para a transformação. Curitiba: CRV, 2020.

Spolaor, Gabriel da C.; Leitão, Arnaldo S. P.; Cibim, Julia P.; Bonfietti, Priscila E.; Araújo, Marília C.; Prodócimo, Elaine. Percursos compartilhados entre professores/as de Educação Física Escolar: conscientização do ser docente. *In*:

Meireles, Bruno F.; Maldonado, Daniel T.; Prodócimo, Elaine; Freire, Elisabete dos S.; Bossle, Fabiano; Farias, Uirá de S.; Nogueira, Valdilene A. (org.). **Freireando há 100 anos: o encontro com a educação física escolar**. Curitiba: CRV 2021. p. 67-86.

Spolaor, Gabriel da C.; SO, Marcos R. O Pensamento de Paulo Freire e ações pedagógicas no cotidiano da educação física escolar no Brasil: apropriações reflexivas. *In*: Sousa, Cláudio A. de; Nogueira, Valdilene A. Maldonado, Daniel T (org.). **Educação física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019. p 67-84.

Soares, Carmen L.; Taffarel, Celi N. Z.; Varjal, Elizabeth; Castellani, Lino F.; Escobar, Micheli O.; Bracht, Valter. **Metodologia do ensino de educação Física/coletivo de autores**. São Paulo: Cortez, 1992.

Sousa, Cláudio A. de. **Paulo Freire, Frantz Fanon e a Educação Física popular decolonial: uma autoetnografia na escola pública** / Cláudio Aparecido de Sousa. - São Paulo, 2021. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-graduação em Educação Física, Ânima Educação, São Judas, 2021.

Sousa, Cláudio a. De; Nogueira, Valdilene A. Maldonado, Daniel T (org.) **Educação física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba: CRV, 2019.

Souza, Elizabeth P. M.; Gallardo, Jorge S. P. Ginástica Geral: duas visões de um fenômeno. *In*: Ayoub, Eliana; Souza, Elizabet P. M.; Gallardo, Jorge S. P. (org.). **Coletânea: textos e sínteses do I e II Encontros de Ginástica Geral**. Campinas: Gráfica Central-Unicamp, 1997. p. 33-36.

Todaro, Mônica, de A.; Damiano, Gilberto A. Fenomenologia em Paulo Freire: a noção de corpo consciente. *In*: Baptista, Ana Maria H. *et al.* (orgs). **Variações fenomenológicas, formação e arte: contribuições para o campo educativo**. Lavras: UFLA, 2020. p. 83-94.

Toledo, Eliana. A ginástica geral e a pedagogia da autonomia. *In*: Anais do III Fórum Internacional de Ginástica Geral. **Anais**. Campinas, 2005.

Toledo, Eliana de. A Ginástica Geral e a Pedagogia da Autonomia. *In*: III Fórum Internacional de Ginástica Geral. **Anais**. Campinas: 2005. p. 73-76.

Toledo, Eliana de; Tsukamoto, Mariana H. C.; Carbinatto, Michele V. Fundamentos da ginástica para todos. *In*: Nunomura, Myrian (org.). **Fundamentos das ginásticas**. 2. ed. São Paulo: Fontoura, 2016.

Ugaya, Andresa S.; Truzzi, Luciano. Processo de composição coreográfica em ginástica geral. *In*: I Fórum Internacional de Ginástica Geral. **Anais**. Campinas: 2001. p. 149-152.

Ugaya, Andresa S; Pérez Gallardo, Jorge S. Elementos folclóricos presentes nas composições coreográficas do grupo de ginástica geral da UNICAMP. *In*: III Fórum Internacional de Ginástica Geral. **Anais**. Campinas: 2005. p. 128-130.

Ugaya, Andresa S. Ginástica para todos como espaço de convivência. *In*: VI Fórum Internacional de Ginástica Geral. **Anais**. Campinas: 2005. p. 463.

Vago, Tarcisio M. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente, um diálogo com Valter Bracht.

Movimento, ano III, ° 5, 1996/2, p. 4-17. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/download/2228/936/7752>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Velloso, Livia R.S; Siqueira, Thales R.; Dias, Luis Eduardo V.; Vicente, Mariana D. (orgs.) **Educação Física e democracia**: cartas a quem ousa esperar. Curitiba: CRV, 2024

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 466/2012 e 510/2016 do CNS)

TEMAS GERADORES E GINÁSTICA PARA TODOS: Caminho Possível de acolhimento de adolescentes na Educação Física Escolar

Senhores responsáveis:

Eu, ALINE MANETTA PERTICARATI FORNAZARI GUERRA, portadora do RG: 43.696.244-5, aluna do curso de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF) da Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho – UNESP/BAURU, sob orientação da Profa. Dra. Andresa Ugaya, RG: 26.571.988-4, venho por meio deste, convidar o (a) menor sob sua responsabilidade para participar da pesquisa que estou desenvolvendo no Mestrado intitulada “TEMAS GERADORES E GINÁSTICA PARA TODOS: Caminhos possíveis de acolhimento de adolescentes na Educação Física Escolar”

O objetivo deste trabalho é acolher as demandas de alunas e alunos apresentadas nas aulas, refletindo sobre elas junto a unidade escolar e encontrar caminhos para o enfrentamento e superação dessas situações através da construção coletiva de uma coreografia de Ginástica para Todos- GPT que expresse uma narrativa criada a partir de temas geradores emergentes das vivências e diálogos do dia-a-dia das aulas de educação física.

Esta proposta vem ao encontro da necessidade de entender e contribuir com situações observadas e/ou relatadas em aula como casos de afastamento, indisciplina, agressividade, ansiedade, depressão e automutilação. Ao propor o diálogo, a construção de narrativas coletivas e a dramatização, busca-se construir uma nova situação social, em que alunas e alunos possam ser protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, participarão de diferentes estratégias de ensino que proporcionem diálogo crítico e reflexivo sobre as demandas apresentadas e a vivência de diferentes práticas corporais e movimentos gímnicos nas aulas de Educação Física. As atividades que serão proporcionadas a (ao) menor serão desenvolvidas na EMEF Plínio Ayrosa, seu local de estudo, durante aulas de Educação Física ministradas pela professora Aline Manetta Perticarati Fornazari Guerra em seu período normal de aula.

A pesquisa tem como expectativa de ensino-aprendizagem a elaboração de uma produção artística capaz de expressar anseios, angústias, sentimentos e emoções de nossas alunas e alunos e ajudá-los a superar esses momentos de dificuldade que têm apresentado, bem como convidar a comunidade escolar a refletir sobre esse momento importante de suas vidas.

A vivência das diferentes práticas corporais podem oferecer alguns riscos como quedas e torções, porém todas as medidas necessárias para evitar esses e outros acidentes serão tomadas. Como as atividades envolvem ensaios, apresentações, debates, rodas de conversa, registros por fotos e filmagens e apresentações à

comunidade escolar, podem ocorrer casos de constrangimento e timidez, que deverão ser acompanhados de perto pela professora responsável que tomará as devidas providências para proteger, amparar e prestar toda assistência necessária junto à gestão da unidade escolar e família.

Os benefícios esperados estão relacionados à formação de jovens protagonistas do processo ensino-aprendizagem e que adotem posturas críticas, reflexivas, inclusivas, acolhedoras e que compactuam com a construção de uma sociedade justa e igualitária. Por ser um processo de construção de identidade e de discursos, sabemos que esses benefícios são vistos como expectativas de aprendizagem e podem ocorrer em tempos e de formas diferentes para cada participante.

Durante todo o processo, haverá coleta de dados através de fotos, filmagens e registros escritos garantindo que alunas e alunos não sejam identificados em nenhum momento da pesquisa, garantindo seu direito a privacidade.

A participação é voluntária, sem custos, sem remuneração e poderá ser interrompida, se assim preferirem e a qualquer momento, sem qualquer penalização ou prejuízo a (ao) menor.

Caso haja algum dano proveniente desta pesquisa, a/o participante será indenizado conforme os Termos Legais.

Para maiores informações, é possível entrar em contato com a professora pesquisadora através do telefone e WhatsApp pelo número (11) 987598822, por email: aline.manetta@unesp.br ou ainda agendando horário de atendimento presencial na

Unidade Escola.

Antes de assinar esse Termo, certifique-se de que tirou todas as suas dúvidas, e depois assine as duas vias, uma ficará com o responsável pela aluna ou aluno e outra com a professora responsável pela pesquisa.

Agradeço a colaboração e me coloco à disposição para qualquer dúvida, contribuição ou questionamento.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro ter recebido esclarecimentos sobre a pesquisa intitulada “TEMAS GERADORES E GINÁSTICA PARA TODOS: Caminho possível de acolhimento de adolescentes na Educação Física Escolar” sob responsabilidade da Profa. Aline Manetta P.F. Guerra, docente da Unidade EMEF Plínio Ayrosa, DRE Freguesia/Brasilândia, SME SP e Mestranda da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho/ UNESP BAURU e aceito a participação da (o) menor _____, que está sob minha responsabilidade legal. Declaro também que recebi uma via original deste Termo assinada pela professora pesquisadora.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Dados sobre a Pesquisa

Título do Projeto: TEMAS GERADORES E GINÁSTICA PARA TODOS: Caminho possível de acolhimento de adolescentes na Educação Física Escolar

Pesquisadora Responsável: Aline Manetta Perticarati Fornazari Guerra Instituição: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP/BAURU Cargo/Função: Mestranda

Endereço: Rua Tomas Ramos Jordão, 159.

Dados para contato: (11) 987598822 e-mail: aline.manetta@unesp.br

Orientadora: Andresa de Sousa Ugaya

Instituição: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP/BAURU Cargo/Função: Professora

e-mail: andresa.ugaya@unesp.br

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/CONEPE Dados para Contato: Telefone: (14) 3103-6000

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do/da Participante: _____

Nome do responsável pelo Participante: _____

Assinatura do responsável do participante: _____

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

(Resolução 466/2012 e 510/2016 do CNS)

“TEMAS GERADORES E GINÁSTICA PARA TODOS: Caminho possível de acolhimento de adolescentes na Educação Física Escolar”

Texto base para vídeo de explicações sobre os termos do TALE:

Eu, ALINE MANETTA P. F. GUERRA, convido você a participar do estudo “TEMAS GERADORES E GINÁSTICA PARA TODOS: Caminho possível de acolhimento de adolescentes na Educação Física Escolar”.

Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação.

Essa pesquisa quer ouvir o que você aluna e aluno gostaria de contar sobre sua participação ou não nas aulas de educação física e/ou sobre qualquer outro assunto que esteja fazendo parte de sua vida nesse momento para que juntas e juntos possamos pensar em maneiras de melhorar nosso ambiente escolar e pessoal.

Gostaria muito de contar com você! Mas, você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir ao longo do caminho.

A pesquisa será feita nas aulas de Educação Física da EMEF Plínio Ayrosa onde você estuda e as pessoas que participarão serão da sua turma.

Faremos trabalhos em grupo, rodas de conversa, vivências de ginástica, filmagens, fotos e apresentações em grupo.

Usaremos materiais para te proteger mas se der algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto.

A sua participação é importante para a construção de uma escola mais acolhedora e empática e as suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der.

Os resultados da pesquisa serão publicados em material virtual e impresso, mas sem identificar participantes, garantindo seu direito à privacidade.

Imagens do vídeo que será exibido a alunas e alunos explicando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Vídeo Disponível no YouTube: <https://youtu.be/NpFDtqetSwc>

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa
“TEMAS GERADORES E GINÁSTICA PARA TODOS: Caminho possível de
acolhimento de adolescentes na Educação Física Escolar”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi
que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer
“não” e desistir sem ninguém ficar com raiva/chateado comigo ou descontar
alguma nota.

A pesquisadora esclareceu minhas dúvidas e conversou com os meus
responsáveis legais.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em
participar da pesquisa/estudo.

_____, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa,
você poderá consultar:

Pesquisadora Responsável: Aline Manetta Perticarati Fornazari
Guerra Instituição: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho -
UNESP/BAURU Cargo/Função: Mestranda
Endereço: Rua Tomas Ramos Jordão, 159.

Dados para contato: (11)

987598822 e-mail:

aline.manetta@unesp.br

Orientadora: Andresa Ugaya

Instituição: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho -
UNESP/BAURU Cargo/Função: Professora
e-mail: andresa.ugaya@unesp.br

Comitê de Ética em Pesquisa -

CEP/CONEPE Dados para Contato:

Telefone: (14) 3103-6000

APÊNDICE C - Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - Câmpus de Bauru/ SP
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
(ProEF)

Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz

O seu(sua) filho/a _____ (está sendo convidado(a) a participar da “Tarde de Gala” como resultado da pesquisa intitulada: “TEMAS GERADORES E GINÁSTICA PARA TODOS: caminho possível de acolhimento de adolescentes na Educação Física Escolar”. O objetivo dessa exposição é compartilhar com a comunidade escolar as composições coreográficas produzidas por estudantes a partir da práxis pedagógica de Temas Geradores. Serão feitos vídeos e fotos que servirão como dados para análise posterior da pesquisadora. Essa Tarde de Gala será apresentada como produto educacional no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

As filmagens serão realizadas na escola durante horário de aula ou em outros momentos que o grupo entenda que seja pertinente para o processo de construção coletiva de coreografias. Portanto, a imagem de seu(sua) filho(a) estará nos vídeos e fotos, que serão utilizados para fins científicos e para que outros/outras professores/as e demais interessados(as) possam assisti-los.

Os riscos associados à pesquisa são mínimos, e caso seja necessário, seu(sua) filho(a) poderá contar com o apoio da professora/pesquisadora. A participação na pesquisa não é obrigatória, sendo um direito da criança desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciadas as gravações.

Em caso de desconforto ou dúvidas relacionadas à pesquisa, pedimos que entre em contato pessoalmente com a professora/pesquisadora Aline Manetta Perticarati Fornazari Guerra, sob a orientação da Profa. Dra. Andresa de Souza Ugaya, ou pelo telefone (11) 98759-8822.

O(A) senhor(a) autoriza a divulgação das fotos e vídeos do/a estudante para fins científicos e de estudos?

() Sim () Não

Deste modo, eu _____, CPF: _____, RG: _____, residente e domiciliado/a à Av/Rua _____ Cidade: _____

_____ AUTORIZO, através do presente termo, a utilização da imagem (fotos e vídeos) do/a meu/minha filho/a _____ nesta pesquisa e tenho ciência de que a imagem será utilizada para fins científicos e de estudos (dissertação, produto educacional, tese, livros, artigos, reuniões científicas, slides, vídeos, redes sociais), em favor da pesquisadora, acima especificada, sem quaisquer ônus financeiro a nenhuma das partes.

São Paulo, 09 de agosto de 2023.

Assinatura da Professora-Pesquisadora

Assinatura do Responsável

APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DAS BANCAS DO TRABALHO COLETIVO AUTORAL

BANCA DO TCA – 9º ANO A

Apresentador (A): Muito bom, né? Agora a gente abre espaço para os professores, ablaem em cima deles. Vamos lá.

Coordenador Pedagógica (CP): Parabéns, 9A, muito obrigado porque vocês são os meus professores. Tá?! É, eu aprendi muito com vocês. É.. Essa educação realmente eu não posso dizer palavrão pela minha responsabilidade aqui. Eles podem, mas eles já falam. Mas é uma pergunta que fica como eu tinha falado ali, né? Que esse palco é um lugar tão difícil de estar. Imagina se vocês fossem professores, como que vocês seriam?

D: Ah, eu ia ser professor de educação física, né? Inspirado na minha querida professora Aline, ia descer com todo mundo todo dia TCA ia ser na quadra.

B: Pegou o microfone e essa resposta. Ah, a **AC** quer falar.

AC: Se eu fosse professora, com certeza eu ia ser de artes. Porque eu acho que a arte ela tá em todo mundo, sabe? Ela não, tipo o mesmo que você não saiba desenhar, não saiba fazer grande coisa, mas a arte ela tá sempre na gente, mesmo que a gente faça mínimas coisas, ela sempre tá na nossa cabeça e ela ensina muito a gente a ser um ser humano melhor. A ter empatia pelas pessoas. Então eu acho que a arte ela é um reflexo que todo mundo deveria aprender.

B: Se eu fosse uma professora, eu ia ser professora de Geografia, porque eu sempre gostei muito de política, porque acho importante a geopolítica. A geopolítica gente. Não tem só a Geografia de estado não, eu, hein é da cabeça, é. Com todo o respeito, mas... Eu sempre achei muito importante, também a geolítica, eu acho que abre a cabeça muito para o aluno dar sua opinião sobre a política, sobretudo, e eu gosto de ouvir a opinião das pessoas, porque eu acho que quanto mais opinião da pessoa você ouve, mais é conhecimento você tem para formar sua opinião, mas é

conhecimento, você pode aprender assim, porque você não aprende só com..., você aprende com as pessoas também. É isso.

CP: Eu preciso ouvir, é o professor, porque assim porque ele interpretou muito bem. Eu não sei se ele vai ser ator, porque ele fez assim, eu vi o professor aqui, né? E assim é se vai ser professor, ou vai ser ator.

GB: Eu acho que entre ator e professor, prefiro ser professor. Professor de história. Gosto bastante de história

CP: Então essa responsabilidade, né? É quando entramos numa escola pra dar aula, é vem esse friozinho que vocês se sentiram hoje? Não sei se todo mundo sentiu, tá gente nas eu estava vendo aqui um monte de gente nervosa, mas eu lembro muito bem quando eu comecei a dar aula. Como era difícil entrar todo dia e falar, meu Deus, que que vai acontecer hoje?

Qual que vai ser, né? Porque você tem um plano, a gente coloca lá um planejamento proo coordenador, a gente precisa avaliar tudo mais, né? E tem todas as contas para pagar, tem uma família, tem umas outras questões que não são da escola. É muita pressão e a gente pensa, ó, como que pode ser interessante como o TCA do 9ºB, que falou de machismo? A maioria dos professores são mulheres.

Vocês já pensaram nisso que a escola ela tem uma função, né? Que muitas vezes é uma, É uma função de cuidado. E aí a gente acaba.

Muitas contradições sobre essa situação?

Às vezes é, os professores são tratados mesmo como babás, não é?

E qual que é a nossa real função como professor?

Não apenas cuidar...

Que cuidar é importante. Vocês são menores, né? Tem que haver, tem que deixar vocês em paz mesmo, para brincar. Para vocês terem Liberdade.

B: Então, é falando, eu acho que o senhor falou do cartaz que a gente falou: “Professores deixem a gente em paz”, mas a intenção desse cartaz não foi Ah, deixa a gente em paz pra gente brincar, pra gente zuar era porque a nossa apresentação é sobre criticar a forma de ensino que não deixa o aluno se expressar porque é?

L: É, eu acho a nossa apresentação, era mostrar, a falta de expressão que alguns alunos tem dentro da sala de aula. Quando o professor não deixa eles darem a sua opinião, como a Bianca disse, a nossa opinião é formada por várias outras opiniões, então essa era ideia do nosso tema.

B: O cartaz é, em momento nenhum foi para ofender, é porque nosso TCA é para criticar isso, porque eu acho que se em um lugar você tem que só ouvir a opinião das pessoas, ficar sentado 24 horas por dia, ficar calado, ouvir o que tem para ouvir. Eu acho que isso não é uma escola é uma prisão, eu acho que eu, eu acho que é o que a gente quis trazer aqui é que a gente precisa se impor em algumas vezes a gente precisa dar nossa opinião. A gente precisa dar nossa opinião. Até porque se a gente não der essa opinião agora, a gente, a gente, alguém vai dar ali, vai dar.

CP: B, Parabéns, tá? É? Você me surpreende muito. Eu gostaria aqui, assim que outros também falassem sobre essa situação dessa, né? Quem?

AC: Eu queria falar sobre o que você tinha falado sobre as que só tem professoras mulheres. A maioria quer dizer, a maioria só tem professoras por mulheres. Só que eu acho engraçado, não querendo ser grossa nem ignorante, mas sabe?

Quando sai no jornal? Não, não é uma mulher que, né, abusou de alguém. Geralmente é um homem que abusou de uma aluna.

Que tocou numa aluna que persegue, stalkeria, uma aluna. Então, assim, só queria deixar claro isso.

Professora S (PS): Primeiro, eu queria parabenizar o 9A porque é um trabalho, um grupo, grupão, uma sala que tem... teve durante o ano, ou pelo menos eu percebi isso, uma grande dificuldade de trabalhar em grupo. Que vocês venceram é essa etapa, né? Vocês conseguiram trabalhar em grupo, fizeram também de um tema tão sério, né? De censura, uma piada com os meninos dançando aqui. Eu achei ótimo isso, eu achei descontraidíssimo, adorei, né? Ai, ficou lindo.

Estudantes (E): Ideia do PO.

PS: Então assim ficou muito bom. E parabenizar, assim a arte. É uma sala muito criativa, né? Principalmente na arte, como falou a **AC**, a arte é

transformadora, ela muda sua vida, seja ela qual qual lugar que você esteja com a arte. A minha pergunta, parabéns gente, tá ótimo, tá ótimo. Todos todos estão ótimos. Parabéns as produtoras de arte que eu vi fazendo o cenário, quem escreveu o roteiro, né? Que foram as meninas, então vocês trabalharam em grupo, cada um teve a sua tarefa, e eu acho que isso, isso é, valeu esse grande trabalho.

A minha pergunta, como falou o grupo colocou: “Ih, professor vai pegar vocês!” A minha pergunta pra vocês é a seguinte, vocês foram censurados esse ano em sala de aula?

B: Sim! Próxima pergunta. [risadas] Sim, próxima. Essa foi fácil.

PS: Por que que vocês não se manifestaram dentro da sala de aula falando o que vocês..

B: A gente se manifesta, a gente não tem medo de ninguém, não..

Plateia (P): [plateia fazendo muitos comentários]

PS: Agora responde a última pergunta, como que vocês fizeram o protesto com a professora dentro da sala de aula?

P: Quebrando cadeira?

B: Se eu puder responder, seria legal. A gente se manifesta de várias de várias maneiras, mas assim que acontece, é a gente...

É a gente, assim que acontece realmente, a gente vai para argumentar o que aconteceu e a gente busca falar com os outros, com outros professores, pra pra falar. Principalmente a **PMF**, que a gente confia nela pra ajudar a gente no que está acontecendo.

Porque se formos só nós alunos, é, contra essa censura, contra essa opressão, a gente não tem voz, é perante a um professor que é uma autoridade máxima na sala. Então, se é, se formos só nos alunos, a gente prefere chamar os professores. Tá aí, professores, eles é conversam com o **gestor (G)**, com **CP**. A gente busca ir contra isso, porque se a gente for deixando acontecer, bom, é o que vai acontecer mais deles e a gente vai ter menos é, a gente vai ter cada vez menos é, local de fala.

PS: É, eu só vou fazer assim ou não a resposta, porque a **PM** vai fazer uma pergunta, vocês nunca chegaram com o professor que vocês se

sentiram censurados diretamente para eles, falando que vocês foram censurados?

B: A gente já chegou sim, várias vezes.

PS: O professor assim, não houve diálogo?

B: O professor geralmente não entende, né? Ele busca ficar na defensiva, fala que não foi a intenção, mas geralmente não pede desculpa e começa a ficar na defensiva e falar que a culpa não foi dele...

PM: Vou pedir desculpas porque afinal de contas, eu não sou professora de vocês, né? Mas eu queria muito, em primeiro lugar dar os Parabéns, falar que eu to muito impactada, foi revolucionário o palco hoje. Que bom que eu não me aposentei, eu não saí da educação sem antes ter essa experiencia e presenciar algo tão lindo, tão revolucionário. E eu não sei se nós educadores estamos preparados pra isso tudo gente, sinceramente. A gente também está num processo de aprendizado e talvez nós não estejamos preparados pra isso. Eu vou fazer uma única pergunta, de algo que me chamou muito a atenção, até porque não poderia ser diferente... Tinha um cartaz enorme na apresentação de vocês, enorme mesmo, né com uma frase extremamente polêmica, que inclusive ela é uma frase que não é muito bem aceita até em redes sociais, ela é bloqueada e censurada, já que é essa a questão aqui né. A frase “Fogo nos racistas”, essa frase é bastante polêmica, é uma frase que foi popularizada pelo nosso querido Djonga [estudantes abrem novamente o cartaz com a frase e vibram], depois que ele falou isso num show dele a gente começou a repetir “Fogo nos racistas” o tempo inteiro. E eu queria saber o porque vocês fizeram esse cartaz tão lindo e o porque a escolha dessa frase.

É muito importante essa resposta. E muito obrigada viu

L: Obrigada pelos elogios. A nossa intenção de usar essa frase não foi em nenhum momento espalhar ódio. A gente usa essa frase porque a gente quer que as pessoas entendam que o racismo existe sim e ele precisa ser falado. Então não é, ah, aconteceu na internet, mas deixa quieto, não acontece na escola e na vida real. E a gente queria usar essa frase. Porque a gente acha ela impactante e ela é, ela é muito boa.

B: Então, como a Senhora mesma disse, nosso trabalho, a gente trabalha

muito com censura.

E como é uma frase censurada nas redes sociais, a gente quis trazer pra calar a boca

mesmo, pra ousar mesmo.

AC: Não, eu não tenho lugar de fala, né? Mas eu queria falar tipo do que tá acontecendo no Congo, né? Que o pessoal tá passando fome e...Ninguém, tipo, nas redes sociais, nem...

P: tem sim

AC: Jornais, eu tô falando com jornais, gente. Tipo, eu até agora não vi um jornal falando sobre o que tá acontecendo lá. Eu não vi ninguém, tipo, de uma marca grande falando o que tá acontecendo lá. E nem ajudar eles ajudaram, né? Então, tipo assim, é o que tá basicamente acontecendo lá. Ninguém fala sobre o que tá invisível, o que tá acontecendo lá. E gente morrendo de fome. Gente passando miséria.

PMF: Oi pessoal, não é nem pergunta, porque já houve muitas perguntas aqui. O que eu quero é parabenizá-los e falar que vocês estão assim correspondendo a tudo que eu assisti, o comportamento de vocês na sala de aula, da questão da indagação, do questionamento, da crítica, do argumento, do poder da palavra, que eu sempre digo pra vocês que nós não devemos silenciar diante de qualquer tipo de injustiça, seja sobre a censura ou qualquer outra coisa que esteja nos incomodando ou incomodando a sociedade. O caminho é sempre a palavra, o argumento, os posicionamentos, o respeito aos posicionamentos, como a Bianca falou, formar a opinião, pra você formar a opinião, você tem que escutar, para você conseguir discernir o que é, o que você vai, o que vai servir para você, o que ficou de importante, o que ficou de relevante.

Então eu quero parabenizá-los, achei incrível a coreografia, a trilha sonora que foi aí, o **PO** que os orientou, é gratificante poder estar aqui e compartilhar tudo que eu assisti. E eu não esperava outra apresentação de vocês. Eu tenho muito orgulho de vocês. Vocês moram aqui, todos vocês, né? Moram aqui na minha essência, né? E eu...

Eu adoro a minha profissão. Por conta de vocês. Só isso.

A: Agora é o **D**, pelo amor de Deus, fala.

D: Eu queria parabenizar aí pra vocês. Vocês usaram a frase que do Djonga “Fogo nos racistas”, mas aconteceu uma polêmica na internet que a Luísa Sonza, ela cometeu um ato de racismo que o Djonga, que é um cantor famoso que conhece ela... [muito barulho da plateia]

B: A plateia tem que respeitar, não ficar gritando no meio da apresentação. [aplausos] Por favor, a plateia, porque isso é chato, porque desconcentra tanto a gente quanto os professores que querem perguntar e querem ouvir nossa resposta. Por favor, obrigada.

D: Então, a frase “Fogo nos racistas né? Tanto Djonga e outras celebridades, do empoderamento americano, afro-brasileiro, perdão é o Baco Exu do Blues. Então, ele usa essa frase direto nas músicas dele. E aconteceu também uma polêmica na internet envolvendo a Luisa Sonza, que começou a ter racismo, e ninguém se pronunciou nada. O que vocês acham que deve ter levado eles não terem se pronunciado, né? Como se, por exemplo, Eles escolhem os racistas que podem tacar fogo? Tipo os racistas bonzinhos?

B: Eu acho que como a Luísa Sonza é uma pessoa muito forte na mídia, eu acho que a mídia protege muito. E tem essa hipocrisia ainda de que, se for da mídia, não pode. Não pode, porque na mídia pode falar o que quiser. Mas existe o racista que pode, que pode...

Ai, não, tem que denunciar. Mas, o da mídia não pode, o cantor que tá lá em cima do palco, é branco, privilegiado, de olho claro, que fala, que pede um copo de água pra uma pessoa preta porque acha que ela é funcionária, Não, não, não, não. Aí foi sem querer e aí não pode se pronunciar.

Existe ainda isso e tem que ser discutido, tem que ser debatido, porque se você luta por alguma coisa, você vai lutar por essa coisa, independente de quem tá falando isso, independente de quem cometeu esse preconceito, esse ato de racismo.

A gente tem que se pronunciar, se a gente coloca cara a tapa e fala eu sou anti racista eu luto contra os racistas. A gente quando vê algum caso de racismo, seja lá quem tenha feito, a gente tem que se pronunciar.

PMI: Olha só, só um comentário rapidinho, porque já estão dando o horário,

quase seis e vinte. Quero parabenizar vocês e ver que vocês trouxeram essa questão de não se calar, de observar, de ser crítica. Isso nos deixa assim muito orgulhosos, porque a gente está nessa luta no dia a dia. Todo dia que põe o pé na escola, a nossa intenção é que esses estudantes sejam críticos. Que eles consigam mudar a realidade para que ela seja um pouco melhor. Que eles saiam aqui no final do ano um pouquinho mais críticos e um pouquinho diferentes do que eles começaram lá no comecinho do ano. É a nossa luta diária, de todos nós os professores e da escola e a gente vê que vocês olharam pra isso e perceberam quantas injustiças e não se calaram diante de nenhuma delas.

Só tenho aqui que parabenizar vocês pelo trabalho, tá bom?

Obrigada.

CP: PO, é por tempo né?! Mas assim, eu acho...Parabéns de novo, né, pensando na questão da mídia, aqui vocês representaram Chiquititas né? Então, muitas vezes a gente se distrai e como que a gente pode acordar porque são muitas distrações. Porque o professor muitas vezes ele tá na luta pra acordar a gente pra gente poder abrir os olhos e não nos distrair. Não é só mídia. Às vezes tem a questão alí da exposição nas redes sociais, o que foi tratado aí de vários tipos de opressão, que acontece quando a gente vê uma pessoa, quando a gente não vê quantas pessoas invisíveis que nos passam pela cidade, que nem um vendedor. Então, a gente precisa pensar no nosso grupo a nossa responsabilidade. Nós professores, educadores, e vocês também, nesse processo de educação, a gente tem um compromisso social com o outro, né, e de aprender, de aprender, esse é o nosso desejo, é aprender a fazer melhor, a fazer junto.

Então aí eu vou pedir, assim.. desculpas por qualquer coisa porque eu também sou censor. Mas, é um processo histórico, brasileiro e a gente vai acabar com isso. Eu não prometo, não sou político, mas eu tô tentando, tá? Só que eu vou gostar muito se vocês colaborassem de limpar, mesmo que seja um pouquinho, sabe? Perceber se tem lápis, alguma coisa aí. Pra gente levar pra nossa escola.

A: Alguém quer falar? Pega o microfone aí.

P: Acaba nunca!

AG: Gente, eu só queria parabenizar a minha sala. Faz muito tempo que eu não tenho um trabalho assim com todo mundo. Eu achei que a nossa sala mudou muito, porque desde o início do ano a gente tinha uma rixa na sala, como diz a **PS**, trincheira.

E era separada a sala. Um lado menino, um lado menina. E a gente nunca...Se deu bem, né? E aí, agora, eu vejo que tá diferente que os meninos e as meninas, hoje em dia, se enturmam mais, conversam mais. Estão melhorando. Os meninos melhoraram bastante.

Acredito que as meninas também. E é só isso.

CP2: Quem escolheu as ordens das apresentações?

Por. exemplo, começou 9°C, 9°B e 9°A né? Essa escolha da ordem das apresentações.

Quem ficou responsável? A culpa foi da **PA**?

P: culpa da **A** [gritos]

AC: Bom, eu tinha conversado com a **PA**, com a **PS**, pra colocar a gente por último porque a gente pensou que a gente ia usar tinta, porque na parte naonde tinha o pessoal deitado, era pra ser os corpos e aí a gente, os coloridos, agente ia chegar, ia pintar eles, ia salvar eles da censura. Só que não teve tinta, não teve iluminação, não teve tinta. E aí, no final, tipo o foco era pra ser, no final por conta disso por conta da tinta porque a gente ficou com medo de atrapalhar os outros 9°s anos e ia acabar sujando muito, ia escorregar e machucar.

CP2: Em todos os grupos eu fiz o processo de, pedir, por conta das colocações, do tempo, da limitação do tempo, eu me restringi a questão das perguntas. Então eu vou pedir licença pra fazer o fechamento, o feedback das apresentações e essa pergunta, vocês vão entender o porquê que eu finalizei com ela. Eu senti nas três apresentações o processo mesmo de ritmo muito interessante que foi desde a questão difícil do primeiro grupo de iniciar as apresentações, porque é muito difícil ser o primeiro, tem uma carga de explosão de ansiedade muito imbutida e isso ficou visível na primeira apresentação. Foi muito bonito, mas deu pra perceber que das três

apresentações...o primeiro grupo a se apresentar, ele estava visivelmente mais ansioso, até a questão do riso, mas eu senti nesse riso um pouco mais de nervosismo do que uma questão de tirar sarro, de não estar levando a sério. E as mensagens que foram passadas, do ponto de vista do território, da questão da favela, foi muito legal.

Dentro, aí, de uma forma crescente, isso entrou dentro da escola, de uma forma de um tema, de umas questões que acontecem, que é do âmbito social, que você viu que o segundo grupo apresentou de uma maneira muito rica de como isso repercute em vocês, na questão do machismo, do feminicídio e finalizou dando um tapa na cara da gente enquanto professor [choro emotivo] Vamos lá, respirei..

Só nos resta aprender,

A gente sabe que a gente precisa dar voz pra vocês enquanto professoras e professores, a gente sabe que precisa dar voz pra vocês. A gente sabe essa lição. Mas, a gente não aprendeu a ouvir vocês.

BANCA DO TCA – 9ºANO B – O MACHISMO E A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

Professora S (PS): Antes de fazer minha pergunta, eu vou falar porque vocês usaram o tema que nós discutimos com muita discussão mesmo, dentro da sala de aula. E usaram a educação física. Vocês fizeram um movimento de educação física. Eu to assim... É completo! Ficou completo. Parabéns, mas antes, né? Eu preciso perguntar, né? As nossas discussões em sala de aula sobre machismo, sobre a condição da mulher teve uma grande influência para vocês montarem? É esse trabalho, maravilhoso.

N: E foi. Um trabalho que foi coletivo é todo mundo como deu certo todos. Todo mundo optou e falou o que queria e saiu isso e eu tô muito feliz com o resultado.

PS: Eu também. Eu estou assim, felicíssima com o resultado, é agora vou

fazer uma outra pergunta. para cada uma, nossas discussões, mudaram alguma coisa na vida de vocês? Eu acho que isso é uma reflexão que todos tem que fazer. Eu teve um, já teve um aluno aí que já me deu uma resposta sobre isso, que é o L. Ele já me parou no corredor e falou, valeu, professora, então eu já ganhei o ano. Muito obrigado, era isso.

Coordenador Pedagógica (CP): É eu. Eu também, parabéns. Pelo trabalho. Viu? Porque faz tempo que eu não vejo a questão da empatia ser tão viva. É? É uma coisa que, que me dá muito, me estimula demais para continuar na educação, quando a gente percebe assim a quantidade de violência que a gente presencia contra as mulheres. E, e isso é um presente pra mim, muito valioso ter vocês aqui. Muito obrigado.

PMF: 9B, 9B, Olha, estou aqui emocionada, não é? Me emocionei de verdade com a apresentação de vocês. É em assistir evolução de vocês no decorrer desses 3 anos, né? que estamos trabalhando juntos. E não, já fica muito claro. Gostei assim do tema de vcs é de extrema relevância social, né? Um tema que está aí sendo debatido a todo momento pelas mídias, né? Em relação aí o que acontece com as mulheres, né? Com a discriminação, com o machismo, então achei brilhante o trabalho de vocês, tanto em relação aí a apresentação, a coreografia, é, a forma como vocês se posicionaram, se posicionaram e a união de vocês, porque eu assisti algumas vezes, né? O ensaio de vocês e hoje me surpreendi , né? Como a Silvana, Fiquei surpresa com a atuação de vocês. Então eu quero parabenizá-los, né? E dizer o quão importante é essa profissão nossa, né? De professor?

É o que de melhor existe nessa profissão, É ver o crescimento de vocês. Intelectual, é, psicológico, emocional. Isso é extremamente gratificante, né? Então eu gostaria de agradecer a todos os presentes aqui, professores. Alunos, todas as pessoas que contribuíram é para essa educação de vocês, não é porque é o que eu estou assistindo. O que eu

assisto, o que eu venho assistindo, né? É quando chega ao nono ano, no término, né? Do ensino médio ou do ensino fundamental? A gente assiste essa evolução de vocês e é extremamente gratificante. E especialmente, né? Essa conclusão do curso de vocês, que foi diferente por conta da pandemia e houve tantas tantas dificuldades, né? E ver o crescimento de vocês, a evolução, a superação.

É realmente. Uma bênção, né? E eu gostaria de agradecer essa oportunidade de estar aqui com vocês hoje. Muito obrigada.

PO: R, Tenho muito orgulho dessa minha filha.

Plateia (P): Pode todos, **R, R.** Porque todos os irmãos da **R.** Eu acho essa sala assim maravilhosa, que vocês fizeram jus à minha expectativa. Não só vocês corresponderam, mas vocês superaram a minha expectativa. Ó, amo vocês.

PMI: Não tive a oportunidades de assistir o ensaio, então para mim. Foi uma surpresa na apresentação e lógico, assim foi de uma delicadeza que vocês trouxeram esse tema, o acolhimento dessa dessa menina, mãe, de tudo que ela sofreu. E aí a Silvana disse, vocês aproveitaram o que assistiram nas minhas aulas?

A gente não precisa nem nem pensar muito pra ver que vocês aproveitaram tudo desde lá do primeiro aninho que vocês vieram, tudo o que a escola ofereceu para vocês é no último ano. A gente é o coração de tudo isso, de finalização, mas é um processo que começou lá no primeiro ano e veio vindo e vocês observaram, vocês trouxeram para vocês, o conhecimento que vocês mostram aqui vê que que vocês não deixaram para lá tudo que foi desde lá de pequenininho e agora vieram e mostraram aqui, então vocês estão de parabéns, vocês me emocionaram de verdade, né? É e é uma coisa que a gente gostaria de não ver mais, né? De isso que vocês trouxeram para casa, essa esse problema, essa, esse preconceito, essa feminicídio que um dia a gente pudesse ouvir falar um



dia que não existe mais, então parabéns. De verdade, parabéns.

L: Oh, ai ó, fala falando aqui como um grupo, né? Só quero agradecimento especial para **PA**, que revolucionou aí nossas ideias de fazer TCA, que antes pra gente era só um slide e agora a gente conseguiu estar aqui fazendo um teatro e agradecer a colaboração de todos os professores. Aí que né, ajudaram nas aulas, deixou a gente ensaiar, né, que ficou presente com com a gente que deu umas broncas que era para dar, que ajudou a gente, que criticou, que comentou. Tudo isso, pra no final sair isso aqui saiu tudo muito bem, né? Então a gente só quer agradecer no caso, eu quero agradecer e por todos esses anos aí e muito obrigado. Aí alguém quer falar alguma coisa? E vai Corinthians, amo vocês aí, todo mundo.

CP2: Eu tenho um minuto e meio, vamos lá ver. Na verdade, a minha pergunta é breve. Eu vou me deter a questão da da pergunta pra fazer o papel do chata mesmo de novo. Toda Vez que a gente faz escolha de algo é a renúncia de outro, né? Então, para fazer denúncias, escolhas, nós colocamos a questão de algumas prioridades e a? Uhum. E aí, a pergunta que eu quero fazer para vocês é. Lógico, é, é a fora a questão da relevância do tema. Mas por que este tema?

P: Bom, a gente escolheu esse tema porque eu acho que dentro da nossa sociedade, dentro da nossa escola, da nossa sala também acontece isso. Com a violência contra a mulher, é. É tipo, a gente decidiu porque a sociedade é o que está mais em alta agora que a gente está vendo notícias que é mulheres são alvos de violência, tanto abuso sexual, tanto violência física, mentalmente. Então a gente decidiu Escolher junto com a sala, um tema, um tema, que tipo te traga, tipo uma visão para o conjunto que tem a ver, ó, então é isso, o pensamento das pessoas.

N: E esse tema, uma violência não, não é só bater e tal. Às vezes é é uma palavra. É o tipo quando você cala uma mulher, a violência contra a mulher

tem muitas coisas além de agressão, entendeu? Então, e esse tema é um tema que é muito importante. O tema que ali é tão comum, mas ao mesmo tempo a gente não sabe muito bem o que fazer, mas é, é, mas a gente quis fazer esse tema? Para realmente, pra conscientizar as pessoas mostrar que isso é mais comum do que a gente imagina é, às vezes, Na sala de aula, as vezes em casa com o pai, como foi representado com a **S** e o **P**. A intolerância religiosa que aconteceu com a **Pi**. Os meninos que colocaram as Placas. Os meninos que colocaram as placas com os nomes e tals. E eu acho que esse tema foi importante porque todo mundo conseguiu aprender e tirar um pouco disso. Graças à **PS**, **PA**, que sempre deu o total apoio a **PMF**, também o **PO** também todos.

P: M! M! M!

L: Não, é que o **M** queria falar aqui que ele me contou um pouco aqui. Só complementando o que a **N** e a **e** o **P** falou é que a ideia veio justamente do que o que a gente vivencia. Como a **PS** falou, ela vinha botando pra gente o quão intolerante a todas as coisas, nós somos quanto ao racismo, quanto a religião, quanto ao machismo, isso fez. Acho que todo mundo refletir, não só no caso do machismo, mas em todo esse preconceito que é bem bem como na sociedade. Aí a gente ficou refletido, refletindo, refletindi e no final da isso aqui, nessa apresentação. Apresentar a todos que eu, que eu acho que ficou muito boa. E que vai fazer que vai mudar muito a vida de todo mundo.

M: Eu queria falar pra gente que eu queria mandar um abraço pro meu amigo ali, o **D** ali e cadê o **C**?

Um abraço.

BANCA DO TCA – 9ºANO C – FAVELA E CULTURA URBANA

Apresentadora (A): Agora a gente vai abrir as bancas, é por 10 minutos, então se vocês tiverem perguntas, podem fazer. É isso.

Coordenador Pedagógico (CP): É esse processo eu gostei bastante, né? Foi muito enriquecedor aí, porque é, teve um, eu acompanhei um momento o processo do 9º C como foi, como foi difícil, né? A gente construir, criar alguma coisa e criar não é assim tão fácil se a gente não tem um repertório e aí a professora trouxe a questão das palavras, dos temas geradores, né? Eu queria saber como que surgiu essa escolha? Alguém pode falar é o porquê se escolheu esse tema.

F: Ah, então você sabe, né, porque, tipo assim, nós é adolescente, né? Nós estamos no 9º ano, nós já é adolescente e tipo como a gente mora em São Paulo, né? Exclusivamente a gente vive da cultura urbana, entendeu? Literalmente, a gente gosta de tudo que tem a ver com a cultura urbana, entendeu? E a gente sabia que as outras turma iam falar de coisas que também são realmente muito importantes, mas a gente também queria mostrar o outro lado, entendeu da realidade. Entendeu? Porque Mano, batalha de rap, que é o bagulho que representa muita gente na cidade, entendeu o nosso estilo de roupa que a gente usa, é totalmente cultura urbana, entendeu? A gente vive em São Paulo, então a gente achou que tinha tudo a ver, tá ligado? E é isso, tá ligado?

Professora (P) MF: Oi, pessoal, queria parabenizá-los, né? Foi muito lindo o trabalho de vocês. Gostei muito também da história do garoto, né? Lutando pela sobrevivência e que, ao final, a arte é a única saída, né? Para resolver os conflitos, os problemas, então o único, o único comentário é esse. É, vocês se estão de parabéns e foi um ótimo tema, uma ótima escolha, retratando aí a realidade das favelas, das pessoas que trabalham duro, né, das pessoas que sofrem, das injustiças e tudo mais e que arte é realmente uma a arte, a educação, realmente é a saída, né? Para que as pessoas possam é lutar pelos seus direitos, refletir, né? E lutar pelos seus direitos. Então eu queria apenas parabeniza-los.

PS: Queria falar agora, S. Estou com vocês desde o ano passado e eu me emocionei com vocês no palco, como eu me emocionei também no começo do ano na apresentação de trabalho que vocês fizeram para mim. Eu agradeço muito vocês, pelo que vocês foram como alunos pra mim é, independente das

nossas discussões e, senti falta do **C** aqui, não sei, procurei o Cláudio, mas não achei porque era sempre, também estava sempre nos embates, mas assim eu estou assim, emocionada, gente, vocês estão prontos para ir para o ensino médio. Vocês se envolveram com toda a capacidade crítica de vocês e artística. Parabéns, Parabéns, vocês merecem muito, realmente, muito obrigado.

PMI: É, eu queria dizer que foi muito inteligente de vocês partir de algo que alguém do grupo tinha, né? E a partir das letras do slã, é se encaixou perfeitamente, porque assim é a realidade. Como disse a **PMF**, é a realidade de muitas pessoas em São Paulo, né? Essa condição de trabalho, essa condição do dia a dia. E mesmo na arte, é um caminho muito difícil, né, que ainda está na luta e é visto meio com um certo por algumas pessoas, com certo preconceito. Que bom que está, que está menos, né? Que bom que vocês estão engajados nisso e é uma sala que sempre tem um olhar crítico. Então vocês, achei muito, muito inteligente mesmo vocês trazer partirem de alguma coisa que tinham neste olhar da cultura urbana e se encaixarem e trazer, mostrar uma história, né? Que não é de uma única pessoa, não é só de um jovem, é de muita gente, mas é de muitos jovens aqui da nossa cidade. Parabéns pelo trabalho. Parabéns.

PO: É, individualmente, eu conhecia, tive a oportunidade de conhecer o talento de cada um de vocês. Mas o que estava faltando era esta união, e vocês hoje conseguiram.

CP2: Bom, é desculpa. Posso, posso falar? Vou ser um pouquinho mais malvada com vocês, está bom? Eita, eita. Vamos lá. Primeiro é, olha alguma forma. Eu já não sei, olha, é antes de realizar os meus aportamentos eu tenho muitas dúvidas. Gostaria que vocês me é, colocassem por gentileza, primeira questão que eu, a questão da da ideia, da escolha, o que que teve de autoria de vocês, tudo?

IM: A grande maioria das coisas foi da nossa autoria e da realidade da favela. Tanto que quando a gente mostrou um cartaz, a gente falou: falsa realidade das favelas, porque muitas pessoas acham que a favela é uma coisa

criminalizada, é uma coisa marginalizada, tipo assim, só pelo fato dele tá vendendo o produto dele pra ele poder sobreviver, ele já apanhou no metrô, enfim, a gente quis mostrar a realidade das favelas, que no final a gente mostrou o jornal escrito "realidade das favelas" mas foi autoria da nossa sala. A gente realmente pensou nisso, principalmente o Cláudio, ele não está aqui, mas, enfim, ele foi de grande parte foi de ideia do Cláudio. Foi sim de nossa autoria, foi isso.

CP2: A escolha das músicas?

IM: Foi também foi a Natália, o Lucas, o Cláudio, ajudou.

CP2: E o escrito, porque que todo o contexto contado me chamou muito a atenção, a representação do escrito do diário, aquelas palavras, aquilo ali quem que pensou em relação a esse último escrito.

F: Fui euzinho. Eu escrevi esses slam tipo, quando eu tinha 6 anos de idade, né? Aí teve a competição lá que eu fui com a **PI** e eu lembrei desse Slam. Aí eu escrevi. E ganhei lá competição e, tipo, tinha muito a ver, entendeu? Aí eu falei, Mano, o que que a gente poderia encaixar um diário, né, pra poder falar isso? Seria da hora, seria bem criativo. Aí todo mundo concordou, né? E Mano deu no que deu, ficou chave aí? A **Y** também falou pra eu usar outro islã no final, aí eu falei outro islã meu, e é isso,

CP2: Então eu posso concluir que essa frase: "às vezes só precisamos ouvir o barulho do silêncio" foi sua?

F: Exatamente. Se se for de alguém, eu não sei, mas eu nunca ouvi essa frase em algum lugar, por isso que eu escrevi, entendi.

CP2: Foi muito difícil. Hoje foi muito difícil?

Todos (T): Sim

CP: Bom, pessoal, nesse processo que eu gostaria que vocês falassem uma palavra. É escolha, escolha uma palavra daquilo que significou para você tudo isso. É, fale cada um.

IM: Dificuldade.

D: Pressão assim, porque esmo que tenha ficado um pouco engraçado, que ficou nada com nada, mas acho que foi uma maneira legal de a gente se

expressar, mesmo com humor, porque não quer dizer que só porque a gente é pobre a gente não tem condição de certas coisas, que a gente não pode ser feliz. A gente é feliz, mais que um pouco do que muitas pessoas. E eu acho que também teve muito a ver com a união. A gente começou a trabalhar bem todo mundo, uido, né? Por causa, então acho que a risada e humor é mais pra ouvir a galera. E, apesar das dificuldades, nós superou isso, né? Engraçado, não foi tão esperado, nós ficou travando um monte de hora e olha que a gente ensaia, ensaiou mais tempo, né? Para fazer o quê? Que isso acontece de tudo.

CP: Mas é isso. Pessoal, pelo menos uma pessoa é pra escolher uma palavra é só passar rapidinho, coloca tudo bom, disse.

IM: o trabalho todo foi difícil mas queria falar da realidade.

L: Pra mim é pra mim é parceria

VT: Dificuldade.

VQ: Dor de cabeça,

F: Desafio.

PC: Desafio

R: União.

FI: Dificuldade.

AB: responsabilidade.

N: Superação tanto na história do contexto, tanto no trabalho em equipe.

IB: Liberdade

E: Persuasividade.

90A → Lemas

S T Q Q S S D
 ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○
 L M M I V S D SEMAN

- tilibra**

9ª A

0 5 T Q Q S S 15.08.23

① Foi na psicologia, aconselhou a dançar.
Ela (líbia) deu uma dança de mim e
eu agredi ela (puxa cabelo) e foi dançar ap^{to},
ligado a palavra estampa.
- Me senti bem batido. Ela que é hetero que
- me senti liado por apertar de dentro
no bat.

② Macaco -
Estavam brincando de macaco, então uma criança
e rolou rancismo.
Me senti bem batido por participar.
Achei engraçado.
E pq foi todo o sinal ficou a / o dia.

③ - na portão.
Mandou fazer diário.
Me senti forte.
- gostei de sentir com
- ficou a / o dia por queimado.

④ - no bosque negro abordei um alguém,
grudei ele e foi para o bosque.
rede social no celular.
- roubei a carta e culpei a mulher, empurrei
ela e fui na religião de aversão.
- no museu do esporte, batia na mulher,
descobriam e postavam na rede social. Foi
grudei e foi pedir perdão.

- N teve liberdade expressão pq agora
estamos sendo julgados e massacrados.

9ªA → Espaço externo relato

22.08.23

S T Q Q S S D
O ● O O O O O
L M M J Y S D SEMANA

- ☐ → Iniciamos a aula com
- ☐ a leitura de uma reportagem sobre Mia Kalifa na
- ☐ revista Rolling Stones p/ refletirmos sobre as
- ☐ pessoas que haviam indicado no Padlet, e que
- ☐ sabem sobre elas e sua história, uma vez que
- ☐ disseram não saber nada sobre elas na outra aula.
- ☐ Em seguida, apresentei a história de Marthini
- ☐ e a aluna [redacted] pediu p/ ler. Ela e
- ☐ [redacted] leram p/ a sala.

- ☐ Durante a história, [redacted] e
- ☐ [redacted] ficaram fazendo gracinha e mexendo no
- ☐ celular. Precisei intervir e chamar a atenção.
- ☐ Ao final, perguntei se já conheciam e disse
- ☐ ram que não. Alguns já tinham ouvido falar.
- ☐ Notei que alguns ficaram sensibilizados.

- ☐ Seguimos com parte da história de Malala,
- ☐ também com a leitura de [redacted] e [redacted]

- ☐ Ao final pedi que se dividissem p/ encenar
- ☐ ou coreografar as histórias. Se organizaram em
- ☐ 2 grupos, misturando espontaneamente os sub-
- ☐ grupos diários da sala, o que me surpreendeu.
- ☐ O grupo 1 se organizou rapidamente e o 2
- ☐ teve mais dificuldade por conta do excesso de brin-
- ☐ cadeiras de alguns alunos.

- ☐ Os dois grupos se apresentaram. Notei certo
- ☐ nervosismo e timidez em forma de risos, tanto
- ☐ no ensaio quanto na apresentação.

- ☐ Na discussão, a maioria disse ter gostado da
- ☐ experiência de encenar e alguns disseram ter se
- ☐ sensibilizado com os papéis que representaram.

- ☐ Questionei sobre a relação deles com casos
- ☐ no Brasil. Apontaram o caso da Marielle, do
- ☐ MC "Gravinho" que foi assassinado por esposa e da
- ☐ Maria da Penha [redacted] e [redacted] contaram
- ☐ sua história [redacted]

S T Q S S D
O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ Arguintei e que aprenderam
- ☐ das histórias, apontaram o perigo de falar.
- ☐ [redacted]: "É melhor falar que calar/aceitar".
- ☐ [redacted]: de qualquer jeito vai sofrer falando ou
- ☐ ficando quieto.
- ☐ [redacted] gostei mas prefiro jogar na quadra.
- ☐ [redacted]: a proposta foi legal, mas poderia
- ☐ ter sido bem melhor se os meninos participassem
- ☐ e não ficassem fazendo graça. Isso deixa des-
- ☐ motivada, perde a graça.

9ºA → 3ª feira - registro: [redacted] e 29.08.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
1 M M J V S D SEMANA

- ☐ - vídeos GPT e discussão
- ☐ - dinâmica construção
- ☐ coreografia.
- ☐ _____
- ☐ Sobre o vídeo da tragédia
- ☐ de Mariana, pelo menos
- ☐ 4 alunos disseram não
- ☐ entender nada. Mas, a
- ☐ maioria da sala conseguiu

- ☐ pontuar suas observações e fazer relações entre as re
- ☐ presentações da coreografia e as mensagens que bus
- ☐ cam transmitir.

- ☐ - lama → lama - corpo morto na lama
- ☐ - roupa suja de lama
- ☐ - cidade tentando se reconstruir e o governo e a
- ☐ empresa não se importando, ignorando.
- ☐ - perceberam a beleza nos movimentos.

- ☒ Questionei sobre a imp de palavras a intenção dos discursos que eram da
- ☐ Na coreografia corpo livre, identificaram o nome
- ☐ e a música como mensagem, entenderam que a
- ☐ boca de espelho pelo pano e a limpeza do corpo
- ☐ era p/ limpar o padrão do corpo. Entenderam
- ☐ que a coreografia buscou valorizar a liber//
- ☐ das mulheres.

- ☐ _____
- ☐ Dinâmica: participaram com alegria. Alguns
- ☐ mesmo c/ momentos tímidos disseram ter gost
- ☐ do da experiência. Toda a turma participou
- ☐ tanto da dinâmica o/ o grupo todo qd dos pequenos
- ☐ grupos.

- ☐ Um grupo de 4 alunos, em especial os que n
- ☐ entenderam a mensagem das coreografias, precisou
- ☐ de ajuda minha p/ se organizar

S	T	Q	Q	S	S	D	
○	○	○	○	○	○	○	
L	M	M	J	V	S	D	SEMANA

O que entendo como pouco acesso a experiências estéticas, vivências de práticas corporais diversificadas. Alguns alunos estavam preocupados em acabar logo, porém a maioria demonstrou estar se divertindo, e a

- ☐ A timidez ainda é algo muito notado em
- ☐ muitas situações que envolvem o movimento.

- ☐ → apresentações / temas.
- ☐ e intrigas
- ☐

9ª A → 3ª feira Registro: [redacted] e [redacted]

2

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ [redacted] → foi criativo, bem
- ☐ gostou, temas evoluindo
- ☐ [redacted] → interessante,
- ☐ normal, foi só uma cena.
- ☐ [redacted] → no lugar da pessoa
- ☐ que me está lutando por algo

tema: Liberdade de expressão:
- Breve,
diálogo e TCA.

- criar coreografia c/ 4 gestos em 3 grupos.
- eu dividi 1, 2, 3.
- 15 min p/ se organizarem
- + duração 1h

3

- ☐ [redacted] → desconhecido no começo, fora de ordem, foi legal participa, ñ falou mas teve chance.

- ☐ [redacted] → organizado, foi legal, ñ se sentiu bem pq oprimi alguém.

- ☐ [redacted] → vi minha mãe sendo agredida na cena

- ☐ [redacted] Ans passado era td fácil e agora se é a Silvano está falando disso ai.

- ☐ Fiz slides no mesmo dia.

- ☐ Só nas minhas aulas.

- ☐ Iniciei a aula, fazendo uma fala de apresentação de Paulo Freire dentro do contexto da liberdade de expressão na educação/escola, proposto pela turma como tema p/ o TCA.

- ☐ Apresentei sua história e fiz a ponte com a proposta de criação coletiva para o TCA.

- ☐ A turma escutou com muita atenção e curiosidade.

- ☐ Como proposta p/ o dia, apresentei uma sequência

9ºA → continuação

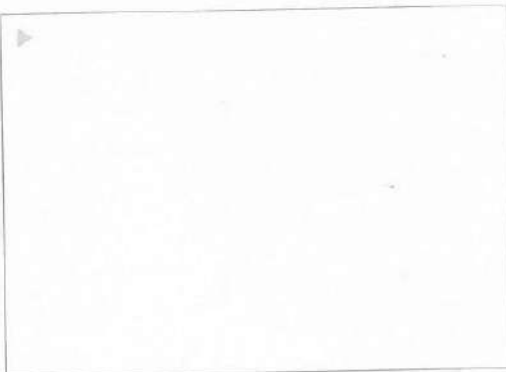
05.09.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ desorganização do grupo,
- ☐ fez c/que demais membros
- ☐ se organizassem e revidassem
- ☐ dizendo que ele não ajudou
- ☐ em nada.
- ☐ Fiz a mediação, lembrei
- ☐ de que muitas vezes somos
- ☐ opressores como quando n
- ☐ deixam algumas pessoas
- ☐ falarem. A turma concordou e deixou [redacted] concluir
- ☐ sua fala. Disse que no início estava desorganize
- ☐ zado mas que depois deu certo. Disse ter tido
- ☐ espaço p/ falar mas n ter tentado participar.
- ☐ Perguntei se isso pode mudar e ele acendeu posi
- ☐ tivamente.
- ☐ [redacted] disse que gostou da ativ//. Se sentiu
- ☐ normal ao falar pq entendeu ser só uma cena.
- ☐ [redacted] (pag anterior)
- ☐ [redacted] disse que sentiu a cena pois sabe que tem
- ☐ gente que move lutando por algo
- ☐ Ao seguir c/ a ativ// preendo o diálogo sobre a
- ☐ organização da turma, [redacted] questionou o formato do TCA
- ☐ que no ano anterior tinha sido mt mais fácil. Que
- ☐ agora a Silvana e eu ficamos falando disso, liber/
- ☐ de expressão e ele n entende pq escolheram esse tema,
- ☐ pq ele sente que tem liberdade. [redacted] fez slides 1 dia.
- ☐ Eles queriam usar p/ a quadra, sair da sala,
- ☐ mas eu estava usando o PC p/ música e animar
- ☐ as decisões de grupo. Perguntei pq eles usam a quadra
- ☐ só na EFE, [redacted] explicou dizendo que n deixam
- ☐ eles se expressarem, usam os espaços da escola.
- ☐ Se dividiram em grupos e [redacted] novamente
- ☐ questionou a decisão dos meninos, que só querem

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ ficar juntos, resolver logo
- ☐ sem se comprometer e
- ☐ que isso prejudica as
- ☐ discussões e a turma
- ☐ Que sempre são as
- ☐ minimal que se responde
- ☐ belizam e organizam td.
- ☐ Que eles possuem quan
- ☐ cas de 10 anos, segundo
- ☐ outros profº.



- ☐ [redacted] tem participado de td as abas//inclus
- ☐ ve pedindo p/ falar.

941 → registros: [redacted] e [redacted]

12.09.23

S	T	Q	Q	S	S	D
0	0	0	0	0	0	0
L	M	M	J	V	S	D

SEMANA

- ☐ A maionua disse
- ☐ ter achado muito legal
- ☐ e ter gostado
- ☐ : foi deido
- ☐ [redacted] costas tortas
- ☐ [redacted] : gostei. Deu para
- ☐ distinguir minha força na
- ☐ [redacted] : assim base.
- ☐

► exploração figuras
GAcro
local: quadrona

- ☐ Expliquei na sala de aula que a atividade seria
- ☐ na quadrona. Como sempre, a turma comemora
- ☐ quando dizemos. Expliquei que vamos pegar
- ☐ colchões e montar na quadra. Fiquei organizando
- ☐ de meus materiais enquanto a turma descia p/
- ☐ organizar materiais.
- ☐ Quando eu dei um pequeno grupo de cinco
- ☐ alunos estava assistindo o jogo da outra turma.
- ☐ Decidi chamar p/ virar p/ aula.
- ☐ Reuni o grupo e expliquei que o aquecimen
- ☐ to seria um pega-pega e quem fosse pego viraria
- ☐ uma pedra (ficar agachado na posição curvada)
- ☐ e p/ ser salvo deveria ser saltado por alguém
- ☐ Todos participaram ativamente. Escolhi 3 pega
- ☐ deus p/ ser mais dinâmico.
- ☐ Ao final reuni novamente e apresentei a
- ☐ GAcro, explicando que hoje faríamos só figuras
- ☐ estáticas. Passei informações básicas de segurança
- ☐ como onde pisar, pegada e posicionamento celu
- ☐ na.
- ☐ Dividi a sala em dois grupos bem mistu
- ☐ rados e deixei uma apostila com cdum p/
- ☐ explorarem as figuras.
- ☐ Eu fiquei de fora observando, ajudando e

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ fazendo registros.
- ☐ Observei que no
- ☐ início havia timidez,
- ☐ movimentos pequenos e
- ☐ discretos, alguns meninos
- ☐ nos brincando de liti
- ☐ nha e alguns tentando
- ☐ escapar da aula ou
- ☐ reclamando, dizendo ser impossível.
- ☐ Auxiliei em vários momentos arrumando
- ☐ a postura e propondo opções de movimentos.
- ☐ Ao final da aula, estavam todos e todas engo
- ☐ jados e não queriam parar. - Ah, pro, deixa
- ☐ só mais uma!
- ☐ Durante todo o tempo deixei rodando
- ☐ a playlist que fiz dentro do tema da turma
- ☐ e, ao final, pediram p/ por uma música.
- ☐ Segue a. Os meninos começaram a dançar
- ☐ uns passinhos de funk.
- ☐ Expliquei que, além das aulas EF, preci
- ☐ sam se organizar p/ dar um encaminha
- ☐ mentos sem deixar p/ última hora.

19 09 23

- ☐ As terminaram liderados por [REDACTED] e [REDACTED], se organizaram o/as "tarifas" do TCA.

9ºA → Apreciação estética, reflexões, exploração de materiais e construção coreográfica

26/09/23 SEMANA

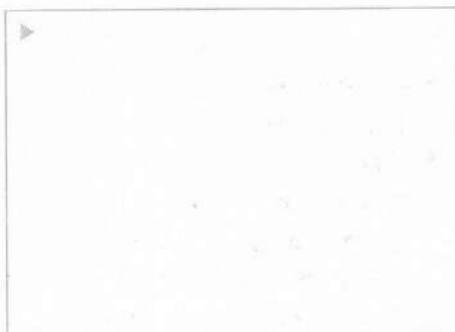
- ☐ Iniciei a aula apresentando os vídeos e propondo uma reflexão sobre seu tema:
- ☐ "Refugiados".
- ☐ Testa sala temos duas famílias de refugiados, uma boliviana e uma nigeriana.
- ☐ Alunas e alunos conseguiram compreender a coreografia em que remavam e construíram um barco como figura acrobática e relembrou as mortes de refugiados no mar da Itália enquanto o mundo falava do submarino do Titanic e relacionaram com o racismo estrutural que envolve nossa sociedade.
- ☐ Brevequei sobre o material utilizado, um remo industrializado e novo, e a possibilidade de materiais alternativos ou a construção desse. Suguraram o uso de papilão para construção.
- ☐ Como o tema da turma passa-se em um ambiente escolar, escolhi móveis da sala de aula para explorarmos as semelhanças de Charlie Brown gr, "Não é sério". Pidi que cada estudante escolhesse um móvel e se espalhassem pelo espaço e realizassem as instruções: subam no móvel, passem por baixo, andem o/ile, quem, deitem sobre ele, troquem com alguém, formem uma fila e passem o objeto p/ trás, em roda na contagem passem p/ a direita, p/ a esquerda.
- ☐ Principalmente as pidi que subissem, deitassem e passassem por baixo dos móveis, percebendo que estavam rindo muito e se divertindo. Foi um momento muito interessante. Pareciam de certa forma

→ YouTube → GYMNUSP
refugiados → construção coreográfica
apresentação

Relato:

[REDACTED]

- ☐ se sentindo livres. Livre
- ☐ gente que ali subiu no
- ☐ armário de alvenaria.
- ☐ Mesas, cadeiras, lincos,
- ☐ varas, foram úteis
- ☐ des na atividade.
- ☐ A seguir, dividi a
- ☐ sala em 3 grupos, mistu
- ☐ rando os grupos de afini



- ☐ dei e pedi que se inspirando no envide escolhi
- ☐ do e nas vivências do dia, criassem uma coreogra
- ☐ fia com materiais alternativos. Trouxe como
- ☐ proposta: jornais, faixas de TNT e os móveis
- ☐ Dei 20 min para ensaiarem e para isso,
- ☐ se espalharam pela escola. Palco, quadra e
- ☐ sala de aula foram os lugares escolhidos. Com
- ☐ panfletos os processos passando pelos grupos e por
- ☐ ti que mais do que coreografias ainda eram cenas
- ☐ teatrais me apontando a necessidade de intervenções.
- ☐ Conversei com os dois grupos que estavam com
- ☐ uma dificuldade e, sem problemas, se reorganizaram
- ☐ Retornaram à sala para as apresentações e
- ☐ ainda se divertindo, abraçaram muitos sorrisos
- ☐ e aplausos de colegas.
- ☐ buscando também uma bulha sonora.

9ºA + Roda de conversa
apresentações - org TCA

03.10.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D

SEMANA

- ☐ A proposta da aula de
- ☐ hoje foi uma roda de conversa em que pudessem expressar suas opiniões sobre as produções coreográficas da aula anterior.
- ☐ Demoraram bastante para se organizar, acabaram se dividindo em pequenos grupos de afinidade.
- ☐ Fui auxiliar, mediando a organização em que todas e todos tivessem seu direito de fala garantido.
- ☐ Uma aluna tomou a iniciativa e foi organizando as falas e chamando a atenção de colegas que faziam conversas paralelas.
- ☐ A maior parte expressou contentamento com as propostas. Apresentaram a falta de compromisso de algumas pessoas como ponto negativo e alguns me pediram reindicarem além das "aulas de TCA", aulas que possam praticar esportes.
- ☐ Ao final, se organizaram sob a liderança de um grupo de quatro alunas que assumiram a responsabilidade e dialogaram com a sala formando grupos para cada cena, decidindo figurino e sugerindo trilha sonora.
- ☐ Uma aluna me chamou em particular para expressar seu descontentamento e hipocrisia da sala que fala de "liberdade de expressão" mas que também não respeita o direito de fala e a diversidade de de opinião.
- ☐ Percebo que a dificuldade de diálogo acontece na maioria das vezes entre pessoas que não conseguiram resolver conflitos em outros momentos e acabam se fechando

S	T	Q	Q	S	S	D
○	○	○	○	○	○	○
L	M	M	J	V	S	D

SEMANA

- ☐ a tudo que a outra pes
- ☐ soa fala, colocando na mai
- ☐ orio das vezes os interesses
- ☐ individuais à frente das
- ☐ necessidades coletivas.
- ☐ Com isso, a convivência
- ☐ torna-se difícil. Com este
- ☐ za a sala tem avançado
- ☐ muito nesse sentido, mas a mediação na resolução
- ☐ de conflitos é algo imprescindível nesse momento.

9ºA

06.10.23

S	T	Q	Q	S	S	D
0	0	0	0	0	0	0
L	M	M	J	V	S	D

SEMANA

- ☐ Me reuni com a turma
- ☐ e reforcei a necessidade de
- ☐ se organizarem com autono-
- ☐mia na produção de vídeos,
- ☐ materiais, figurinos e ensaios.
- ☐ Essa sala já apresentou
- ☐ por Whats App o enredo,
- ☐ as cenas, personagens e hoje
- ☐ algumas alunas ficaram testando algumas possibi-
- ☐ lidade de maquiagem.
- ☐ [redacted] me surpreendeu ao dizer: "O que era
- ☐ só um TCA vai virar um show!". Fiquei muito feliz
- ☐ com a colocação. É muito bom ver como estão se
- ☐ envolvendo com a proposta.
- ☐ Já sequencia ela me perguntou sobre os temas das
- ☐ outras salas, contando a ela relatei o quanto nossas
- ☐ conversas tem me atravessado, principalmente o
- ☐ tema do 9ºB que discute a violência contra a mulher.
- ☐ [redacted] me disse que escolheram o tema "liberdade
- ☐ de expressão" porque a maioria da turma sente
- ☐ que não é ouvido pela escola ou até são ignorados.
- ☐ Perguntei em que momentos e de que forma e ela
- ☐ me respondeu que principalmente as alunas e alu-
- ☐ nos negras. Infelizmente essa não é a primeira vez
- ☐ que escuto isso e estamos lutando para mudar essa
- ☐ realidade através dos momentos de formação decentes
- ☐ mas percebo que não tem refletido na vida de todos
- ☐ antes.
- ☐ Questionei então porque não quiseram falar sobre
- ☐ isso. Ela fez uma cara surpresa e me disse que vai
- ☐ propor uma alteração no enredo.

9A → continuação 06/10

S	T	O	S	S	D	
O	O	O	O	O	O	
L	M	M	J	V	S	D

SEMANA

- ☐
- ☐ As maquiagens que
- ☐ estavam testando buscaram
- ☐ traduzir os oprimidos com
- ☐ olheiras de sombra preta
- ☐ esfumada, lágrima de
- ☐ glitter azul e ainda
- ☐ tiveram a ideia de fa
- ☐ zer olhos borrados de

- ☐ xímeh.
- ☐ Também foi testada a maquiagem colorida
- ☐ que busca representar aquelas e aqueles que
- ☐ conseguem expressar-se livremente e que o
- ☐ grupo tem denominado como "Coloridos"

991 → mímica sentimentos + org

Relato → [redacted] e [redacted]

10.10.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D

SEMANA

- ☐ Hoje a sala estava agitada
- ☐ da por elas participando
- ☐ dos jogos Interclasses organizados pelo Grêmio.
- ☐ Enquanto esperávamos a organização buscar quem iria jogar, realizei uma proposta de mímica estática de sentimentos.

Interclasses

- ☐ Dessa vez dividi a sala em duas equipes, por gênero (apenas para vivenciarmos e refletirmos sobre a participação em diferentes equipes) e pedi que anotassem em uma folha cinco sentimentos por equipe.
- ☐ Depois pedi que criassem uma mímica expressando aquele sentimento em gestos estáticos para que o outro grupo adivinhasse. Como não tinha explorado a competição nesse momento, brincaram sem preocupação de um placar.
- ☐ Notei que os meninos tiveram dificuldade de escolher os sentimentos. Consideramos "futebol" como um deles. Perguntei se que sentiam quando jogam, assistem e descreveram muitos sentimentos, mas insistiam em dizer que "futebol" é um sentimento.
- ☐ Para as mímicas, se organizaram com facilidade e demonstraram estar se divertindo. Escolheram sempre um mesmo gesto para o grupo todo fazer ao mesmo tempo. O grupo feminino foi muito bom na organização de mímicas bem simples. No início, até uma cena envolvendo todas elas para representar a empatia.
- ☐ Logo chamaram quem iria jogar e a aula

S	T	Q	Q	S	S	D	
L	M	M	J	Y	S	D	SEMANA

PA → Organização TCA

17.10.23
S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J Y S D SEMANA

- ☐ A aula teve início com
- ☐ as alunas [redacted] e [redacted]
- ☐ compartilhando com a
- ☐ turma a ideia que tive
- ☐ ram de mudar a cena
- ☐ da tortura. Ao invés de
- ☐ fazerem uma pirâmide
- ☐ representando a tortura
- ☐ a estudantes em geral,
- ☐ deixar vários corpos pretos jogados para mostrar
- ☐ que a censura é muito maior com estas pessoas
- ☐ A sala aceitou a ideia com empolgação.
- ☐ Depois se reuniram em grupos de trabalho
- ☐ para organizar cânticos, figurino, materiais necessários.
- ☐ As alunas [redacted] e [redacted] apresentaram o roteiro
- ☐ que fizeram para a turma senora e a sala também
- ☐ bem aceitou com empolgação
- ☐ Eu fui passando pelos grupos oferecendo ajuda
- ☐ participando das discussões e fazendo apontamentos.
- ☐ No grupo de cânticos, composto pela maioria
- ☐ parte de meninas, [redacted] e [redacted] com participação
- ☐ ram as ideias que pesquisaram na aula passada.
- ☐ Uma parede com jornal e a outra como uma
- ☐ lousa preta bem grande.
- ☐ Percebendo na discussão da censura voltada a
- ☐ estudantes negros, mostrando o racismo na escola,
- ☐ sugeri que além dos pincéis, grafitassem pela
- ☐ trás em cima deles. Gostaram da ideia e con-
- ☐ tinuaram a criação.
- ☐ O grupo de figurino iniciou trabalhando no
- ☐ lado, mas logo se juntaram a outro grupo, rapm
- ☐ sando possibilidades e buscando contemplar mais

- tilibra**

90A - 11/27/1951

27.10.23

S	T	Q	Q	S	S	D	
L	M	M	J	V	S	D	SEMANA

- Mesmo com muitas faltas, inclusive da protagonista, que estava em um passeio da escola, a turma conseguiu se organizar e realizar o ensaio.
- Ao final, as alunas [redacted] e [redacted] se questionaram sobre a solução que apresentaram dizendo que não acreditam que esteja dentro da perspectiva antirracista, pelo contrário, e que precisam repensar essa narrativa.

9ºA - 1º papo informal
transmissão

31.10.23

S T Q Q S S D
0 0 0 0 0 0 0
L M M J V S D

SEMANA

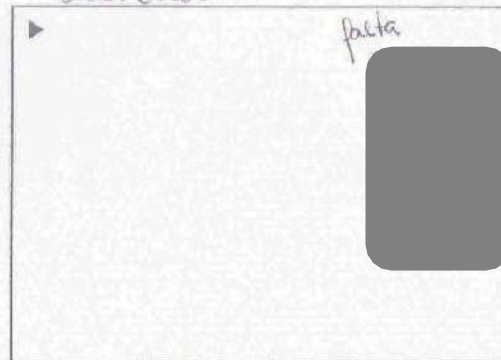
- ☐ A página nação da
- ☐ unidade escolar para hoje
- ☐ é totalmente para isso eu
- ☐ deveria passar um filme
- ☐ para a turma em minhas
- ☐ aulas.
- ☐ Muitos estudantes está
- ☐ ram fazendo parte da
- ☐ organização da sala de treino e não ouiam para
- ☐ a sala e um número significativo faltou.
- ☐ Escutamos o filme "Uma noite de crime" e
- ☐ durante a exibição conversamos sobre as impressões
- ☐ sobre o filme que já haviam assistido anterior
- ☐ mente mas sem uma reflexão crítica e sem
- ☐ perceber a crítica social que ele contém.
- ☐ Foi fazendo questionamentos e perguntas que
- ☐ começaram a mudar sua percepção pelo
- ☐ comentários identificando em diferentes
- ☐ muitas situações de racismo e discriminação.
- ☐ Ao final da aula abriu-se para con
- ☐ versar com um grupo de alunos sobre o dis
- ☐ fiche de TCA e de me explicar o porquê que
- ☐ haviam dividido racialmente a sala sem uma
- ☐ conversa, desconsiderando a autodeclaração.
- ☐ Expliquei a necessidade de estudar isso
- ☐ sobre isso e entendermos como se dá esse processo
- ☐ Também perguntei sobre como seria o desfecho
- ☐ de TCA. Percebi que ainda estão com dificuldades
- ☐ em compreender o final possível na vida real. Ao
- ☐ questionar sobre o racismo hoje em dia,
- ☐ fiz uma fala encorajadora: enquanto houver pessoas
- ☐ que ainda desejam o Apartheid, pra mim o racismo

9ª A → Círculo de Cultura
Márcia Cunha - Racismo -

relato:
João,
Mathieu
Leonardo

07.11.23
S T Q Q S S D
O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ - Toda pessoa puta está
- ☐ preparada para falar de
- ☐ racismo?
- ☐ - Não.
- ☐ - Procura nos falar com base
- ☐ em pesquisa e não no que
- ☐ achamos.
- ☐ - Não vem falar de dor,
- ☐ das situações racistas, mas



- ☐ da estudos
- ☐ - Livre dizendo coisas racistas sem perceber.
- ☐ - Entenda coisas em discursos racistas
- ☐ - Todos aprendem a ser racistas, mas depois podemos
- ☐ decidir o que fazer sobre isso.
- ☐ - Fique atento, se informe, para não reproduzir o
- ☐ racismo.
- ☐ - ≠ preconceito e racismo
- ☐ - feminismo ≠ s, machismo europeu
- ☐ - multirracismo
- ☐ - liberdade de expressão e as brs individuais e comunitá
- ☐ rias racistas
- ☐ para o próximo - Colorismo e miscigenação
- ☐ - Autodeclaração
- ☐ - fênótipo

As final da conversa, a sala permaneceu comi
go para supensar o estudo e organizar materiais.
[redacted] disse que não irá se apresentar.

9ªA+ ensaio TCA palco

17.11.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ O início do encontro de
- ☐ hoje foi relembrando os
- ☐ objetivos do TCA na proposta
- ☐ da construção de uma
- ☐ coreografia a partir de
- ☐ um tema gerador.
- ☐ Relembrei a matriz de
- ☐ saberes que guiará o
- ☐ processo de avaliação.
- ☐ Fidi que se organizassem para apresentar a core
- ☐ ografia. Desceram para o pátio, pegaram mate
- ☐ rial, ligaram a caixa de som e os cabos e me
- ☐ chamaram para assistir.
- ☐ Conseguiram apresentar a sequência toda e não
- ☐ tivemos tempo para conversar. Me surpreendi ao
- ☐ ouvir Pink Floyd na trilha sonora e mais ainda
- ☐ com uma cena final ao som de Cheguei da
- ☐ Ludmila. As músicas mudaram muito dos primei
- ☐ ros ensaios até aqui e o enredo escolhido também.
- ☐ Escolheram não abordar o racismo. Pelo menos
- ☐ não apresentaram na coreografia de hoje.
- ☐ Fui embora pensando em como limpar a core
- ☐ ografia mas também em como potencializar e
- ☐ direcionar a mensagem que querem passar.
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

falta

9º A - Pré-banca, Alibi, Ensaio
Relato: [redacted] e [redacted]

21.11.23
S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ [redacted] falta.
- ☐ Hoje mais uma vez as
- ☐ aulas de Educação Física
- ☐ foram disponibilizadas para
- ☐ aplicação de avaliações
- ☐ externa.
- ☐ Consegui ficar com a
- ☐ turma ao término da
- ☐ prova e realizar um dia.
- ☐ Logo sobre a apresentação que me mostraram na
- ☐ última aula.
- ☐ Elogiei a maneira como se organizaram, mas fiz
- ☐ alguns questionamentos buscando fazer com a tur
- ☐ ma uma reflexão sobre o que contribuiriam e a
- ☐ mensagem que desejam passar.
- ☐ Ao perguntar sobre a escolha da música de
- ☐ Pink Floyd - Another Brick in the Wall, ninguém
- ☐ sabia sobre sua tradução. Ao traduzi-la, per
- ☐ guntei se ela tem a ver com os questionamen
- ☐ tos. Todas e todos responderam que sim. Quem
- ☐ apresentou a canção foi o Prof. [redacted] em uma
- ☐ das aulas em que se prontificou a ajudar com
- ☐ os ensaios.
- ☐ Apresentei a curta "Alibi" e a maioria disse
- ☐ não se sentir como ele. Porém, quando perguntei
- ☐ se gostam de vir à escola, a maioria respondeu
- ☐ que gosta das "aulas vagas", da Educação Física
- ☐ e de Artes.
- ☐ Questionei sobre a função da escola e o
- ☐ papel de professoras e professores nessa reinven
- ☐ tização que estão fazendo. Na apresentação, a
- ☐ cena na sala de aula mostra um grupo de
- ☐ jovens fazendo uma guerra de papel durante

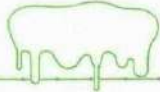
S	T	Q	Q	S	D
○	○	○	○	○	○
L	M	J	V	S	D

SEMANA

- ☐ a aula e depois reclamam
- ☐ do professor.
- ☐ [redacted] e [redacted] disse
- ☐ ram que a ideia não
- ☐ era bagunçar, mas que
- ☐ ficou assim porque um
- ☐ grupo não colaborou
- ☐ com os ensaios e o pre
- ☐ cesso de construção coletiva.
- ☐ Ao perguntar o que realmente querem da
- ☐ educação, [redacted] responde: - "Queremos perguntar,
- ☐ discutir, discordar". Então chegamos em um
- ☐ ponto que todos e todas concordaram.
- ☐ Sugeri usarem melhor a música e valoriz
- ☐arem a primeira cena na sala de aula
- ☐ para evidenciarem suas provocações ao sis
- ☐ tema. Lembrei das vivências que fiziam no semestre
- ☐ fui com a turma para o palco e fui
- ☐ questionando e orientando, marcando o tempo
- ☐ e os movimentos, dialogando com a turma
- ☐ [redacted] já começa a entrar no palco dan
- ☐ çando, os poucos entram no ritmo da mú
- ☐ sica e se envolvem na cena e na marcação.
- ☐ Bate o sinal e ficamos mais um pouco
- ☐ nhe... está começando a sair da obrigação
- ☐ para a interação.

APÊNDICE F - REGISTROS DE ESTUDANTES 9º ANO A





 9º A

① que achei sobre o aula de Educação física longo físico?

Achei muito interessante a apresentação do ginástico,
apresentando uma coreia que foi acrobacia, um acrobacia, e elas
conseguiram apresentar fazendo ginástica.

Mostrou o dança como se fosse o lomo e etc..

Depois apresentaram os padrões do corpo, as mulheres se
olhando no espelho, e depois no final elas colocaram
um vídeo nas telas para nos ver, achei muito legal.

Brincamos também sobre mimos fazendo uma dança
mimo de animais foi muito divertido e também criativo
de fato que cada um fez um animal, todo mundo
participou, não foi longo e ninguém atrapalhar o
aula, gostei demais dessa aula.



©2020 Viacom International Inc. FORUM

D S T Q Q S S

22/08/23

Gostei bastante, achei que ensinou bastante sobre a história do martin, da malala e como os dois foram muito importante para a história, como os dois em meio ao caos, eles conseguiram manter a paz como, a guerra pode destruir e criar algo novo, como das personagens não só inspiraram mais ensinou sobre o justo e o certo.

A aula em si foi divertida sent. que o pessoal colheu bastante, achei que ninguém ia levar a sério, e mesmo que ninguém fala o pessoal gostou, sent. que talvez tenha tocado um pouco, e querendo ou não, eles sabem a dor que todos nós sofremos, eles sabem até brincar ou não ligar, mais eles sabem o peso disso tudo.

O ~~seu~~ sabotagem inspirou não só nos canções, mais sobre o Hip Hop também, sent. pena que uma pessoa que podia inspirar muitas pessoas boas, mais querendo ou não ele deixou o seu legado.

Mariela que só porque ela falou "Dormais" acabou sofrendo por conta disso...

Maria da Penha que conseguiu se libertar das correntes que prendiam ela, ela ~~foi~~ foi uma vencedora...

Nome: [REDACTED]
9^º J

Resumo da aula 1:

Logo, assistimos a dois vídeos de ginástica artística, onde os grupos apresentaram coreografias onde protestavam sobre a tragédia de Mariana e sobre corpo livre/abuso sexual/padrões de corpo.

Análise crítica:

Nesse momento da aula ficou claro que a maioria da parte masculina da sala não mostrou interesse para nenhum dos vídeos apresentados pela professora. Isso compreendi mais uma vez que homens, são desde novos, ensinados que "menino é lagunheiro mesmo e tudo bem". Confesso que isso me deixou bem desapontada, pois são temas fortes e coreografias lindas, mas eles mostram que não tem sensibilidade artística.

Resumo da aula 2:

Nessa aula tivemos uma dinâmica onde os alunos um animal e tivemos que fazer um gesto que nos lembrasse este mesmo animal.

Análise:

Essa parte da aula foi muito melhor com a participação e "interesse" de todos (as armas são para enfatizar que a maioria não tocou, mantiveram o interesse).

9ºA

05/09/23

Relatório

Hoje discutimos sobre o tema do TCA e plamen sobre liberdade de expressão, a professora alme usou como exemplo as histórias de martin lutherking e paulo freire, e tivemos que criar uma coreografia com até quatro movimentos.

A professora alme dividiu a gente em três grupos e fizemos uma apresentação, e no final da aula discutimos mais um pouco sobre ~~o~~ ~~a~~ a apresentação do TCA. Na minha opinião no começo estava desorganizado mais depois meu grupo se entendeu e fizemos uma coreografia e eu receber minha sala não sabe ouvir a opinião dos outros.

5 + 09 + 23

9ª A

tema da aula: construção teórica

A aula de hoje falamos muito sobre o racismo. Eu aprendi que mesmo se esforcando o racismo continua, todos os grupos foram muito bom, principalmente o 2º grupo.

Sobre meu grupo os movimentos representaram realmente, angústia e sofrimento. Eu me senti mal fazendo as cenas, não levei para o pessoal, mas as cenas são bem tristes, pois sei que pessoas passam por isso diariamente.

S T Q Q S S D

Relatório da aula 12/09/23

Nome: [REDACTED]

A aula começa com um aquecimento, sendo ele um pega-pega com toda a turma. Logo depois a professora se para a turma e entrega um papel com várias posições de Ginástica artística. Os dois grupos começam a treinar essas posições.

Eu estava em um grupo com a [REDACTED]. Eu achei interessante o fato dos garotos estarem muito interessados na prática, eles praticamente faziam todas as posições das Folhas.

Claro que nem tudo são Flores e algumas vezes o grupo discutia, porém, no entanto, no geral todos do grupo foram muito legais e respeitavam os limites dos outros, além de ajudá-los é claro. Na minha opinião foi uma ótima experiência.

RELATÓRIO 19.09
EDUCAÇÃO FÍSICA

Dela foi uma verdadeira lição, os alunos não ficaram quietos na aula toda. Professora explicando a aula e alunos conversando sobre futebol, e depois ficaram perguntando que era pra fazer ou qual era a pergunta, professora respondeu um lugar pra gente fazer a atividade num lugar mais fresco. No horário de fazer a lição não paramos de falar e professora chamou muita a nossa atenção, que depois de um tempo ficaram conversando pouco os alunos no curso, e a professora falou pra não mexer com pessoas de curso.

Nami [REDACTED]

E na aula fizemos uma prova sobre o TCA uma avaliação de nível médio, também estamos fazendo a rotina no curso.

S T O Q S S D

___/___/___

959 10
03/04/2020

Os alunos comentaram as suas experiências na aula passada. O aluno [redacted] bateu em seu colega com a macheta, e a sala se manifestou por conta da falta de organização, o aluno [redacted] junto do [redacted] começaram a bagunçar enquanto os colegas tentavam falar. Quando eu questionei eles pela falta de comprometimento, os dois mandaram eu calar a boca.

A aula seguiu com os restantes dos alunos comentando sobre as aulas.

A aluna [redacted] disse "Eu odeio, porque o Roger e o [redacted] sumiram, demoraram pra voltar, por isso deu zero". A maior parte da sala comentou que a aluna [redacted] não conseguiu falar, pois ninguém prestou atenção. A aluna [redacted] comentou que "Ela não gostou da aula, pois os meninos ficavam fugindo da aula, que os meninos pedem respeito, mas não respeitam ninguém, e são totalmente preconceituosos".

Apenas um pequeno grupo de pessoas estava ajudando na criação do t.c.a.

A professora ajudou na criação em partes do t.c.a. A aluna [redacted] reclamou da censura, mais interrompeu fala do seu colega e falou por cima dele, não deixando ele completar a sua fala. Em um geral a aula foi organizada no começo houve conflito, mais foram resolvidos rapidamente.

S T Q Q S S D

__/__/__

-9ª

31/01/23

Hoje a professora falou para nós fazermos uma roda de conversa para todos conversarmos sobre o TCA. O aluno C começou a roda de conversa. O tema de hoje é sobre a aula passada, a apresentação. A aluna B estava falando em cada aluno perguntando sobre sua vivência na apresentação. Gary disse que se sentiu discriminado. B disse que gostou da aula, e deu nota 9 para a aula. O aluno B disse que a aula foi um total caos, onde eu colocava junk e etc.

A aluna B contou sua experiência, ela disse que não gostou da aula por ser bagunçada demais e logo deu 0 para a aula. A B não conseguiu falar por ninguém ficar quieto. A B não queria falar. Uma boa parte da sala gostou e uma outra não gostou.

A professora nos disse para começarmos a nos organizar para o TCA. Organizar jogos, músicas, cenários e etc. A aluna B trouxe uma sugestão de música, cujo nome é "Mother to a flame (The New Kind)". A aluna B trouxe uma sugestão para o final da apresentação e também fez uma votação com a ajuda da B. Elas deram duas opções: pintar a roupa e a roupa ou somente pintar a roupa. Foi um pequeno caos para escolher qual das duas, mas a aluna B deu uma sugestão para que todos fossem o que quiserem.

Tinham grupos onde alguns estão conversando sobre o trabalho. Já outros estão parados no celular ou fazendo nada. Mas quando a professora disse que iam sair depois de terminar a conversa, a maioria foi concluir a conversa. Depois que terminaram, a professora mandou todos descerem.

spiral

10.10.23

relatório

Hoje na aula fizemos mímicas de ~~emoções~~ ^{sentimentos}, as meninas fizeram apresentações organizadas, já as meninas foi uma bagunça, muitas palavras, brincadeiras não muito legais mas sempre bem divertidas as aulas. Na minha visão não foi muito divertido colocar "testes" como sentimentos e depois gritar bem ~~alto~~ ^{alto} na sala.

Mas fora isso a aula foi bem divertida, as mímicas foram bem criativas, as meninas foram mais ou menos mas foi bem divertida, não tem muito caso por que a maioria desceu para o quadra fazer vídeo, agora as meninas estão testando a maquiagem para o tea. Depois que a maioria das meninas ficaram as meninas e das meninas montando o tea, fazendo maquiagem montando cenário tiramos bastante fazendo ensaios.



TCA RELATÓRIO

TCA Relatário - 9A 20/10/23

A aula do dia 20 foi feita por uma professora substituta, eu achei que as pessoas colaboraram bastante em questões de prestar atenção e participação. Eu fiquei bem interessada no assunto e na hora que eu vi aquelas cenas das pessoas sendo humilhadas e jogadas na pilha de corpos, eu fiquei bem mal, até porque eu lembro que isso não é nem a metade do que eles passaram. No meio do ensaio tiveram algumas mudanças como: episódios e troca de papéis, por exemplo a sala tinha combinação das cores das saia e da pilha de corpos (Pirâmide) e as alunas da sala salvaram eles, E agora a gente foi mudar para outras coisas que ficaram melhores.

_____a - 3º ano A

Relatório Dia 24/10/23

Quando a aula começou, a professora _____ substituiu a professora Aline e a maioria dos meninos e algumas meninas começaram a dizer para ela que a professora Aline tinha autorizado descer para a quadra. A professora _____ disse que ela não poderia descer com a turma, pois quem autorizou foi a Aline e ela tem que seguir as orientações do chefe dela, portanto, sugeriu que algum aluno fosse conversar na direção para que autorizassem. Após a dupla que foi, voltar para a sala, disseram que foi autorizado que descêssemos para a quadra, mas que não poderíamos pegar as bolas.

Send assim, quando a sala inteira estava no pátio, pegamos algumas cadeiras e montamos o cenário para ensaiar o TCA, reproduzindo uma sala de aula. A cena era de alunos bagunçando enquanto um segurança retirava os alunos pretos da sala, um por um (o que, na minha opinião, ficava repetitivo), e os empilhavam em uma pirâmide de corpos.

Pegaram papel para fazer bolinhas e começamos a ativar um no outro para a cena, alguns meninas levantaram as cadeiras e algumas pessoas que estavam ao lado ficaram com medo de serem acertados, era pra ser uma bagunça coordenada, coreográfica, mas acabou virando uma bagunça verdadeira.

O segurança era o _____, quando ele terminou de levar os alunos pretos para a pirâmide, novamente, fizeram gestos com conotação sexual e deitaram um em cima do outro ao invés de levar a sério e a _____, _____ e _____ disseram para eles pararem de fazer graça, mas eles continuaram até terminarmos de ensaiar.

Em outra vez que fomos ensaiar, o _____ interrompeu dizendo que estávamos fazendo muito barulho e que estava atrapalhando as outras salas. Quando ele saiu, a maioria (ou até mesmo todos) concordou que não estávamos atrapalhando ninguém, porque o barulho no pátio é quase inaudível das salas de aula e que nos

data: ____/____/____
07042018

intervalos, fazem muito mais barulho e ninguém que está nas salas é atrapalhado, apenas quando o barulho é no corredor, mas isso fez com que perdêssemos a motivação para ensaiar e fizemos apenas essa última vez. Questionei com algumas amigas sobre, pois estávamos ensaiando uma apresentação exatamente sobre o que havia ocorrido, censura no ambiente escolar, apesar da censura que estávamos encenando ser mais "pesada".

Eu e a [REDACTED], conversamos com a [REDACTED] pois nós preferimos o roteiro anterior, porque estava mais estruturado e mais coreográfico (que era a ideia central, uma coreografia como base), também dissemos à ela que não entendemos o porquê dos brancos salvarem os pretos, que isso poderia passar uma imagem errada, e que ficou repetitivo. A [REDACTED] nos disse que a escola das cênis é uma escola em que os funcionários acreditam que os causadores da bagunça são os pretos, por isso, os brancos estavam salvando eles, pois eles se ajudam. Mas continuo acreditando que estão passando uma imagem errada.

Até final, colocamos as cadeiras de volta aos lugares e esperamos tocar o sinal.

S T Q Q S S D

1 / 1

Hoje na dia 7/11/23 tivemos uma aula de cinema com a
nossa que falou sobre a racismo que é um dos temas da
nossa T.C., da também nos falou sobre a história de qual a
definição do que conceito de racismo é a minha colega Danielle
falou o que é bi-conceito. Ela nos falou sobre a ideia de
biologos que não racismo mas biologia de biologia, e falou que não
mas em não biologia como biologia e o tema de cinema
muito bonito e fez da história um vídeo e no final
da biologia que o que é o biologia de biologia de biologia
obviamente como biologia de biologia

7/11/23

NOME: [REDACTED]

Neste o Professor Marcelo falou com o grupo
sobre uma série de conceitos sobre a
reciclagem, apresentando o fato de que
a reciclagem é a preservação realmente do
ambiente e a reciclagem do lixo que muitos
pessoas não sabem que não é reciclado mas as pessoas
vão com intenção de fato de professor
marcelo explicou também em alguns momentos
do lixo não reciclado mais se quiser muito
melhorar



Grupo Tiquime - [redacted] e [redacted]
[redacted], [redacted], [redacted], [redacted]

TCA: Roupas, Cabelos e Maquiagem

Roupa: Camisetas coloridas - cada um traz de casa
Shorts - Calça ou legging Preta.
Meia preta nos pés.

Cabelos - Serão pintados com tinta spray. penteados
também pedimos colocar strass para
decorar.

Maquiagem - Será bem colorida com uso de
pedrinhas

cores que serão usadas

 Vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, azul-marinho
e roxo.

Tinta sem pó - Todas as cores.

[redacted] - sandália, cabelo solto e cropped

Indereço [redacted] - Termo, Camisa social

APÊNDICE G - PADLET - 9º ANO B

Aline Manetta Perticarati Fornazari Guerra • 4M

9B

DEFINIÇÃO DE TEMAS TCA

VOLEIBOL

SOPHIA
rede
bola
ano
Daiane dos Santos
Seleção Brasileira
quadro
bloqueio
manchete
toque
toco
postes
Lucarelli
Olbia
bicicleta
Bruninho
Leandrinho
Shella
mão
arremesso
saque
pena
pulo
salto
força
paralímpico
Sidnei
altura
olimpiadas
libero
medalha
ponta
praia
título
raquete
ataque
defesa
condicionamento físico
peixinho
contra ataque
performance
ketchup
rolamento
Sesi Franca
Cruzeiro
Raulzinho
Raluca

FUTEBOL

agressivo
Marta
time
seleção brasileira
Neymar
pé
Pelé
machismo
seleção feminina
seleção masculina
Arborea
Cristiano Ronaldo
gol
Messi
chuteira
society
futuro
rede
bolas
trave
acento
torcida
falta
tv
cartão
Corinthians
juiz
Palmeiras
São Paulo
aposta
bet
Vasco
Chapcoense
Zico
taça
câmera
chutar
vitrine
Romario
crutamento
estádio
arquitetada
futebol
futebol
camarote
Cassio
futebol
shoot out
profissionais
blusa
loja
barbeiro
Lucas Neto
Julio Ciccio
Fael
briga

IGUALDADE DE GÊNERO

política
não ter pronome neutro
trans
elu delu
gay
lesbica
frescura
bi
LGBTQIA+
salário
amor
preconceito
chato
respeito
fogão
simpatia
empatia
esporte
ódio
não binário
unissex
raiva
cis
morte
essencial
homofobia
genocídio
assassinato
er
luta
esforço
depressão
ansiedade
se cortar
aparato
Lula
autofutamento
respeito
Bolsonaro
criticar
cacheadas
Péris

DIREITOS MULEHERES

salário
igualdade
cavalo infavel
respeito
machismo
humildade
sociedade
ignorancia
agressão
violencia
assassinato
feminicídio
feminista
sistema
patriarcado
Maria da Penha
pressão psicológica
estupro
assédio
chatices
fogão
pia
lava louça
ajudar em casa
cozinha
cuidar dos filhos
marido
relacionamento tóxico
objeto sexual
desgosto
apoio familiar

BASQUETE

bola
Jamaront
cesta
torcida
altura
toco
ganração
enterrada
aro
3 pontos
tabela
lance livre
Michael Jordan
Zion
3x0
Dunk
físico
NBA
rebodunk
negro
rebote
bandeira
machismo
draft
corta luz
tenis
passe alto
mulheres
ponte aérea

HANDEBOL

7 metros
bola
lateral
pivo
ala
toco
quadra
mela
central
rede
armador
marcação
ponta esquerda
juiz
ponta direita
gol
cartão
falta
H1, 2 e 3
jogadores
profissionais
pontuada
ponte aérea
se jogar no chão
rebote
barreira
Kadu
treinador
apito
CEE6
2 min
peneira
gordo
expulsão

DESIGUALDADE RACIAL

polícia
prisão
perpétua
pena de morte
injustiça
preconceito
EUA
racismo
kkk
KlanKusKan
supremacia branca
elite
Racionais
esporte
escola
amor
George Floyd
tristeza
escravidão
música
descendentes
favela
sala de aula
pobre
estudante
rico
mercado
negro
latino
indígenas
trabalho
judeus
religião
umbanda
candomblé
capoeira
cristianismo
Nordeste
Sul
Maranhão
Norte
Parabá
Bahia
SP
Zona Sul
Rio de Janeiro
juliette
Zona leste
crime
assassinato
presidiário
genocídio
homicídio
ódio
raiva
injúria

APÊNDICE H - DIÁRIO DE BORDA DA PESQUISADORA - 9º ANO B

9ºB relator: [redacted]

21.08.23

S	T	Q	Q	S	S	D
○	○	○	○	○	○	○
L	M	M	J	V	S	D

SEMANA

- ☐ → Fuscuro: ñ se encaixa
- ☐ → gostos carregados c/ duradas
- ☐ → [redacted] isolado, ñ interage
- ☐ ①
- ☐ • sistema ñ faz nada pela dividual + racismo, tudo
- ☐ - ñ tem pensamento niso.
- ☐ → cena na escola.
- ☐ → escola no canto, sabe dos problemas e ñ toma atitude 50%.
- ☐ - são caras e caras. Selecionam os que vão resolver
- ☐ - Fala ml e ñ faz nd. Parece propaganda
- ☐ _____
- ☐ ② - estavam jogando, alguém entrou e foram
- ☐ p/ cima, era racismo. - briga generalizada
- ☐ - a amiel bateu nos outros. Ele fez bruto.
- ☐ Cd um sente de um jeito. TUMULTO - s/entender a causa
- ☐ ③ O racismo via p/ qua amiel e ñ agressão.
- ☐ _____
- ☐ ③ ñ entende, tumulto. só vi empurrando,
- ☐ + [redacted] provoca [redacted]
- ☐ → a menina estava estudando e a sociol foi com
- ☐ tra mandando ela p/ cozinha Sociol, mulheres,
- ☐ preconceito e machismo
- ☐ _____
- ☐ ④ fuscuro gênero → ñ queria encostar
- ☐ era nido.
- ☐ preconceito religioso.
- ☐ injustiça (?)
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

tilibra

- 3 1 2 3 4 5 6
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA
- ☐ A sala se mostrou receptiva
 - ☐ à proposta, ouvindo com
 - ☐ atenção a explicação.
 - ☐ Na hora de realizar, automaticamente se dividiram
 - ☐ em grupos de afinidade, deixando algumas pessoas
 - ☐ excluídas da atividade. Duas delas são alunas novas
 - ☐ na escola e um aluno mt faltoso.
 - ☐ Ao pedir que ajudassem, depois de insistir, os
 - ☐ grupos se reuniram p/ isso e ajudaram.
 - ☐ Para a rede, notei que muitos ã haviam
 - ☐ feito a mímica, e sim apontado p/ algo e
 - ☐ alguém, pois não sabiam que movimento
 - ☐ fazer. A palavra "chutou" por exemplo, foi
 - ☐ atribuída ao [REDACTED].
 - ☐ Para a "encenação" organizaram os grupos
 - ☐ sem grandes problemas. O aluno [REDACTED]
 - ☐ ficou de fora com a palavra "frescura", no
 - ☐ nenhum grupo procurou "encarar" lo, dando
 - ☐ negativas claras. Ficou evidente a dificuldade
 - ☐ de relacionamento.
 - ☐ As cenas foram realizadas em meio a mts
 - ☐ risadas e "vergonha". Mas, ninguém, exceto [REDACTED]
 - ☐ ficou de fora.
 - ☐ Quando 3 estudantes chegaram com atraso,
 - ☐ repulmos a dinâmica e [REDACTED] foi incorporado
 - ☐ ao grupo.
 - ☐ Vendo as representações, fiz questionamento
 - ☒ sobre a forma como vem a escola e o sistema.
 - ☐ Perguntei se a atividade favoreceu a integração, a
 - ☐ maioria respondeu positivamente, [REDACTED] disse
 - ☐ que sim pq conversaram com [REDACTED] [REDACTED] a
 - ☐ questionou sobre trabalharem juntos na atividade e
 - ☐ tornarem-se amigos.

tilibra Ela disse que ã sabe como será.
Expliquei sobre a imp de mantermos o diálogo aberto.

908 - 2ª feira - registro: [redacted]

28.08.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L S D SEMANA

- ☐ ① Confuso, última cena sapato de ferro.
- ☐ [redacted] "resgatou" 2 pessoas, [redacted] (3)
- ☐ Povinho, folclore de rua
- ☐ ② 3 irmãs - ([redacted]) - OK
- ☐ ③ [redacted] não entendi
- ☐ [redacted] → [redacted] "amaanda na tanga"
- ☐ Vídeos: GPT - Tragédia Mariana e Corpo Livre -
- ☐ Atividade: leitura da história "A esposa do Corpo",
- ☐ conto de livro: Bruxas, Bruxas e uma bruxinha
- ☐ na lata
- ☐ Apresentação Termo de Consentimento e Assentimento PROEF
- ☐ e intriga.
- ☐ leitura dos vídeos: - corpos mortos, lama-lama, movimento
- ☐ não perfeito, uma mulher que tentou umas 5x fazer
- ☐ a ponte.
- ☐ [redacted]: - se limpando, não sei pq.
- ☐ Prefa mais mulheres q sofrem assédio se sentem sujas e também
- ☐ se limpar, as mulheres são assediadas?
- ☐ leitura da história: silêncio e muita atenção. Quando
- ☐ acabei, [redacted]: Prefa não precisava dar na nossa cara.
- ☐ - Disado...
- ☐ No diálogo, isso aconteceu no nosso dia-a-dia?
- ☐ Na interpretação e construção da cena: escolhas de
- ☐ cenas de sapato de ferro, livro o pássaro
- ☐ ② 3 irmãs
- ☐ ③ cena nova Sophia assediada e não fez nada

S	T	Q	Q	S	S	D
○	○	○	○	○	○	○
L	M	M	J	V	S	D

SEMANA

- 

_____ u _____

S	T	Q	Q	S	S	D	
○	○	○	○	○	○	○	
L	M	M	J	Y	S	D	SEMANA

- Composições coreográficas
- animais -
local: quadrado

*A música que selecionou foi "duas" do grupo *Sozinho System*. Quando ainda "meio novo" da aula, estava estudando o som, um grupo de alunos e alunos riu, dizendo "este tipo" que

o músico é essa? Como assim? Esses batucues, [redacted], isso é preconceito, só pq tem tambor nos dizem que é macumba, pq ão conhecem. Macumba é um instrumento.

S T Q S S D
O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

ficou me pedindo mt p/ compartilhar o vídeo do meu dança.

- ☐ socos e engajamento.
- ☐ Depois divide a turma
- ☐ em 4 grupos que mistura
- ☐ nam os "panelas" da
- ☐ sala p/ criação de
- ☐ coreografia de 10 min
- ☐ p/ criar uma coreografia
- ☐ focando as figuras
- ☐ e os gestos das atores

► A internet caiu algumas vezes e atrapalhou a brincadeira. Precisei usar minha internet.

- ☐ anteriores.
- ☐ Precisei ajudar dois grupos que não estavam com
- ☐ seguindo se organizando. Não conseguiram entender, não
- ☐ sabiam por onde começar. Um deles, criou a coreografia
- ☐ fixa a partir da minha ajuda, mas o/autonomia, no
- ☐ filme.

- ☐ Dois grupos se organizaram autonomamente e
- ☐ usando a p/osta de forma completa, um deles
- ☐ sob a liderança da [redacted], foi ótimo. Em alguns
- ☐ momentos ela perdeu a paciência com seus colegas,
- ☐ mas levou em tol na brincadeira, se divertindo,
- ☐ se esforçando, sounde animado.

- ☐ Um único grupo teve muita dificuldade inclusive
- ☐ na apresentação, em especial [redacted] e [redacted]. Mas, se
- ☐ colocaram em frente a sala e, a seu modo, se
- ☐ apresentaram.

- ☐ Ao final, antes a turma, parabensizei e contrei
- ☐ todos os atores. Perguntei o que acharam e
- ☐ responderam que se divertiram, gostaram, acha
- ☐ ram interessante.

- ☐ [redacted] ainda falou que devia ter entrado mais
- ☐ tarde na aula, mas disse que gostou. Expliquei
- ☐ que na aula seguinte faríamos as de tarafas p/
- ☐ o TCA. [redacted] sugeriu retomar o tema do

tilibra

9ºB - 12 de agosto

12.09.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L A M J V S D SEMANA

- ☐ A aula foi na sala de aula e foi onstando as definições no Google Apresentações no telas
- ☐ Inicialmente explorando que as funções são para auxiliar e organizar o processo e que independentemente das funções de organização, todos devem participar da coreografia
- ☐ Retomando a discussão do tema central aponta do na aula anterior.
- ☐ A sala fez um burburinho de quem queria e não queria e alguns que nem lembravam qual era o tema do ano anterior, Valoração da Ancestralidade. Perguntei se os temas estavam ligados ou não. Mais uma vez, se dividiram. Mas, a maioria não sabia responder.
- ☐ [Redacted] disse que sim pq o machismo está de há - ml tempo.
- ☐ - Mas, prefiro tb ter a capoeira, a ansiedade, o grafite, os preconceitos no tema do ano passado.
- ☐ Alguém - Sobre o tema basquete.
- ☐ - O basquete tem haver c/ ancestralidade?
- ☐ - Sim, pq é de preto.
- ☐ - O que mais?
- ☐ - A rua, Cultura de rua.
- ☐ - O hip-hop, o rap.
- ☐ - De onde vem nossos preconceitos?
- ☐ - Dos antigos, pais, sociedade, escola.
- ☐ - Taxamos c/ preconceitos?

Organização equipe de trabalho e definição do tema.

[illegible]

9º B + Acrobática

Relato: [REDACTED] e [REDACTED]

25.09.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ A turma já sabia
- ☐ qual seria a vivência do
- ☐ dia pois haviam visto
- ☐ as outras turmas realiza
- ☐ rem a atividade. Alguns
- ☐ falavam que iam faltar
- ☐ no dia, que não queriam
- ☐ fazer. Mas, no dia a sala
- ☐ estava cheia e ninguém se recusou a participar.
- ☐ Na quadra, reuni o grupo p/ retomar o
- ☐ que é a GAcr, movimentos estáticos e dinâmicos,
- ☐ regras básicas de segurança e me surpreendi
- ☐ ram ao lembrar de muitas informações que
- ☐ tiveram contato no 8º ano nas aulas de Edu Fís.
- ☐ Dividi a sala em 2 grandes grupos, mis
- ☐ turando alunos e alunas e os diferentes círculos
- ☐ de amizade e entreguei as figuras acrobática
- ☐ impressas que deveriam explorar e usar como
- ☐ base p/ a formação de novas figuras.
- ☐ Não demorou p/ que toda a turma se en
- ☐ volvesse. Pequenos grupos iam se formando e
- ☐ depois se misturando de novo de acordo com
- ☐ a figura que pretendiam formar. Mesmo quem
- ☐ apresentava-se com timidez, foi se entregando
- ☐ ao desafio e se permitindo explorar diferentes
- ☐ funções de base, pivô ou auxiliando na
- ☐ segurança de colegas.
- ☐ A calça de uma aluna rasgou em um mo
- ☐ mento. As amigas se juntaram a ela, que tinha
- ☐ um kit costura na mochila, e juntas foram
- ☐ arrumar a calça. Logo voltaram e retornaram
- ☐ a atividade.

tilibra

S T Q U S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ Com poucos os dois
- ☐ grandes grupos que eu
- ☐ havia dividido já tinham
- ☐ se misturado de novo.
- ☐ Nesse momento, pude
- ☐ observar que muitas
- ☐ das intruções diárias entre
- ☐ estudantes da sala, haviam
- ☐ sido deixadas de lado em prol da formação
- ☐ de figuras mais desafiadoras.
- ☐ Eu também entrei na ativi// e mesmo ainda
- ☐ em reabilitação, me entreguei e fui explorar
- ☐ com a turma.
- ☐ Reuni a sala p/ uma reflexão sobre a aula
- ☐ e retornaram alegria, medo, superação, diversão.
- ☐ Perguntei como poderiam expor o tema do
- ☐ TCA em figuras acrobáticas e prontamente um
- ☐ aluno respondeu: - colocando as mulheres
- ☐ embaixo e os homens subindo em cima delas.
- ☐ Perguntei também se podíamos representá-las em
- ☐ figuras dinâmicas e outro aluno sugeriu que
- ☐ uma aluna se jogasse do alto como tentando
- ☐ desistir, se matar.
- ☐ Realizamos então vivências iniciais de figura
- ☐ dinâmica c/ alunas e alunos saltando o
- ☐ peso do corpo e deixando que colegas se respon-
- ☐ sabilizassem por segurá-las e tb exploramos
- ☐ a construção de figuras que representassem a
- ☐ ideia de alguém se jogando do alto.
- ☐ Encerramos a aula com a turma não
- ☐ querendo ir embora e tentando explorar mais um
- ☐ pouco. Sugui que se juntassem em uma única
- ☐ figura e foi ótimo, todos participaram ou na
- ☐ iniciação ou na segurança.

tilibra

QB → Organização → leitura enredo
Relato: [redacted] e [redacted] 26/09/23 SEMANA

- ☐ Para retomarmos as
- ☐ organizações, fomos ao
- ☐ jardim da frente da
- ☐ escola.
- ☐ [redacted] não quis ler
- ☐ o texto que escrevi p/
- ☐ o enredo e [redacted] se
- ☐ prontificou a [redacted]
- ☐ continuar. A sala ficou atenta mas disseram
- ☐ que não conseguiriam ouvir tudo. Perguntei se
- ☐ queriam que eu ajudasse com a leitura e
- ☐ aceitaram.
- ☐ Li o texto e perguntei o que haviam achado.
- ☐ A maior parte disse ter gostado e se sentido
- ☐ representada.
- ☐ [redacted] sugeriu acrescentar cenas como uma
- ☐ mulher sendo agredida em casa na frente dos
- ☐ filhos. Os meninos discordaram achando que
- ☐ não seria importante. Perguntei para a turma
- ☐ quem já havia passado por uma situação como
- ☐ essa e a grande maioria acendeu positivamente
- ☐ ou baixou a cabeça consentindo.
- ☐ Relatei que também vivi isso e sentia mt
- ☐ por saber que aquilo era naturalizado pela
- ☐ socie// e até por minha mãe e com isso outras
- ☐ alunas, prestando atenção, disseram viver o
- ☐ mesmo.
- ☐ [redacted] reforçou que mtas crianças ao verem
- ☐ cenas como essa ouem achando isso normal.
- ☐ [redacted] apontou que entao lds são machistas
- ☐ pq têm ditados machistas e ligou o feminismo
- ☐ a mulheres com poucas roupas e querendo

- 

9º B → Apreciação estética,
reflexão, leituras feministas,
vivência e construção coreográfica

02.10.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ Este relato com certeza é
- ☐ um dos mais difíceis até
- ☐ aqui. Esta turma, ao escolher
- ☐ a violência contra a mulher
- ☐ como tema, rememora muitas
- ☐ memórias minhas e de grande
- ☐ parte da turma, trazendo
- ☐ à tona sentimentos que até

► materiais: caixas de
papelo, jornal. e

- ☐ barreiras deixando adormecidas como maneira de sobreviver.
- ☐ Olho para as meninas, escuto seus desabaços, vejo
- ☐ suas expressões e sei que ao mesmo tempo que não tem
- ☐ sido fácil falar sobre isso ou vivenciar algumas cenas
- ☐ que os grupos criam, mas ao mesmo tempo se sentem
- ☐ amparadas por terem quem as escuta e valoriza seus
- ☐ sentimentos.
- ☐ O grupo de meninas tem reagido surpreendentemente bem
- ☐ às provocações que elas fazem apontando seu comporta-
- ☐ mento machista e se resistem em brincadeiras, comentários,
- ☐ olhares, exclamações.
- ☐ Hoje assistimos a vídeo sobre a construção coreográfica
- ☐ do grupo GYMUSP com o tema "Refugiadas" e em seguida,
- ☐ antes da violência, li um capítulo de Barbara de Bell Hooks,
- ☐ "O feminismo é para todo mundo" em que explica o
- ☐ movimento e desmistifica alguns pensamentos preconcei-
- ☐ tuosos e cite outras partes do livro em que ela fala
- ☐ sobre o lado "anti-homens" que alguns grupos feministas
- ☐ assumiram principalmente quando reuniam mulheres
- ☐ que haviam sido agredidas ou vivido relacionamentos
- ☐ abusivos.
- ☐ Retomamos então a fala da [] da aula anterior que
- ☐ ligava mulheres feministas a vontade de deixar os pelos
- ☐ da axila crescerem e queriam "voar homens".

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ Provoquei a turma sobre
- ☐ o fato de hoje muitos homens
- ☐ se depilarem e perguntei se
- ☐ por isso eles gostavam de
- ☐ ver mulheres.
- ☐ A aluna me respondeu que
- ☐ odiava pelos e que achava ótimo
- ☐ eles se depilarem. Então brinquei
- ☐ com ela, seu problema então não é com o feminismo
- ☐ e sim com os pelos... rs
- ☐ Algumas perguntas surgiram sobre a parte lésbica
- ☐ do feminismo e quais tipos de feminismo existem.
- ☐ Expliquei brevemente sobre as diferentes pautas que mu-
- ☐ lheres brancas e negras construíram, o feminismo trans.
- ☐ Acho que esse é um bom tema para uma pesquisa
- ☐ mais aprofundada.
- ☐ Para a violência, convidei a turma para explorar
- ☐ possibilidades de movimento com caixas de papelão.
- ☐ Como sempre, no início participaram com timidez, mas
- ☐ aos poucos os risos tomam conta e se entregam à
- ☐ brincadeira.
- ☐ Os movimentos sugeridos envolviam saltar as
- ☐ caixas, jogar p/ o alto, entrar na caixa, dividir o espaço
- ☐ e/ colegas, seguir em dupla, deitar, colocar no alto, abaixar,
- ☐ girar com a caixa, jogar em dupla de jeitos diferentes.
- ☐ [redacted] sempre um dos mais tímidos e excluído nos
- ☐ esportes coletivos é um dos que mais participa das brincadeiras.
- ☐ A maior participação é quando devem jogar a caixa
- ☐ de maneiras diferentes.
- ☐ [redacted] estava muito triste, chorou, mas não quis
- ☐ comentar. Respeitei seu momento e acabou entrando
- ☐ na atividade.

9ºB → continuamos const e apresentação

08.10.23
S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D

SEMANA

- ☐ Continuar a aula propon
- ☐ de uma construção coreográfica
- ☐ fica que representasse o
- ☐ tema e as discussões.
- ☐ Dividi a sala em dois
- ☐ grupos, um com caixas de
- ☐ papéis e o outro usaria
- ☐ o jornal como material.
- ☐ Acompanhei primeiro o grupo com as caixas de
- ☐ papéis, que escolheu ficar no sala de aula, e pude
- ☐ auxiliar no processo reforçando a diferença entre
- ☐ uma coreografia e uma coreografia. Busca em
- ☐ um dos alunos muita agressividade com as meninas
- ☐ ao jogar sempre com muita força o papéis contra
- ☐ elas. Esse mesmo aluno apresentou comentários muito
- ☐ sexistas na tempestade de ideias e também nos momen
- ☐ tos de diálogo. Conversei com ele e pedi que parasse
- ☐ mas mais que isso, buscase entender o porque estar
- ☐ se agindo daquela maneira. Não soube no momento
- ☐ A coreia com as caixas de papéis mostrou uma
- ☐ coreia sendo assediada e ao se defender, atacando
- ☐ o assediador com ajuda das amigas, são agredidas
- ☐ por ele e seu grupo de amigos. As meninas usaram
- ☐ o papéis atirado por eles para formarem uma
- ☐ barreira de proteção e caminham juntas contra eles.
- ☐ O segundo grupo, utilizando jornal, criou uma
- ☐ coreia com um homem agredindo uma mulher em
- ☐ quanto a coreia escondida assiste tudo. Assiste sua
- ☐ produção e abrite sobre a diferença de coreografia, au
- ☐ xiliando na reflexão e criação da coreografia. Alguns
- ☐ pontos me provocaram. A dificuldade de expressar
- ☐ gustualmente sentimentos, me incomoda quando uma

Tª B + Diálogo a partir de coreografia, 16.10.23
Relato: [redacted] e [redacted]

S T Q S S D
O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ → [redacted] de vilão,
- ☐ ironia?
- ☐ + pessoas que não souberam
- ☐ fazer
- ☐ + pelo que o grupo produziu
- ☐ gostei da ideia de machucar
- ☐ as meninas
- ☐ + foi legal.
- ☐ - tá vc gosta de me agre-
- ☐ dir?
- ☐ - Produzimos algo que aconteceu na sociedade. Abrimos
- ☐ o rosto para nós ver o que acontece.
- ☐ - Achei chato pq achei repetitivo.
- ☐ - Não gostei qd ficaram o papel em mim.
- ☐ - foi um pouco confuso.
- ☐ - foi horrível pq fui agredida e fiquei c/ hematomas.
- ☐ (burburinho e risadas)
- ☐ - gostei mas fui agredida
- ☐ - não agrediram de um nível que fiquei (cara de
- ☐ neço)
- ☐ - tá as meninas foram agredidas!
- ☐ - gostei pq toquei o papão na [redacted]
- ☐ - não participei muito mas achei ruim a cena.
- ☐ - achei interessante, td mundo interagiu,
- ☐ - o que vc produziu? GESTOS.
- ☐ - ficaram jornal em mim.
- ☐ - sobre o rubo.
- ☐ - tá que se abra c/ quem nem fala
- ☐ - pouco a paixinha
- ☐ - não gosto da roda, muita gente olhando p/ mim
- ☐ - lista de massacre com os nossos nomes no ano
- ☐ passado.
- ☐ - fiz porque era uma brincadeira, porque ninguém

tilibra



		S	T	Q	Q	S	S	D	
		○	○	○	○	○	○	○	SEMANA
		1	M	M	J	V	S	D	
☐	gosta de mim então não								
☐	gosta de ninguém								
☐									
☐									
1 1									
Amor Tristeza Generosidade Autoconfiança multitarefa 9ºB									
Culpa Raiva Tristeza Amor Constrangimento 9ºB									
☐									
☐									
☐									
☐									
☐									
☐									
☐									
☐									

9ºB → Organização TCA

17.10.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D

SEMANA

- ☐ A turma não apertou.
- ☐ tem a organização das
- ☐ aulas como combinado.
- ☐ Os prepararam tempo
- ☐ para que o fizessem,
- ☐ porceli o clima de um
- ☐ portátil.
- ☐ Vários alunos e alunos
- ☐ com suas fones de ouvido e celulares em mãos
- ☐ demonstravam desinteresse com a proposta.
- ☐ Fidei que guardassem e se organizassem.
- ☐ Lucca disse ser impossível esse tipo de atividade
- ☐ porque a turma não se dá bem, não conversam.
- ☐ Disse então que passariam a aula em
- ☐ silêncio, sem fazer nada, uma vez que se os
- ☐ organizaram e parte do processo.
- ☐ Ficou um silêncio envergonhado, mas logo
- ☐ começaram a organizar pequenos grupos, que
- ☐ aos poucos foram se juntando e formando
- ☐ uma roda com umas 10 pessoas e outros dois
- ☐ grupos menores.
- ☐ Consegui conversar com os grupos e deixei
- ☐ que se organizassem às suas maneiras.
- ☐ O grupo maior, sugeriram alterar o enredo
- ☐ pois a história não representa o grupo todo e
- ☐ mostraram a nova ideia.
- ☐ Passaram em contar como o maduro
- ☐ afeta homens e mulheres e acrescentaram dita
- ☐ lhas aos personagens que os representam.
- ☐ Ao sugerir que a personagem fosse da umbanda,
- ☐ trouxe a discussão de estereótipos e preconceitos
- ☐ tot acumulativos. Conversamos sobre isso e porceli que

tilibra

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ _____
- ☐ muitos não tinham ideia
- ☐ de como isso aconteceu.
- ☐ Foi uma discussão
- ☐ bem importante.
- ☐ Perguntei como isso
- ☐ virou uma cena na
- ☐ coreografia. Não estavam
- ☐ conseguindo entender
- ☐ _____
- ☐ Demonstrei uma interpretação fingindo gritar
- ☐ xítilos em uma aluna como: mulher, preta,
- ☐ umbanda, gorda, pobre. Entenderam o propósito
- ☐ da organização, mas já era fim da aula
- ☐ A turma foi embora mas duas alunas volta-
- ☐ ram para conversar. Trouxeram histórias de
- ☐ suas famílias, mas o objetivo era me contarem
- ☐ que apesar de nossas conversas ajudarem, alguns
- ☐ meninos quando estão em outras aulas, encontram
- ☐ suporte para seus discursos machistas e desentam
- ☐ sua raiva porando as agressões verbais e emocio-
- ☐ nais. Um outro aluno se juntou a conversa
- ☐ e reforçou o comentário. Sugeri retomarmos na
- ☐ próxima aula por ser um assunto de extrema
- ☐ importância para todas e todos

9º B - organização - ...

30.10.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ Para a aula de hoje;
- ☐ pedi a coordenação que,
- ☐ se possível, disponibilizasse
- ☐ um docente em módulo
- ☐ para que pudesse organi-
- ☐ zar os ensaios.
- ☐ [redacted] e [redacted] ex-
- ☐ plicaram para a turma
- ☐ as ideias para coreografia com a intenção de
- ☐ narrar uma linha do tempo sobre o machis-
- ☐ mo na vida de uma menina. Defendiam
- ☐ que isso ocorre desde o ventre da mãe, com
- ☐ as expectativas que a sociedade tem em relação
- ☐ a gestação.
- ☐ Pensaram em iniciar em um chá de
- ☐ bebê, evidenciando a importância de se gerar
- ☐ um menino.
- ☐ Organizaram cenas na lousa com a par-
- ☐ ticipação de muitas pessoas. Porém, nota-se
- ☐ ainda a resistência de um grupo de meninas
- ☐ e um outro grupo que não se sente confortável
- ☐ em opinar, apesar de ter produzido ma-
- ☐ teriais para apresentar.
- ☐ O prof. [redacted] acompanhou as discus-
- ☐ sões e ao fim da aula, a sala apresentou
- ☐ as cenas que construíram, de forma simpli-
- ☐ ficada mas com cenas importantes.
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

Relato: [REDACTED] e [REDACTED]

06.11.23

S	T	Q	Q	S	S	D
○	○	○	○	○	○	○
L	M	M	J	V	S	D

SEMANA

- Hoje reuni a turma
 com o objetivo de dar
 espaço para se organizarem
 e me coloquei a disposição
 Dei com um grupo
 até a sala de Educação
 Física para pesquisar
 em materiais disponíveis
 para o cenário e coreografia enquanto outro
 grupo ficou escolhendo a playlist.
 A escolha das músicas tem sido um pro-
 cesso desafiador. Além de cada grupo gostar de
 um tipo diferente de música, estão pesquisando
 as letras e se atentando às suas mensagens.
 O grupo de memória sóbri super-heróis e a
 da da [redacted] vai usar bastões de madeira
 para simbolizar as batucadas que o movimento
 impõe. E reuniram na quadra para
 criar e ensinar. Auxílio com ideias para
 as figuras e, aos poucos, está tomando forma.

9ºB → Ensaio TCA

-Relato: [REDACTED] e [REDACTED]

07.11.23

S	T	Q	Q	S	S	D
0	0	0	0	0	0	0
L	M	M	J	V	S	D

SEMANA

- ☐ [REDACTED]
- ☐ Logo que bateu o sinal
- ☐ a turma estava na por
- ☐ ta da minha sala pe
- ☐ dindo a chave da Edu
- ☐ cação Física e o notebook
- ☐ para ensaiarem.
- ☐ Prepararam os materiais,
- ☐ caixa de som e foram
- ☐ para a quadra
- ☐ Um grupo de meninas ficou escolhendo as
- ☐ musical enquanto a maior parte de estudantes
- ☐ foi jogar ou se sentar na arquibancada para
- ☐ conversar.
- ☐ Quando terminei a aula anterior, disci
- ☐ para acompanhar e me deparei com essa situa
- ☐ ção. Fiquei frustrada, pois sinto que apurar
- ☐ de dar espaço e buscar propiciar condições e
- ☐ situações que favoreçam a autonomia e o prola
- ☐ gimento, sinto uma grande apatia. Sei que
- ☐ não é só na Educação Física, é isso e algo que
- ☐ realmente me preocupa. Como escola pública, na mi
- ☐ nha concepção, precisamos ressaltar a autonomia
- ☐ durante toda a vida escolar.
- ☐ Sinto que não sabem por onde começar,
- ☐ como se organizar.
- ☐ Sali com a turma para me apresentarem
- ☐ o que já tem pronto. Mesmo com dificuldade, conse
- ☐ guiram apresentar três anos.
- ☐ Precisei lembrar a contagem de tempo para
- ☐ que conseguiram se organizar na coreografia.
- ☐ [REDACTED]
- ☐ [REDACTED]

9ºB → ensaio TCA - quadrona

13.11.23
S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ Hoje um número ex-
- ☐ pusivo de estudantes
- ☐ não veio à escola.
- ☐ Iniciei a aula tranqui-
- ☐ ligando a turma sobre a
- ☐ apresentação que acontece
- ☐ na dia 30/11. Expliquei
- ☐ que será no CEU e no
- ☐ início ficaram com vergonha, recusos. Mas, quan-
- ☐ do expliquei que serão apenas os nenos, a no, se
- ☐ mostraram animadas e animados.
- ☐ Mais uma vez lembrei que não buscamos
- ☐ a perfeição de movimentos. O que será avaliado
- ☐ pela banca do TCA, estará ligado ao processo
- ☐ de construção coreográfica, ao círculo de cul-
- ☐ tura e à matriz de saberes do currículo da
- ☐ cidade
- ☐ Enquanto uma turma foi para o quadra
- ☐ ensaiar algumas cenas, fiquei na sala de aula
- ☐ com um grupo para conversarmos sobre a cena
- ☐ de assédio em que um aluno fotografou uma
- ☐ menina no banho e teve uma atitude vio-
- ☐ lenta de seu pai.
- ☐ A conversa se deu sobre a intensidade
- ☐ da cena ao denunciar determinado tipo
- ☐ de abuso. Sugeri que façam poses estáticas
- ☐ focando no assédio por foto que muitas vezes
- ☐ acontece sem percebermos. - "Pesado" profa.
- ☐ Quas alunas demonstravam incômodo
- ☐ por já terem sofrido abuso. Como outras vezes,
- ☐ retomamos o diálogo sobre a conscientização à par-
- ☐ tir de nossas vivências e o quanto isso é doloroso.

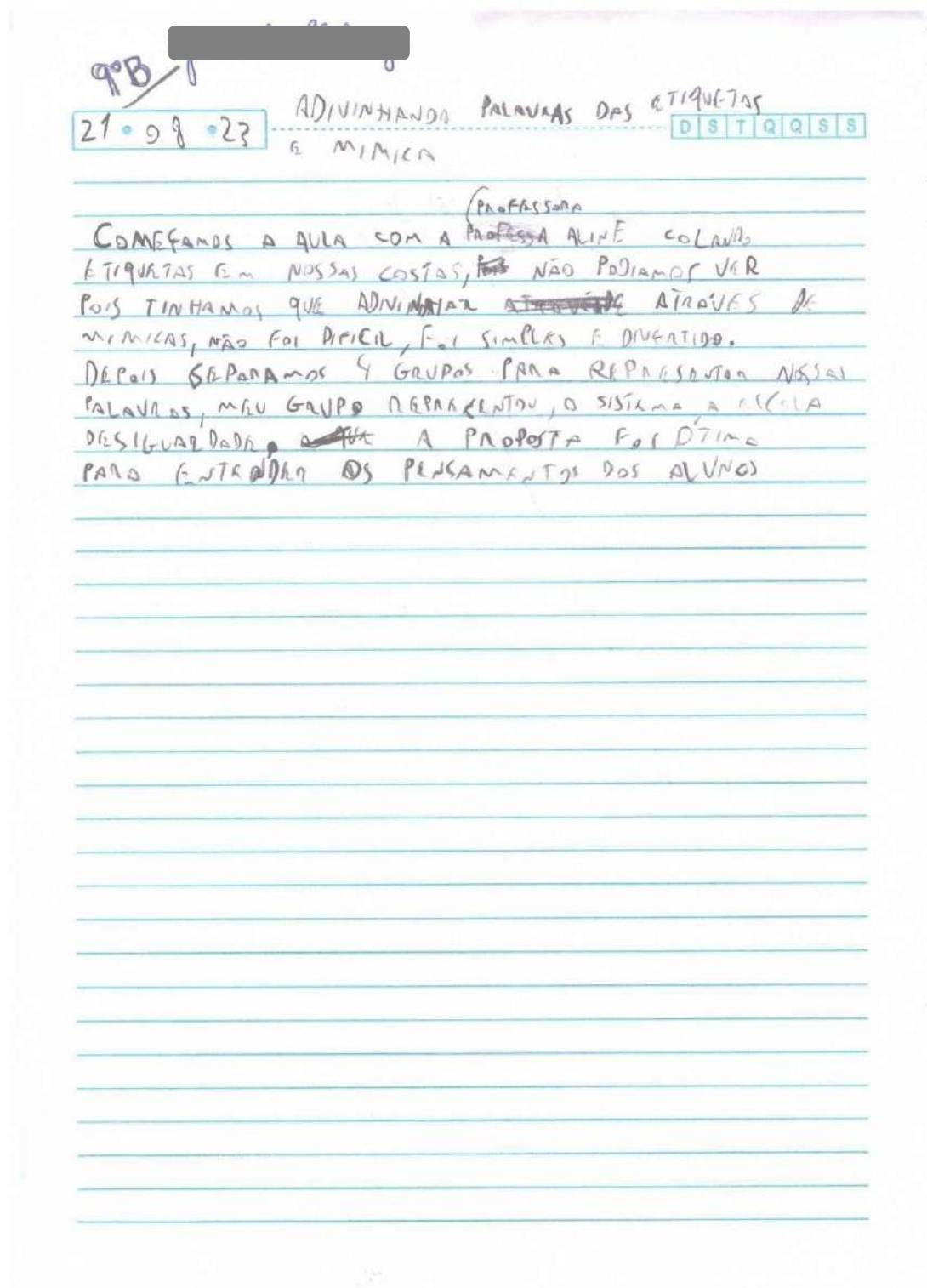
S	T	Q	Q	S	S	D
○	○	○	○	○	○	○
L	M	M	I	V	S	D
- SEMANA

9ºB + Gravação e ensaio

21.11.23
S T Q Q S S D
O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ Mais uma aula utiliza
- ☐ da para aplicação de
- ☐ avaliação externa.
- ☐ Felizmente consegui fi
- ☐ car com alunas e alunos
- ☐ que acabaram logo e
- ☐ aproveitar para organi
- ☐ zar a primeira cena.
- ☐ Iniciaram me perguntando sobre a alteração
- ☐ do personagem principal. Não têm conseguido
- ☐ ensaiar porque ele falta muito. Disseram que
- ☐ poderia ser o [REDACTED] mas que ele não sabe aque
- ☐ der o [REDACTED], que o [REDACTED] conseguia interpretar
- ☐ bem essa agressividade.
- ☐ Sugeri então que tentassem trabalhar a pri
- ☐ meira cena com sombras, atrás de um tecido,
- ☐ com um foco de luz. Gostaram muito da ideia.
- ☐ Fiz com a dupla a marcação de tempo das
- ☐ duas primeiras cenas. Sabiam me pedindo para
- ☐ ensaiar na última aula. Conversei com o coord
- ☐ nador que autorizou.
- ☐ [REDACTED], responsável pela edição das músicas,
- ☐ ainda não apresentou a versão final.
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

APÊNDICE I - REGISTROS DE ESTUDANTES - 9º ANO B



12 | 09 | 23

□ □ □ □ □ □ □

9ºB

Discursos sobre a semelhança entre igualdade de gêneros
com a valorização da ancestralidade

Vários assuntos foram abordados como a semelhança
entre a semelhança em temas de como pensar que a
valorização da ancestralidade e a ideia como
que a igualdade de gênero.

A professora está reprovando o que cada pessoa
vai fazer como: Enredo, Escola Dança, Gêneros, Segurismo,
Coreografia, Direção

Estamos escolhendo o tema, vamos nos falar sobre
Violência contra mulheres

12 | 09 | 23
D S T Q Q S S
D L M M J V S

Nome: [REDACTED]

9B

Assunto: Definir os trabalhos para cada um do TGT

Preconceitos tem a ver com as ancestralidades, pois foi implantado desde muito cedo na sociedade.

A professora deu opções para o tema central.

[REDACTED] deu a ideia do Tema Central ser basquete.

A sala começou a discutir sobre o basquete ter a ver com igualdade social, racismo e etc.

A sala toda está participando, estão escolhendo as categorias para o trabalho e quem vai ajudar nas categorias.

Professora está avisando aos alunos para fazer o trabalho com o sentido certo, com o assunto realmente escolhido.

Eu, [REDACTED], estou contente com o assunto que foi escolhido. Porque realmente é uma coisa que acontece muito aqui nas aulas, eu realmente me sinto um pouco oprimida na sala porque às vezes qualquer coisa que eu fale, os meninos me acham burra. E eu sei que, isso não acontece só comigo, com outras meninas também! E por isso que eu só faço o que eu sei, eu não faço o que eu não tenho certeza, por medo de errar e ser feita de piada.

D S T Q S S
D L M M J V S

Tema Central: O machismo e a violência contra as mulheres.

Enredo: F

Trilha Sonora

Cenário:

Figurino:

Coreografia:

Direção:

908

22 | 08 | 12

D	~~Y~~	T	Q	Q	S	S
D	L	M	M	J	V	S

L'incerte e molti della natura e come è che mette fuori,
ma... per avere da sapere che, e che mi viene come a tutti.
E che forse per la prima di: "viva una nuova natura!" E che
forse qui non che. È solo forse che se lo sono messo che si
però che non una specie di forza. E che una cosa senza più
estremamente molto incalzante per andare con la spinta, ma
che si sente molto più che si ha un modo di spingere per o
molto più verso quello che si sta facendo.

18

28/08/2023

28.08.2023

cont:

Pereira, bruno
Santana
na
brasil

aula 28.08.2023

uma do corpo apresentação de livro 1. uma da apresentação, uma confusão, não incluem a apresentação, 2. apresentação, um pouco confuso, apresentação 3 não incluem a apresentação

opinio: achei legal a aula mas não entendi as apresentações

9.ºB

Tacou um bolinho de papel
em mãos e depois se pelo meio.
matheus gestou fez, brincadeiras, filary achou
do hero. car também disse que gestou.
pelo o melhor lado de machucado os mínimos.
ano claro gestou do dinamico e das
apresentações. não gestou por que
fui desapertado.
fui do hero mais eu faltei. faltei e
não sabe o que aconteceu, ninguém achou
repetitivo não gestou.
construção fizes no lado do pedre montim.
nicely achou confuso. não gestou
fui repetitivo e fiquei com problemas e
não gestou por isso.
quando ele gestou mais foi recebido
eu gestu porque não gestu de ~~de~~
apresentação com o corpo.
gestou porque Tacou papitao em
mim e todo mundo se divertiu.
largo não gestou por que não fez nada
fiquei brincando mas gestou
falas motivadoras aconteceram em todo geral
largo repetir sobre o tempo e disse algo
que provavelmente alguém falou.

1 / 1

maqui não se sente bem com o solo. o solo
fica dentro do pedestal porque quer ele desce
nos pedregulhos e todos se sentem inseguros
se quer falar no solo. se sente mal
acabado pelo solo. ~~maqui~~ disse
que ele não se sente porque ele não quer
que ele fique no solo.

16 | 20 | 23

DESDE O INÍCIO

RECONTOS ED. FÍSICA

AÇÃO INTERESSANTE

FOI MARHISTA

DEBATE COM O

FOI AGREDIDA

FOI AGREDIDA

DIZ QUE A SEJA AGRESSÃO FÍSICA

A MAIORIA GOSTOU DA ATIVIDADE

EU ACHEI INTERESSANTE A MAIORIA DAS PESSOAS
QUE NÃO SE DESDEVELOVA SE DESDEVELOVA NISSA
ATIVIDADE E FOI DIVERTEDO E TO DO MUNDO CONSEGUIU
FAZER.

Jandaia

0 5 7 0 0 5
0 1 8 8 1 5

Terceiro falge machistas na roda.
O pessoal não estava ouvindo e deixando
a próxima falar.

Terceiro tem palavras de baixo calão
e se expressa rugosamente

Terceiro acha agressivo de natureza
e não se contém bem em roda de
conversa

Terceiro gosta de ficar mais na dele e não interagia
com o povo.

A terceira se sente melhor esse ano.

A professora se expressou bonito pelas palavras.

No geral a roda gostou e não gostou
da representação a maioria das meninas foram
agradadas na peça.

17/10/23

Hoje na aula estamos fazendo sobre o TCA decidindo o modo, figurino e etc, decidimos mudar a história, não fazer um modo e ir direto para o final. Enfim se decidimos um grupo e estamos fazendo

Nome: [REDACTED], 9ºB

Boa tarde, dia 07/11/2023 terça-feira. Hoje a aula começou 3:00 da tarde os alunos tinham que ensaiar a coreografia do TCA, nessa a professora pediu para ~~descer~~ descer para quadra, chegando lá os alunos se dividiram, os inicias de ensaiar, um grupo estava fazendo vollei e o outro handebol e o outro escolhendo as músicas depois de uns minutos a professora foi na quadra e percebeu tudo isso e chamou atenção da sala e mandou todos saltarem para a sala 4, que estava o 9ºA ensaiando.

Na sala a professora pediu para o 9ºB ensaiar e assim saiu um pouco da apresentação que duraram quase 1 hora para acontecer.

os participante principal de hoje foi eles: [REDACTED], [REDACTED] e [REDACTED].

Está sendo complicado porque nem todos sabem que está fazendo

pois os ensaios não está saindo
como planejado,

mas aos poucos a turma está
lerando a série para ~~uma~~ uma
apresentação porqueto.

depois de umas 5 tentativas
conseguiram fazer um pouco melhor
ai de modo a eles alcançarem a
bola e o [redacted] assumiu o lugar
dele.

depois desse acontecimento a
apresentação saiu melhor do
que as anteriores.

APÊNDICE J - PADLET - 9º ANO C

Albie Manetta Porticari Frazzari Guerra • 2 • 1h

9C FAVELA E CULTURA URBANA

Tentando explicar o que é e não é cultura urbana

Não é...	FAVELA E PERIFERIA	CULTURA URBANA
não é cultura urbana cultura agro da roça cultura indígena sertão plantação mato fazenda branquitude interior sertanejo shopping sítio	FAVELA/PERIFERIA várzea pipa futebol basquete sonho taça das favelas tico tiro funk comunidade desigualdade social boca arte empoderamento grila dialeto grafite mercadinho escadão dois irmãos mercado pobreza criminalidade brutalidade baile respeito desigualdade tatuagem praça crianças campo quadra viala beco morro estilo bar adega idoso lotação rap dominó truco humildade bafo escola pública	Cultura Urbana dança grafite pixe luta cinema shopping periferia funk teatro rua Padrão de Corpo redes sociais capa de revista eurocentrismo doenças comparação estilo drogas na adolescência baile funk escola polícia viala Branquitude racismo machismo raça aniana colonização globalização Moda design costuraria modelo trabalho escravo meio ambiente padrão personalidade globalização economia mudança influência rede social lojas agência textura cor EUA estampa marca Índia evento teatro tv desfile

APÊNDICE K - DIÁRIO DE BORDO DA PESQUISADORA - 9º ANO C

9º C Favela...

02.08.23
S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA 1

☐ Definição tema TCA

☐ - Padlet: Cultura urbana e... Tempestade de Ideias

☐ - Favela

☐ → mulher de alfaiataria → mulher de jian e top

☐ → preconceito → a rica comprou no Brás

☐ → tb km tira drogas no bairro de rico (ml droga)

☐ → disparidade da favela!

☐ → vai ter equipe de maquiagem?

☐ → 1 grupo só!

☐ → É a moda? Turbante, roupa colorida. Cuidado (discriminação) p/n ter oportunidade.

☐ → O que é oportunidade? Quem pode? Negro de pele clara? Bracos negros? Ancestral? RAÇA

☐ → Favela não é só funk. Gostamos de td estilo musical.

☐ → Favela

☐ →

☐ → instrumentos e playlist

☐ →

☐ →

☐ → palavras como modo de se impor

☐ →

☐ → a roupa cara quem faz a diferença que mora na favela.

☐ → roupa da favela é cara.

☐ → (qual marca da roupa)

☐ → Quem de vs mora na favela?

☐ →

☐ →

☐ →

☐ →

tilibra

→ Dinâmica: mímica - descrever as palavras.

9°C → Em grupos realizar coreografia ou cena que represente todas as palavras.

09.08.23
S T Q S S D
O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

1. Ids seguiu a brancitude
a brancitude era a + feliz
- está enlaçada - estilo idoso, personali//.
- brancitude tem o poder → Id. está ligado

branc. paga td q. toca crítica social

2. lolaço, nola, dialto firo, varza, lora, ...
o nola na nola - mata o deus
- brim p/ o baile e lolaço alpinista
- varza e laca das favelas

representou a vida favela/consu// - jogam
de joelhos

estava dentro de c/ta situação
vida difícil - foi jogado na rua - as crianças e
passaram a se representar na vida.

3. baile ... - de dentro
chamado ... - programando (alga)

a vida na favela foi ...

- estavam ... padrinho (o) ...

aguardando ...

Pro isso que fizemos hoje já pode ser a história do
TCA.

BRANCITUDE

SUPERACÃO

OCUPACÃO

tilibra

90C

09.08.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ → [redacted] não queria
- ☐ participar. Estava resolvendo
- ☐ um "problema" no al.
- ☐ Eu disse que não era hora,
- ☐ e se fosse urgente, poderia
- ☐ ir na direção p/ isso
- ☐ Foi emburrada p/a
- ☐ brincadeira e logo se
- ☐ soltou, participando
- ☐ ativamente.

→ música: Ah, Rio, essa
não, é do Rio...
Sem que sei de SP

- ☐ → [redacted] se nega de lidar as formas. Nem
- ☐ conversa sobre o assunto. Não quer fazer registro
- ☐ escrito.
- ☐ [redacted] não estava a vontade. Fiz a 1ª parte
- ☐ e depois disse que não ia fazer pq. Não estava
- ☐ a fim. Perguntei: como assim? Ah, Rio. Não
- ☐ sei fazer o que está escrito na minha eli
- ☐ quida. (Taco das Tavelas). Expliquei o evento
- ☐ e sugeri que se juntasse ao grupo c/a palavra
- ☐ "vários". Aceitou e participou demonstrando
- ☐ alegria.
- ☐ → O registro foi feito por [redacted].

- ☐ • No começo tiveram dificuldade de se expressar
- ☐ no papel, sem palavras.
- ☐ [redacted] foi olhar a palavra no espelho.
- ☐ Conversamos sobre isso e ~~sempre~~ questionei os
- ☐ obj da aula e se ele havia cumprido. Entendeu
- ☐ que não.

9°C

rubato:

16.08.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ Apresentação → reportagem
- ☐ "Tragédia Mariana".
- ☐ - Geografia Tempo de Cover
- ☐ - Discussão
- ☐ - Geografia Corpo livre
- ☐ - Discussão
- ☐ - leitura história do Riquelme
- ☐ - Atividade/ interpretação e apresentação do caso. Divididos em
- ☐ 2 grupos de livre escolha. 20 min p/ preparar.

- ☐ Emanuel (aluno novo)
- ☐ Profª era melhor um leão. Não é legal a gente
- ☐ sair saltando as frangas. - Como Assim? Ah, se mexem
- ☐ do lado tipo um drible. - Não entende... - Tipo uma
- ☐ puxada sem limite, que fala demais, pergunta td.
- ☐ O mundo quer paz, não quer confusão, desordem.
- ☐ Mas então ficar quieto quer dizer ter paz? Ah,
- ☐ pra ter paz ou pra medo, né lá.
- ☐ A sala tá gostando de mim, tá cheia de grupinhos,
- ☐ as ribeiras, as indústrias, os [redacted]
- ☐ [redacted] gosto de fazer isso aí. Prefiro falar.
- ☐ - Mas é importante vivenciar, se expressar de outras
- ☐ formas, usando o corpo todo.
- ☐ Ah, meu gosto de falar.
- ☐ - Fala dos 2 grupos pelo lado da sala que
- ☐ iam usar. Fize que intervir.
- ☐ Grupo 1: Como se sentiram?
- ☐ [redacted] Riquelme): desvalorizado, humilhado
- ☐ [redacted] policial): fustigado por ele, pela humilhação
- ☐ [redacted] delegada): achou que tá apavorar da [redacted]

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ Não me senti bem com a
- ☐ situação.
- ☐ - Fico nos bustos por ele.
- ☐ [redacted] racismo está na
- ☐ cultura.
- ☐ [redacted] racismo é ultrapassado.
- ☐ Não tem pq fazer diferença pela cor
- ☐ Não acredito que tenham prendido ele por ser preto
- ☐ e sim por estar no lugar
- ☐ Toda ser um branco. Linho que leva td mundo.
- ☐ Tipo, se eu chamar ela de branca Tipo racismo
- ☐ reverso. Existe né pra racismo reverso?
- ☐ [redacted] Cala a boca Emanuel. Que mundo
- ☐ no buse? Um menino de 14 anos n sabe isso
- ☐ [redacted]
- ☐ [redacted] que intervir e explicar que vamos retomar
- ☐ a discussão, que ele está expressando um discurso
- ☐ que ainda existe e precisa ser estudadado nem
- ☐ culpa.
- ☐ [redacted] Cultura urbana é a disputa nos
- ☐ EUA.
- ☐ [redacted]
- ☐ Grupo 2 n conseguiu se organizar p/ realizar
- ☐ a tarefa. Farão na próxima aula.
- ☐ [redacted]
- ☐ [redacted]
- ☐ [redacted]
- ☐ [redacted]

"
Jair soldando as franga se mexendo tipo um dúbil
qC - Pesca a/limite. Pacismo e ultrapacismo.
Pq o mundo quer paz não duvidem. Semas que
ficar calados
- Ficar quieto e lá pra?
- Paz, mas é meditação
A sala é cheia de grupinhos, os caras os meninas,
o [redacted] e goi de mim.
É + fácil fazer um teatro
Sela: aquele lado da sala é mesmo to
Montanhas a/ casa
[redacted] - desvalorizado, humilhado
[redacted] - fustiga por ele,
a humilhação
[redacted] acho que ia apertar. N me sinto bem com a situação
- ficamos tristes por ele.
→ Pacismo está na cultura.

9°C → 23/08/23

registro

S T Q Q S D
O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ → Construção coreográfica
- ☐ Estudantes mostraram resistência p/ fazer os gestos que representassem os animais. Parecia que muitos não tinham ideia do que fazer.
- ☐ Durante a ativi//, três estudantes desistiram. Uma com cefaleia, uma cansou e os outros não quis mais.
- ☐ Quando expliquei sobre a construção da coreografia usando os gestos da aula anterior, contando a história, se reuniram e mostraram engajamento. A princípio estavam desmotivados, mas depois se soltaram e realizaram boas apresentações.
- ☐ Acusado que a escolha do tema "animais" as invés de ser visto como engraçado, foi passar vergonha.
- ☐ Na roda de conversa ao final, [redacted] não parava quieto. Ficou revoltado por não desarmar p/a quadra.
- ☐ - [redacted] questionou a ativi//: Se viu que não estávamos nos divertindo pq não parou? Pq não breiou a ativi//? Não gostamos ano passado e odiávamos?
- ☐ - [redacted] disse que gostou da proposta mas que estava muito calor e isso atrapalhou.
- ☐ [redacted] perguntou se era uma ativi// só p/ fazer eles se cansarem, se exercitarem, pq não foi na quadra?
- ☐ [redacted], a sala está mt quente. Fazer a gente se movimentar aqui dentro foi mt chato e cansativo.
- ☐ - [redacted], eu não gostei pq me senti humilhado. Foi que fazer o gesto do animal várias vezes me fez sentir como "boba", passando vergonha.

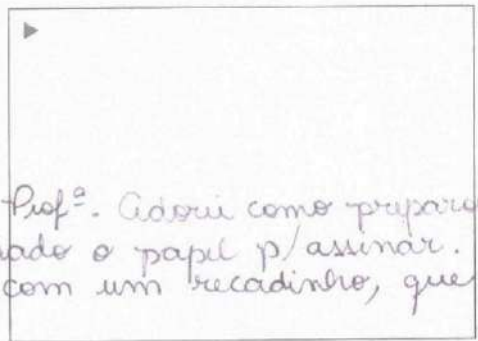
- tilibra**

9°C → 4°C fria registro: [redacted] e [redacted]

30.08.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ → sintetizar a explicação
- ☐ sobre a participação no
- ☐ estudo do mestrado.
- ☐ → vídeo
- ☐ → entrega dos termos.
- ☐ [redacted]: Que capricho
- ☐ Prof.º. Adorou como preparou.
- ☐ q' outro teria só nos dado o papel p/ assinar.
- ☐ Ve colocou no envelope, com um recadinho, que
- ☐ foi.



- ☐ Iniciamos a organização dos grupos de trabalho,
- ☐ como sugestão da profa depois de uma nova
- ☐ "tempestade de ideias" sobre a coreografia a ser
- ☐ construída.
- ☐ Se dividiram em: música, cenário, figurino e
- ☐ enredo, como mostra o documento.
- ☐ Senti a turma engajada e motivada, animada,
- ☐ se divertindo com o processo de criação e engajados.
- ☐ Deixei como tarefa trazerem referências nas +s
- ☐ áreas p/a próxima aula dia 13/09.
- ☐ As ideias apresentadas foram registradas no
- ☐ Google apresentações, projetado na lousa p/ tds
- ☐ acompanharem e tirarem foto.
- ☐ A aluna [redacted] não participa de nenhuma
- ☐ ativ// proposta. Quando perguntei se ela participava
- ☐ da construção do cenário, pq seu grupo de amigos
- ☐ se propôs a isso, deu de ombros.

9°C + relator: [REDACTED]

13.09.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ A aula teve início com alu
- ☐ nos e alunos chamando
- ☐ minha atenção para o
- ☐ que pensaram e já produ
- ☐ zaram sobre/para o TCA.

- ☐ [REDACTED] trouxe pedaços de
- ☐ TNT como ideia p/ amôus
- ☐ N sabia dizer se seria
- ☐ fixo ou móvel. Ao pergun

► Ginástica Acrobática
→ exploração figuras
+ Pátio interno

- ☐ tar para a sala, houve já um burburinho, fixo/móvel,
- ☐ acordo/não acordo. Todos foram se manifestando em
- ☐ seus grupos e/ou me chamando p/ falar que isso pre
- ☐ cia ser discutido o/a sala. Expliquei que teremos esse
- ☐ momento e também momentos de exploração de
- ☐ materiais.

- ☐ [REDACTED] leu o envelope que escreveu p/ ser a base da
- ☐ coreografia. A sala ouvia atentamente. Elogiei a escri
- ☐ ta e a história e perguntei se representava a sala. Não
- ☐ houve manifestação contrária, apenas elogios. Fiquei de
- ☐ retomar essas discussões na próxima aula.

- ☐ Convidei a turma p/ discutir p/a vivência. No
- ☐ caminho, [REDACTED] me chamou p/ falar que envelope,
- ☐ amôus e figurino devem trabalhar juntos, assim
- ☐ como playlist e coreografia. Concordei, expliquei que
- ☐ esse é o obj e que vamos retomar essa fala.

- ☐ No pátio, coloquei ex de som c/ playlist 9C no
- ☐ Spotify e liberei p/ que colocassem músicas de seu
- ☐ repertório e pedi p/ salvarem nessa playlist.

- ☐ Iniciamos com um pega-pega de pular cela.
- ☐ Eram 3 pegadores p/ que ficasse mais dinâmica
- ☐ A maior parte da turma se envolveu demonstrando
- ☐ alegria, risos, gritos. A [REDACTED] ficou de fora e
- ☐ [REDACTED] saiu no meio.

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L A M J V S D SEMANA

- ☐ Reuni a turma no
- ☐ colchões p/ falar sobre a
- ☐ GAOL, pegadas, segurança.
- ☐ Usar como orientação, ter
- ☐ sempre alguém fora da
- ☐ figura p/ fazer segurança.
- ☐ Dividi 2 grupos e dei
- ☐ uma cartilha c/ cd um
- ☐ p/ explorarem a formação.

Nota: fazia MT cola!

- ☐ Notei que alguns acutaram prontamente o
- ☐ desafio enquanto alguns ficaram por perto obser
- ☐ vando. [redacted] e [redacted] continuaram fora.
- ☐ Um dos grupos se dividiu naturalmente entre
- ☐ α e σ e depois foram se misturando ao mesmo
- ☐ tempo que se sentiam + confiantes.
- ☐ [redacted] se aproximou p/ fazer a segurança
- ☐ e logo foi estava participando. Percebi que "nós
- ☐ estar passando bem" foi uma desculpa que usou
- ☐ p/ ser liberada, como, talvez, auto-defesa.
- ☐ [redacted] observava e ajudava na segurança.
- ☐ Ind. convidou p/ subir, demonstrou mt medo. Mas
- ☐ seu grupo se fez presente na segurança e logo
- ☐ estava de braços abertos em cima da figura.
- ☐ Aos poucos, os dois grupos começaram a
- ☐ se misturar espontaneamente.
- ☐ A turma se sentiu confortável p/ escolher
- ☐ suas músicas, figuras. Foi fazendo registros de
- ☐ foto e auxiliando nas figuras logo estavam c/
- ☐ meu celular fazendo os registros. A cd figura
- ☐ gostavam p/ eu tirar as fotos.
- ☐ As músicas escolhidas eram "rap" e "funk".
- ☐ Alunos e alunas de outras salas começaram
- ☐ a se reunir em torno da divi c/ curiosidade me

9^oC continuação

13.09.23

S T Q O S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ perguntando se tb teria
- ☐ p/ suas turmas.
- ☐ Ao fim da aula, fui
- ☐ elogiar [REDACTED] que rompeu
- ☐ suas barreiras (insegurança
- ☐ e timidez) e participou
- ☐ mt bem
- ☐ Emocionado me disse
- ☐ que foi a 1^a vez que se sentiu realmente incluído
- ☐ em uma aula. Relatou que pessoas que nunca
- ☐ tinham conversado c/ ele foram ajudar e que
- ☐ em nenhum momento foi criticado. Pidi se pode
- ☐ ria me fazer um relato sobre isso.
- ☐ Sai da aula mt sensível, atravessada por uma
- ☐ energia incrível. No ano anterior essa mesma sala
- ☐ tinha uma imensa dificuldade de conversância.
- ☐ Ao chegar na sala dos prof. uma prof^a readap.
- ☐ toda me abordou p/ dizer que ouviu colegas comen-
- ☐ tando sobre o uso de "funk" na escola em um tom
- ☐ de julgamento e preconceito
- ☐ Respondi que era na minha aula mesmo e que
- ☐ vou continuar, pois o funk é uma manifestação
- ☐ cultural desses adolescentes e que segundo o auri-
- ☐ culo da Cidade deve ser tematizado. Nesse caso,
- ☐ nem tinha palavras, mas se tivesse, deveria
- ☐ ser acolhido e problematizado o/a sala.
- ☐ Passei p/ a coord. Lúcia que concordou
- ☐ comigo e lembrou do livro "Preconceito Linguis-
- ☐ tico".
- ☐ Pensei em propor à turma essa discussão.
- ☐
- ☐

9°C → Avaliação e Organização 20.09.23

Relato: [REDACTED] e [REDACTED]

T G S S D
O O O O O
M M J V S D SEMANA

- ☐ A avaliação escrita
- ☐ foi refletir a partir de
- ☐ uma questão disparadora
- ☐ sobre a relação entre escola
- ☐ Edu Fís e o tema escolhido.
- ☐ A ideia era apertar
- ☐ a pergunta e sairmos p/
- ☐ que pudessem responder
- ☐ na área externa. A turma não se animou em
- ☐ sair. Foram respondendo na sala mesmo.
- ☐ Um grupo de alunos ficou por muito tempo la-
gando "bagunça", se provocando, no celular, levam-
tando p/ cutucar alguém e ao final, correram
- ☐ p/ escrever qq coisa. Percebi a grande dificul-
dade de registrar suas ideias e sentimentos
- ☐ e até identificá-los. Alguns chegaram a falar
- ☐ sobre isso. Bria mim está td bem, eu não penso
- ☐ em nada, só venho p/ a escola e pronto.
- ☐ O aluno [REDACTED] chegou atrasado, na
- ☐ segunda aula, e ã quis realizar a avaliação.
- ☐ [REDACTED] estava mal uma vez mt bravo e
- ☐ descontente, ficou durante a aula td reclaman-
do c/ amigos sobre a avaliação.
- ☐ Me aproximei p/ conversar e entender sua
- ☐ insatisfação. Disse não concordar c/ as aulas
- ☐ de Edu Fís que ministro, que quase nunca
- ☐ vão p/ a quadra só p/ jogar e se divertir. Chegou
- ☐ a fazer a conta de quantas aulas são por
- ☐ mês e quantas descuram. Reclamou que quando
- ☐ não estão ninguém deixa o/ eles com a justifico-
tiva de que só Prof. Ed. Fís tem licença p/ usar
- ☐ a quadra.

L M M J V S D SEMANA

- ☐ Delatou:
- ☐ Acordamos cedo p/
- ☐ trabalhar e desde então
- ☐ queremos sair zingando
- ☐ e brigando pq td é mt
- ☐ difícil, mas temos que
- ☐ nos controlar, ser edu
- ☐ cados, se acalmar e aí
- ☐ a gente vem p/ a escola c/ a esperança
- ☐ de ter 2 aulas de Ed Fís na quadra e re
- ☐ ladar, praticar um esporte de bola e aí
- ☐ tem que dançar, discutir, fazer avaliações.
- ☐ Em 9 anos de escola, nunca tive um prof.
- ☐ assim. Tds deixam de sar. Ai vc vai dizer
- ☐ que ñ é justo c/ quem ñ gosta e ñ sabe
- ☐ jogar que fica sem fazer nada e eu digo
- ☐ é escolha da pessoa, se ela ñ quer fazer nada,
- ☐ ñ quer aprender o problema dela. Nada a
- ☐ ver esse negócio de Ed Fís ser em sala, ficar
- ☐ falando da cultura, discutindo coisas.
- ☐ Mais uma vez, expliquei a ele o papel da
- ☐ Ed Fís e a minha função, mas achei melhor
- ☐ ouvir o desabafo e entender seu momento.
- ☐ Mesmo pq esse aluno reclama de tds as pro
- ☐ postas, mesmo que sejam esportes. Na maioria
- ☐ das vezes ele participa de alguma forma mas
- ☐ sempre reclamando e tentando contagiar negativa
- ☐ mente a turma.
- ☐ Além dele, [] e [] tb reclamam e,
- ☐ às vezes o feio, porém mts pessoas sentem que
- ☐ essa variedade de propostas inclui pessoas que antes
- ☐ se sentiam excluídas.

PC → Apreciação estética, reflexão,
exploração de materiais e construção
coreográfica.

04.10.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ A turma me recebe bem
- ☐ depois de duas semanas
- ☐ sem nos vermos por causa
- ☐ de minhas saídas para
- ☐ as Olimpíadas Estudantis.
- ☐ Fico explicando a orga-
- ☐ nização das aulas de dança.
- ☐ Explico que passarei dois
- ☐ vídeos do GYMUSP, depois

► Vivência TNT: tecido

- humilhação você
- fobia várias
- medo coisas.
- vento
- mar
- refúgio

- ☐ faremos vivências e construiremos coreografias. A maior
- ☐ parte da turma assiste atentamente. Apenas 4
- ☐ estudantes ainda ficam com o celular em ativi-
- ☐ dade. Pego sua atenção.

- ☐ Ao final do primeiro vídeo, [REDACTED] cita as partes
- ☐ do processo que chamaram sua atenção, como as
- ☐ pesquisas e o aprendizado sobre o tema. Pergunto se
- ☐ conseguiram identificar alguma relação entre as
- ☐ pesquisas e os gestos e mostra um dos gestos que
- ☐ chamou sua atenção, a mão a frente do rosto.

- ☐ Pergunto se mais alguém gostaria de apresen-
- ☐ tar sua opinião e escuto vários: muito louco,
- ☐ dá hora, legal, sem muitos aprofundamentos.

- ☐ Apresento a coreografia final. A turma
- ☐ assiste com atenção. Ao final, [REDACTED] destaca
- ☐ a sincronia de movimentos. Pergunto se conseguem
- ☐ perceber sentimentos, ou a relação entre os estudos
- ☐ e a coreografia, respondem que sim, nas roupas,
- ☐ nos movimentos como se estivessem no mar. Na
- ☐ parte final conseguiram visualizar a formação
- ☐ de um barco.

- ☐ Para vivência, afastamos as cadeiras da sala
- ☐ e estendo um TNT comprido no chão, pedindo que
- ☐ ficassem em volta dele. Escolhi o TNT porque su-

tilibra

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ queriam como material
- ☐ p/ o cenário.
- ☐ Iniciamos com a turma
- ☐ andando em volta do tecido,
- ☐ segurando e levantando,
- ☐ entrando em baixo, se enro-
- ☐ lando, enrolando todo junto,
- ☐ se deitando sobre ele,
- ☐ girando com ele. Depois
- ☐ em fila, descendo de um lado p/ outro, em cima,
- ☐ sacudindo no alto.
- ☐ No começo estavam muito emvergonhadas e em-
- ☐ vergonhados. Apresentaram resistência quando
- ☐ seus corpos precisavam chegar muito perto uns dos
- ☐ outros. Alguns, por exemplo, preferiram não se dei-
- ☐ tar sobre o tecido ou se enrolar nele, todos menores.
- ☐ As meninas participaram com mais naturalidade.
- ☐ Ao final, parabensizei e perguntei o que o tecido
- ☐ havia representado e qual era o objetivo da ativi-
- ☐ dade.
- ☐ Faltava que nas últimas aulas estava muito
- ☐ tímida, disse que o tecido tinha vivido várias coisas.
- ☐ O tema do final da atividade era de descon-
- ☐ tração e sorrisos. A turma foi dizendo o que
- ☐ havia sentido com o tecido ou o que ele repre-
- ☐ sentou. Humilhação foi a palavra que mais
- ☐ me chamou atenção. Uma aluna e um aluno
- ☐ se colocaram dessa forma. Uma falou da febre
- ☐ que teve na hora que foram espremidos pelo
- ☐ tecido. Formas como vento, mar, ondas e até
- ☐ ruídos apareceram. Não aprofundei o diálogo
- ☐ pois ainda tínhamos a segunda vivência, o
- ☐ processo de construção cartográfica.

9°C → continuação

04.10.22

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ Divide a sala em 3
- ☐ grupos, separando alguns
- ☐ com a ideia de manter
- ☐ afinidades e, ao mesmo
- ☐ tempo buscando mistu
- ☐ rar estudantes que não
- ☐ costumam se misturar.
- ☐ Para cada um foi
- ☐ dado um tipo de mate
- ☐ rial TNT, jornal e papéis, depois de tirarem
- ☐ na sorte a ordem de escolha.
- ☐ O grupo com o TNT demonstrou mais auto
- ☐ nomia na organização e criatividade. A turma
- ☐ que ficou com o jornal no começo estava tentan
- ☐ do fazer barquinhas de papel. Pedi-lhes minha aj
- ☐ da e expliquei novamente e aí [redacted] questionou
- ☐ o que o barco tinha a ver com a cultura urba
- ☐ na. Perguntei como o jornal estava ligado
- ☐ às provocações que estão fazendo, como a despo
- ☐ dronização dos moradores da favela. Responde
- ☐ ram que no jornal tem muitas ideias falsas (riso)
- ☐ Questionei então como poderiam representar isso.
- ☐ Yohan disse "com o jornal de ponta cabeça". Mais
- ☐ algum jeito? "rasgando". Qual mais? "amassan
- ☐ do". Qual mais? "filando".
- ☐ Sugui então que juntassem isso em uma se
- ☐ quencia e questionei como poderiam fazer para
- ☐ mudar essa realidade. - "Pretendo" E como represen
- ☐ tamos isso? - Cartazes! Coreografia criada. Me
- ☐ retirei. Escreveram "Falsa Realidade das favelas" nos
- ☐ jornais ao final da apresentação. Me emocionei
- ☐
- ☐

► Construção coreográfica
4x8 de coreografia
expressando o tema
escolhido pela sala.

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

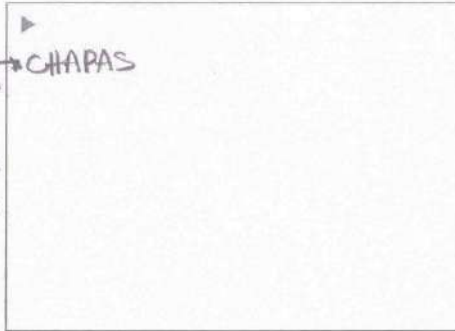
- ☐ O grupo com o papelão
- ☐ foi o mais resistente. Os
- ☐ alunos não participaram,
- ☐ só ficaram jogando bola
- ☐ enquanto o diálogo acontecia. Percebi a dificuldade de explorar o conteúdo e o material e
- ☐ ajudar. Ao relembrar o tema escolhido, segui em meus braços caixas de papelão, andando de diferentes maneiras e perguntei se o local da cidade em que eu me comportasse daquela maneira influenciaria na leitura que faríamos de mim.
- ☐ Para a profusão, comunidade, disseram que seriam caixas de entrega, catadora de papelão para um bairro rico e outro levando caixa de livros. Pela roupa de academia estavam levando coisas de esporte. Pedi que explorassem possibilidades e me retornar. Quando retornar tinham criado um teatro em que um dos meninos assaltaria o caminhão do mercado levando uma caixa de cesta básica porque não tinha comida em casa. - Como podemos tornar essa cena uma coreografia?
- ☐ Essa pergunta mostrou a dificuldade que estavam tendo. [REDACTED] colocou que um teatro seria muito mais fácil. [REDACTED] disse que com as caixas de papelão estava muito difícil, que se fosse o TNT seria mais fácil. Ajudei então, sugerindo que passassem as caixas de mão em mão p/ descarregar o caminhão. [REDACTED] já anunciou

9°C → continuação

04.10.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ e teve a ideia de jogar
- ☐ como os ajudantes fazem
- ☐ [redacted] sobre o ladrão,
- ☐ entrou atirando e matou
- ☐ todos p/ roubar a caixa
- ☐ Emocionei de novo...
- ☐ O grupo com o TNT
- ☐ decidiu mostrar a dife-



- ☐ rença social que um modelo da periferia
- ☐ encontra entre seu trabalho, o local onde
- ☐ mora. Com uma "pirâmide" montaram
- ☐ um ônibus e com o mesmo TNT que serviu
- ☐ de passadeira, usaram p/ enterrá-los depois
- ☐ de ser executado, jogaram flores e moverem
- ☐ junto. Mais uma vez, me emocionei.
- ☐ Encerramos a aula sem tempo para o
- ☐ diálogo, mas pude ver em seus rostos que
- ☐ se emocionaram e se surpreenderam com as
- ☐ criações.

- ☐ Essa turma, diferente das outras, teve muita difi-
- ☐ culdade de convivência em 2022, não conseguindo re-
- ☐ ligar diversos momentos de exploração de materiais,
- ☐ construções coreográficas e vivências de ginástica e por
- ☐ isso que isso tem refletido nesse ano. Com isso, acredi-
- ☐ to que sejam necessários mais vivências nesse sentido
- ☐ para que se sintam livres para criar.

9ª e 9ª → organização TCA

06.10.23

S	T	Q	Q	S	S	D
0	0	0	0	0	0	0
L	M	M	J	V	S	D

SEMANA

- ☐
- ☐ Hoje, com apenas uma
- ☐ aula com cada turma,
- ☐ combinei de organizar e
- ☐ discutir o TCA, mas também
- ☐ que poderiam brincar e jogar.
- ☐ A turma de 9ª se dividiu
- ☐ pela escola em diferentes ativi-
- ☐ dades e um grupo de cinco
- ☐ estudantes ficou comigo na sala de aula e ficamos conversando sobre a bulha sonora, cenários e ideias para a coreografia.
- ☐ Percebemos uma grande diversidade cultural, ótimas ideias, mas ainda é a sala que está com mais dificuldade de organização como relatei na aula anterior.
- ☐ Pensaram em usar papéis como cenários e mobile para ajudar mostrar a coreografia Guadalupe dos de GGU e a Guadalupe Chique de uma Emif em que trabalhei em anos anteriores e realizei uma potente coreografia em 2018 usando TNT para representar os móveis da comunidade.
- ☐ Tiveram a ideia de usar lada diferentes de papéis durante a apresentação e usar Racional instrumental como bulha sonora.
- ☐ [redacted] sugeriu que usem uma mesma música em vários estilos musicais como exemplo Tego Drama em forró, usando papéis p/ montar um bar com pessoas dançando esse ritmo.
- ☐ João me encaminhou por WhatsApp o endereço da sala.
- ☐ Lembrei a turma que precisam se organizar e buscar ensinar além das aulas de Educação Física.

9º -> Círculo de Cultura

18.10.23
S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ Início a aula apressado
- ☐ tanto Chumamanda a
- ☐ turmas, isso me surpreendeu,
- ☐ pois imaginava que, pelo
- ☐ menos, já haviam ouvido
- ☐ seu nome alguma vez.
- ☐ É um trecho do livro
- ☐ e fui perguntando para
- ☐ alunos e alunas o que haviam entendido da história e se tinha alguma relação com o tema que iríamos abordar no TCA.
- ☐ A primeira pergunta que fizeram e no fim da aula algumas pessoas vieram confirmar se era uma história real.
- ☐ Ao chamar nominalmente estudantes para exporem suas opiniões, busquei perceber quem
- ☐ poderia participar das discussões. [REDACTED] me disse quando me dirigi a ela: - tem certeza pra? Preciso mesmo falar? Ela é uma menina muito participativa mas muito tímida e mesmo assim nunca se recusa a participar. Compreendi que aquela história se passa com a gente tão bem, que muita gente ainda pensa na África da maneira que ela aparece na história e que isso também acontece em relação ao Brasil e a imagem que estrangeiros têm daqui com o samba, por exemplo.
- ☐ Lembraram que muitos estrangeiros pensam que aqui temos animais andando pelas ruas, animais selvagens e desconhecem nossa cultura.
- ☐ [REDACTED] comentou que as novelas que fa

► "O Perigo de uma história única".
Chumamanda

S T Q S S D
O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ lans da vida na per
- ☐ feira romantizam o
- ☐ tráfico nas comunidade
- ☐ e não mostram o que
- ☐ moradores pensam e
- ☐ vivem no dia a dia.
- ☐ Porque então, qual
- ☐ história gostavam de
- ☐ contar sobre a cultura da periferia e a vida de
- ☐ MC's. Adê que refletiram sobre a história que
- ☐ ouviam e se ela retrata a vida real da per
- ☐ feira. Responderam que não, que passam muito
- ☐ por aí e que nem todos conseguem chegar
- ☐ ao sucesso
- ☐ Expliquei que não precisavam resolver o
- ☐ enredo, mas mostrava na coreografia as situa
- ☐ ções que acham importante apresentar.
- ☐ Dexei como tarefa organizarem as cenas
- ☐ para dia 25/10.
- ☐ Durante a leitura notei que dois grupos
- ☐ de alunos e alunas estavam distraídos e
- ☐ com conversas paralelas, quando chamei para
- ☐ se posicionarem, suriam dizendo não ter enten
- ☐ dido ou repetiram frases isoladas do texto sem
- ☐ mostrar compreensão sobre elas.
- ☐ Percebo certa apatia em diversos momentos.
- ☐ A concentração fica para jogos no celular e quan
- ☐ do retiro o aparelho ficam perdidos ou desligam
- ☐ se sobre as carturas para dormir.
- ☐ Tenho conversado e buscado mostrar a im
- ☐ portância de estarem presentes, de verdade, nas
- ☐ atividades

9°C → Organização TCA

Relato: A

25.10.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
1 M M J V S D SEMANA

- ☐ Iniciei a aula convidando
- ☐ de e orientando a turma
- ☐ a montar um círculo
- ☐ com as cadeiras para
- ☐ conversarmos
- ☐ Falei menos resistência
- ☐ e mais pro atividade,
- ☐ Expliquei que temo pouco
- ☐ tempo para preparar o
- ☐ TCA devido o calendário de jogos, provas e feriados
- ☐ e, mais uma vez, busquei reforçar a necessidade de
- ☐ serem mais autônomos e protagonistas.
- ☐ João me contou que conversariam com a Profa.
- ☐ Juliana sobre o enredo e ela apontou que está muito
- ☐ "hollywoodiano" e questionou se a vida dos MCs é a
- ☐ qual mesmo que estavam contando ou se haviam
- ☐ romantizado.
- ☐ Como eu também já havia conversado com
- ☐ ela, trouxe duas referências de "Emicida", "Mandume"
- ☐ e "A Ordem Natural das Coisas" para discutirmos
- ☐ sobre o dia a dia nas comunidades. Coloquei para
- ☐ ouvirem e perguntei se que haviam entendido,
- ☐ quem estava contando aquelas rimas, de onde
- ☐ essa pessoa fala.
- ☐ Alguns sabiam que ele é da Brasilândia,
- ☐ como muitos de nós, mas poucos mostraram conexão
- ☐ com sua história e se identificar
- ☐ Como o enredo escolhido pela sala fala da
- ☐ carreira de um MC, pensei ser importante ouvirem
- ☐ sobre a valorização de músicos anteriores, sobre a in-
- ☐ fluência da música, sobre a responsabilidade de
- ☐ ser famoso, sobre a necessidade de estudar e pes-
- ☐ quisar para escrever as rimas.

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ A turma pretende
- ☐ criar uma turma para
- ☐ a apresentação.
- ☐ Convide a turma a
- ☐ criar e retorne com as
- ☐ cenas que queriam apre
- ☐ sentar
- ☐ Divididos em grupos,
- ☐ se organizaram e criaram cenas apresentando,
- ☐ narrando e construindo coletivamente sob a
- ☐ minha mediação. Um grupo criou uma a
- ☐ apresentação teatral, um aluno mandou por
- ☐ escrito, outro discutiu coletivamente e apresen
- ☐ tou ideal
- ☐ Um dos grupos pensou em iniciar com
- ☐ uma cena em que um jovem consome mû
- ☐ sica. Questionei a expressão, [REDACTED] explicou
- ☐ que é só ouvir.
- ☐ Pensaram em mostrar alguém que mudou
- ☐ ga e vai trabalhar. Banca de café, ambulante
- ☐ e firante foram opções para mostrar a luta
- ☐ falaram do transporte lotado, de todos duvidan
- ☐ do de sucesso. Ele pode rimar no metrô e pedir
- ☐ dinheiro.
- ☐ Há grande dificuldade em ir além de
- ☐ cenas de teatro. Início ajudado, mas há certa
- ☐ resistência da turma mostrando timidez.
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

9^oC + 1 aula - organização TCA

27.10.23
S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ Hoje sou o dia
- ☐ para apresentar as
- ☐ cenas criadas a partir
- ☐ do vídeo.
- ☐ Não haviam decidi
- ☐ do sobre elas e me pedi
- ☐ ram ajuda.
- ☐ Enquanto iam me
- ☐ contando as ideias, ia construindo junto com
- ☐ a turma e provocando-a a ouvir a coreogra
- ☐ fia.
- ☐ Surgiram discussões interessantes como a es
- ☐ colha das cenas que propiciassem coreografia
- ☐ e cenários mais felizes.
- ☐ Apesar de notar envolvimento da turma,
- ☐ um dos alunos tem, ao mesmo tempo um que
- ☐ protagoniza discussões e a criação de ideias, buscando
- ☐ desanimar a sala, tentando convencê-lo e me
- ☐ convencer que a apresentação de slides será algo
- ☐ mais fácil e mais aceito pela maioria. Em
- ☐ diversos momentos, mostra postura resistente
- ☐ nas discussões.
- ☐ Hoje me questionou com ar de ironia o
- ☐ porque gosto tanto de Emerica. Disse que eles
- ☐ têm outras pessoas que os representam. Expli
- ☐ quei que parte das minhas referências por apre
- ☐ ditar e estudar sobre elas, mas que a aula é
- ☐ um espaço coletivo e que mesmo eu tendo
- ☐ pedido as referências da turma, apenas três
- ☐ músicas me foram apresentadas e nenhuma
- ☐ delas me foi enviada, ou add, como quin
- ☐ tudo.



30. 10. 23

S	T	Q	Q	S	S	D
○	○	○	○	○	○	○
L	M	M	J	V	S	D

SEMANA

- Prof não era dia de aula de Educação Física, mas o Prof de Geografia, aceitou participar da organização do TCA.
- Éo notar que um número pequeno de alunas e alunos não está confortável com a proposta de GPT, suger que apresentassem como TCA uma apresentação de um artigo rubricando as discussões e as referências estudadas. Apenas uma aluna preferiu fazer por escrito. Toda a turma decidiu ensaiar o GPT.
- Prof acompanhou a turma que organizou as cenas e a bulha sonora.

9^oC → Organização e ensaio TCA

08.11.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐
- ☐ Chego na sala de aula
- ☐ e encontro uma turma
- ☐ quieta, desmotivada.
- ☐ Pergunto como foi a
- ☐ aula que fizeram com o
- ☐ Prof. Olímpio para definir
- ☐ as cenas.
- ☐ Me dizem que já decidi
- ☐ ram tudo. Então pedi para me apresentarem o
- ☐ que já tem.
- ☐ Sinto a desmotivação e apatia e o mesmo pro
- ☐ blema de falta de iniciativa recorre. Converso
- ☐ com a sala lembrando que escolheram se apresen
- ☐ tar e precisam superar os problemas de relacio
- ☐ namento com colegas de sala e assumir o con
- ☐ trole da organização.
- ☐ Mas uma vez [] puxa a conversa
- ☐ para si, pretendendo falar em nome da sala e
- ☐ dificultando a organização.
- ☐ [] se oferece para substituir []
- ☐ que faz o personagem principal, e faltou hoje.
- ☐ [] assume a frente lembrando
- ☐ as cenas e anotando.
- ☐ [] vai para o computador escolher
- ☐ as músicas.
- ☐ [] [] [] []
- ☐ pedem para sair da sala e providenciar o
- ☐ cenário.
- ☐ [] chega e junto a turma inicia a
- ☐ montagem da 1^a cena. [] escreve as cenas
- ☐ e participa ativamente da construção.
- ☐

-

9º C → ensaios TCA e cenários

Relato: [REDACTED]

17.11.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ [REDACTED]
- ☐ Hoje o grupo já se mostrou
- ☐ mais organizado e disposto.
- ☐ Pode ser coincidência, mas
- ☐ quando [REDACTED] não está
- ☐ os grupos se organizam com
- ☐ mais tranquilidade e par-
- ☐ ticipam com mais vontade.
- ☐ Um grupo se reuniu para
- ☐ adiantar o cenário que já está sendo construído
- ☐ com caixas de papelão. A ideia inicial é empil-
- ☐há-las e montar um cenário diferente com cada
- ☐ lado, porém um aluno pensou em desmontar to-
- ☐ das as caixas já organizadas e montar um gran-
- ☐ de cubo mantendo a ideia dos diferentes cenários.
- ☐ Um aluno me procurou para reclamar da
- ☐ ideia falando em desistir, dizendo que o diário
- ☐ qd está difícil. Perguntei o que as demais pessoas
- ☐ estavam achando e me respondeu que concordava.
- ☐ Então, pedi que retornasse ao grupo bus-
- ☐ cando entender a ideia de colegas e buscando
- ☐ compreender que nem sempre nossa ideia é
- ☐ aceita, mas que isso não pode implicar em
- ☐ desistir.
- ☐ O segundo grupo se reuniu no palco para
- ☐ ensaiar a primeira cena que mostra o des-
- ☐ portar de trabalhadores da comunidade.
- ☐ Ao sem de Racionais, o rapaz se ajeitou para
- ☐ começar o dia. Assim como com as outras turmas,
- ☐ muitas ideias boas mas ainda com dificuldade
- ☐ em marcar a contagem de tempo e sincronizar
- ☐ os movimentos e o ritmo da música.
- ☐ Ariceli que há timidez mas há também a

[illegible]

9ºC → Gravação e ensaio TCA

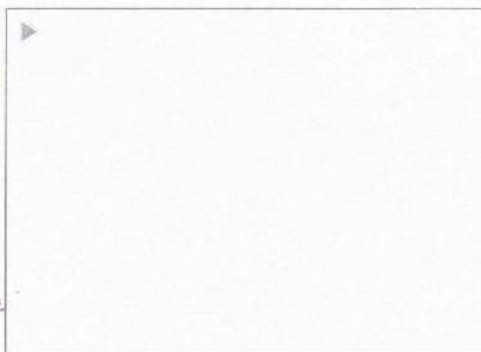
22. 11. 23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ ☐ A professora regente da turma retornou logo da licença maternidade e, juntas optamos por traçar em parceria até a data da apresentação.
- ☐ Na comum apatia que apresentam às propostas e mergulhadas e mergulhados em seus celulares, só despertaram quando recolhi os aparelhos e prometi devolver ao final da aula.
- ☐ Sobre essa apatia, o grupo de docentes relata o mesmo comportamento em outras disciplinas, inclusive sobre o enfrentamento que alguns alunos e algumas apresentam nas aulas.
- ☐ Fidi que se organizassem para a edição das músicas, confecção dos cenários e ensaio da coreografia já que decidiram assim.
- ☐ A equipe do cenário está composta por três diferentes grupos de amigas e dois rapazes de outros grupos de afinidade. Apesar das diferenças, têm conseguido se organizar e se entender, concretizando suas ideias. Um aluno apresenta muita dificuldade de se relacionar com elas, vindo algumas vezes com a ideia de desistir com falas machistas, porém quando conversamos, ouço com calma, se posiciona, reflete e volta ao grupo, sendo recebido de volta mesmo com um ambiente não muito acolhedor.
- ☐ Procurei a equipe para entender a situação e encontrei um lindo trabalho sendo feito com papéis e jornal, sentadas e sentados no chão, tranquilamente realizavam sua tarefa e explica

S T Q Q S S D
O O O O O O O
E M M J V S D SEMANA

- ☐ ram que o rapaz tem te
- ☐ de dificuldade de diálogo
- ☐ por com elas e respeitar
- ☐ seu espaço em outros mo
- ☐ mentos também.
- ☐ Infelizmente não cons
- ☐ qui fazer o registro foto
- ☐ gráfico.



- ☐ A equipe da música apesar de ajudar na esco
- ☐ lha de repertório, duas músicas dos Racionais, deixa
- ☐ a educação para [redacted] que acabou fazendo com
- ☐ minha ajuda em meu notebook.

- ☐ Para a coreografia, serão seis estudantes que
- ☐ ainda apresentam grande timidez. Com execução de
- ☐ [redacted] que será o protagonista, os outros cinco
- ☐ rapazes se apresentam com de forma reservada,
- ☐ aparentando medo de se expor. [redacted] assim
- ☐ a aluna, assume junto a [redacted] a frente das
- ☐ decisões.

- ☐ Sugiro que retomem a cena criada pela turma
- ☐ em aula, outicando o teor das reportagens nos jornais.
- ☐ Aceitam a sugestão e com movimentos simples com
- ☐ quimos avançar e chegar até a última cena que
- ☐ já haviam criado.

- ☐ Nas paradas para refletirmos sobre as cenas,
- ☐ percebe que começam a participar mais com opinião
- ☐ e decisões. Ao seguir o uso de uma outra vivência,
- ☐ [redacted] e diz: -Bêta ninguém aqui quer se abraçar e
- ☐ nem ficar muito perto do outro. Claro que respitei.
- ☐ Gostava de falar mais sobre isso, mas o tempo tem
- ☐ sido tão curto.

- ☐ [redacted] que acaba de retornar de uma cirurgia

90C

22.11.23

S T Q Q S S D
O O O O O O O
L M M J V S D SEMANA

- ☐ ☐ cardíaca assistia a apre
- ☐ sentação bem atenta, quan
- ☐ do o convidu, sua expre
- ☐ são mudou, abrindo
- ☐ um grande sorriso. Se
- ☐ juntou ao grupo e agora
- ☐ faz parte da coreografia
- ☐ [redacted], que fez
- ☐ das aulas independente do tema, se juntou depois de
- ☐ eu insistir, saltando de leve uns pulinhos de fôk
- ☐ sob na última cena. [redacted] também se uniu, mas
- ☐ se recusando a dançar.
- ☐ O saldo foi bem positivo. Durante as paradas
- ☐ para refletirmos sobre o envudo, a mensagem que
- ☐ deixam é que a vida não é fácil na periferia.
- ☐ A cena principal será uma batalha de rima
- ☐ em que o personagem principal será ovacionado e
- ☐ para encerrar [redacted] sugere que [redacted] deste
- ☐ como no começo e com o disputador bem baixinho,
- ☐ a vida continua igual...
- ☐ Na sexta-feira a Profa Luciana acompanhará
- ☐ o ensaio pois estará em atividade externa com a
- ☐ equipe de handebol.
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐
- ☐

APÊNDICE L - REGISTROS DE ESTUDANTES - 9º ANO C

Cenário TCA 9ºC 20.09.23

usar caixas de papelão para fazer as casas
Int, tinta e spray.
roupas nos estilos de Hip-Hop ou funk
baile funk, policial entre outros personagens, que podemos
fazer.
~~Um cenário que podemos ter~~
Podemos criar um cenário onde fazemos lanchas
de rima, usar skate
Usar skate também se que o cenário for em lugar
Podemos fazer paredes pintadas usando papelão
tela das janelas
Podemos também fazer um personagem saindo da casa
dele (cidade) e indo para outra realidade (centro da
cidade) e ele percebendo que são outras coisas totalmente
diferente da realidade dele (do que ele está acostumado).

09 | 08 | 23

9°C

Mimica

Hoje na aula da professora Celine a primeira coisa que fizemos foi fazer mimica, toda mundo tinha que adivinhar uma palavra somente por meio de mimica, porém grande parte deu dicas faladas, essas palavras eram relacionadas ao nosso TCA, por exemplo: violência, favela, arte e tranquilidade. Depois que todos acertaram, nos juntamos em uma roda onde mostramos as mímicas das nossas palavras.

Na segunda atividade a turma se dividiu em 3 grupos, cada grupo tinha que criar uma cena com as mímicas de cada um, essa cena devia ter sentido e passar alguma mensagem, tivemos aproximadamente 10 minutos para elaborá-las e depois apresentá-las. Após cada apresentação o sala discutia sobre o que foi retratado na apresentação, o grupo 1 retratou como a tranquilidade está inserida na sociedade e como ela acaba dominando muita coisa, o grupo 2 já mostrou como era a vida na favela e também a questão da agressão, e o grupo 3 quis retratar o baile funk e a brutalidade e os padrões estéticos que a sociedade impõe.

Em geral a maioria da turma participou das atividades e houve nenhum briga ou desentendimentos, todos fizeram sua parte na atividade, então eu disse que os grupos trabalharam bem juntos, e durante as discussões sobre as apresentações vimos visões diferentes do mesmo tema.

FORONI:

S T Q Q S S D

Data: 16/08/23

Video sobre a apresentação: tempo de cozer e coreografia Colpo Livre.

Na aula de base a professora, passou dois videos um sobre a apresentação tempo de cozer que fala sobre o desastre que ocorreu em Mariana, onde uma represa se rompeu e outro que fala sobre a diferença dos corpos.

A professora leu uma reportagem e logo após dividimos a sala em dois grupos para criarmos uma apresentação que conta que "aconteceu com a menina que morava no Elisa Maria, ele foi preso injustamente por um suposto "sequestro" que ele não tinha culpa.

Os grupos se separaram e apenas um começou a fazer a atividade enquanto o outro não fazia nada, eles ficaram no celular e conversando por um tempo, mas logo começaram a atividade. Os grupos tiveram uma "discussão" por causa do espaço da sala porém isso foi rapidamente resolvido.

O 1º grupo se apresentou e a apresentação deles foi bem divertida. O Ramon Fator, que se sentiu humilhado e desvalorizado, a Mathalia disse que se sentiu mal com a situação, [redacted] e [redacted], falaram que se sentiam tristes com a cena.

spiral



0123456789

[redacted] e [redacted]

Formação de grupos: aqui todos desempenham um papel, criação de enredo, figurino, cenário, e quem cuidaria da síntese (músicas apresentadas)

Os alunos se voluntariaram e após longos debates com opiniões, entramos em consenso. No começo muitos se mostraram relutantes, mas depois abraçaram as ideias.

[redacted], [redacted], [redacted] e [redacted] se disponibilizaram para cuidar das músicas selecionadas, que estivessem mais relacionadas com as narrativas, eles tocarão instrumentos musicais como piano, ~~fl~~ violão e etc.

Enredo, foram [redacted], [redacted], [redacted], [redacted]

Figurino [redacted]

Cenário &

Foi escolhido cenários e cenas que representassem a cultura urbana, principalmente elementos, músicas, objetos e histórias, moda, roupa, grã, cultura, rap, racismo, trap, preconceito, tranqüidade, favela, que estivessem relacionadas a esses temas.

Foi divertido, gostei muito da cooperação e do debate pacífico comparado as aulas anteriores.

data
fech
D S T Q Q S S
D L N M J V S

Conteúdo: Lição a História
925

Relatório

Bem no começo da aula a professora passou uma coisa pra digitar sobre a história que muitos achavam interessante no segundo dia depois disso a professora mostrou o que se achavam papéis, uma descrição sobre a história, cartografia, personagens e outros coisas importantes para a história feita pela gente e sobre a história falamos sobre a história que era o tempo quase que totalmente na história e sobre as roupas que achamos tinha uma pequena descrição mas logo da acabou com todos falando e estava sobre a história pensando sobre o que precisava mais muito mais em estar achando que a história está indo a nós indo ao mesmo tempo mas sempre tem muitas discussões que no final não foram a nada mas sobre o que outros pontos que eu quero lembrar e que muitas das pessoas não falaram nem foram apenas ficaram olhando

RELATÓRIO

HOJE FIZEMOS UMA ATIVIDADE SOBRE O TCA, A PROFESSORA ALINE NOS PERGUNTOU, ATRAVÉS DE UMA QUESTÃO ENORME, NOSSA OPINIÃO SOBRE A CULTURA URBANA NA EDUCAÇÃO FÍSICA E COMO PODEMOS ENCAIXAR ISSO DE UMA MANEIRA POSSÍVEL EM NOSSA REALIDADE ESCOLAR.

IRIAMOS RESPONDER A QUESTÃO PROPOSTA NO CANTEIRO, PORÉM OS ALUNOS NÃO QUIZERAM E FIZEMOS NA SALA MESMO, APÓS TERMINARMOS A ATIVIDADE, DESCENOS PARA O PATIO E DISCUTIMOS O CENÁRIO DA NOSSA APRESENTAÇÃO DO TCA, NÃO CHEGAMOS A NOVAS CONCLUSÕES ATÉ AGORA.

ficou jogando bola

OS MEU VIVOS ESTÃO JOGANDO BOLA NO PATIO

ESTÁ LENDO O EUREDO COM TODOS NÓS REUNIDOS ESTAMOS DISCUTINDO O EUREDO E CONVERSANDO SOBRE O NOME DO PERSONAGEM, LEON NÃO FALA NADA, O NOME DO FILHO VAGEM É PAVÃO FERREIRA DA SILVA NINGUEM NÃO ESTÁ MAIS FALANDO NADA

D S T Q Q S S

13.09.23

RELATÓRIO

HOJE DESCEMOS PARA O PATIO E PEGAMOS OS COLCHÕES NA SALA DE MATERIAL ESPORTIVO, TIRAMOS NOSSOS SAPATOS E A PROFESSORA ALINE NOS DEU PAPEIS COM PIRAMIDES DIVERSAS, FOI BEM DIVERTIDO, TRABALHAMOS EM EQUIPE, ALGUNS ALUNOS FICARAM NA RESPONSABILIDADE DE REGISTRAR NOSSAS FORMAÇÕES. NO COMEÇO OS ALUNOS NÃO PARAVAM DE FALAR E ANDAR POR AI MAS LOGO A PROFESSORA CHAMOU NOSSA ATENÇÃO E FOCAMOS NO ASSUNTO. TEVE MOMENTOS QUE CAIMOS E MEIO QUE NOS MACHUCAMOS MAS PERSISTIMOS E CONSEGUIMOS FAZER ATÉ AS PIRAMIDES MAIS DIFÍCEIS, ESTAVA CALOR, ENTÃO PARA ESCORREGAR ERA BEM FÁCIL, PORÉM ALINE NOS ORIENTOU E FICOU MENOS COMPLICADO.

9°C

04 / 10 / 23

Assistimos as vídeos "Comparações Coreográficas na ginástica para todos; Temática "Refugiados".

Assistimos também as vídeos "Gymnastics Refugiados", foi uma apresentação.

Discutimos sobre as refugiados do africa e que a morte delas tem que ter mais importância.

Fizemos fazer uma coreografia com um boneco.

Deles partes de vídeo falamos que e para falar a barba, andar, refugio, algo que expresse e saia a barba.

Usamos várias uma apresentação e nos apresentamos...

Usamos a apresentação usamos tudo sem ninguém se machucou porém alguns meninos não ajudou e ficou jogando lá.

Todos entregaram a performance. (fim da aula).

04 / 10 / 23

Nome: [REDACTED] 10 9°C

Começamos a aula com a professora dizendo que iria passar dois vídeos.

O primeiro vídeo era sobre a "Composição no Ginástica para todos" e o vídeo falava sobre a coreografia com o tema "Refugiados".

O [REDACTED] comentou sobre o vídeo dizendo que achou o vídeo bonito e que o vídeo mostra bastante realidade dos refugiados, no segundo vídeo era a coreografia criada pelo tema "Refugiados" e o grupo que apresentou foi o grupo Gymnasy.

Após os vídeos a professora fez perguntas e respondemos e também fizemos comentários.

Depois desse pequeno debate, a professora pediu para afastar as cadeiras e depois nós fizemos uma pequena coreografia com um pouco de erro.

Sobre vários comentários e ~~o~~ comentário que eu lembro foi o do [REDACTED] que "foi um pouco que da melo e espreme".

Após 15 min os grupos estavam prontos, o primeiro grupo a apresentar foi o do [REDACTED].

Depois foi o Grupo do [REDACTED] e por último o grupo do [REDACTED].

E eu gostei bastante dessa aula, gostei também de poder ver que eu madurei bastante, pois eu fiquei com pessoas que eu não tenho afinidade, mas consegui fazer o trabalho bem.

por mim terio mais aulas dessas.

nome: [REDACTED] data: [REDACTED] / [REDACTED] / [REDACTED]
901

A aula começa com a apresentação da
aula e TCA, e depois duas músicas de
emixida feitas por defensores dos Perros
na periferia, na pista de dança em sala
muito legais as músicas e mais que em sala
tinha esultado e o-oh, muito legal como
ele descreve a vida dos Perros na periferia,
e depois, depois os alunos vão fazer cada
parte do ensaio. A primeira cena vai ser
ele andando na madrugada e ouvindo
música no centro, lá ele em sua casa
segunda cena feixes de rima, terceira
cena metáfora de ele, começa a rima
quarta cena Em casa, cena de agitação de
lá com a mãe. Quinta cena encontro
com amigos. Sexta cena batalha de rima.

25/10/23

DIÁRIO DE BORDO

Fomos resolver o que seria do TCA, relembramos coisas importantes que falamos durante as aulas, como: que na maioria das vezes como em filmes e novelas o tráfico é romantizado, o machismo também falamos, de que a vida das pessoas principalmente nas favelas tem muitos altos e baixos e etc. E estamos tentando decidir como que vai ficar a trilha sonora, se vamos usar música ou se o ritmo vai ser improvisado com o corpo. E formamos grupo para fazer partes de cenas para termos uma noção de como tudo vai ficar.

Ao meu ver, vamos apresentar uma história de conquistas, mas atrás de toda conquista tem os seus fracassos, desafios e superação principalmente para aqueles que não tem tanto luxo.

9°C

27/10/20

BAIXA 9°C

Passou um vídeo de história do capangas sobre o vídeo e de futuro

Passou outro vídeo de um professor de educação física que estava falando sobre a importância da educação física para a saúde pública

O Felipe colocou músicas que não eram muito conhecidas, mas que eram muito boas

Em um dos vídeos estava música de ACERBA e HONOR DA MANHA

Depois jogar o jogo de xadrez e jogar o jogo de xadrez e jogar o jogo de xadrez

Depois jogar o jogo de xadrez e jogar o jogo de xadrez

Depois jogar o jogo de xadrez e jogar o jogo de xadrez

tilibra

D S T Q Q S S
D L M M J V S

Nome: [REDACTED]
08
11
Série: 9º C.

Relatório das aulas:

No dia do mês 08/11/2023

A sala está ensaiando para uma coreografia que iremos apresentar no TCA, montamos cenas e iremos reproduzir.

A [REDACTED] irá colocar as músicas para a sala decidir qual irá reproduzir no dia em que apresentaremos.

Tivemos um atrito entre o aluno [REDACTED] e as professoras Aline.

O [REDACTED] deu uma ideia de todos fazer as coreografias de todas as cenas, a ideia inicial a gente tinha um porta-vozista na cena e a mudamos para umar 5 pessoas fazer a cena.

A turma toda está brincando de ensaiar de ensaiar a coreografia quando as professoras saem da sala.

Às 14:40 começamos a ensaiar a coreografia.

O [REDACTED] foi pro fora por está comendo muito enquanto a professora falava.

Conversamos e decidimos o final da coreografia, mudamos algumas cenas envolvendo a cena.

No minha opinião, as cenas estão boas porém falta vontade das pessoas para fazer e ajudar nas coreografias incluídas em. Pois muita gente não quer fazer, pois para mim o TCA não vai ser certo.

D S T Q Q S S

9^o C

08.11.23

Hoje dia 8/11 estamos discutindo sobre a
separação das cenas do TCA.

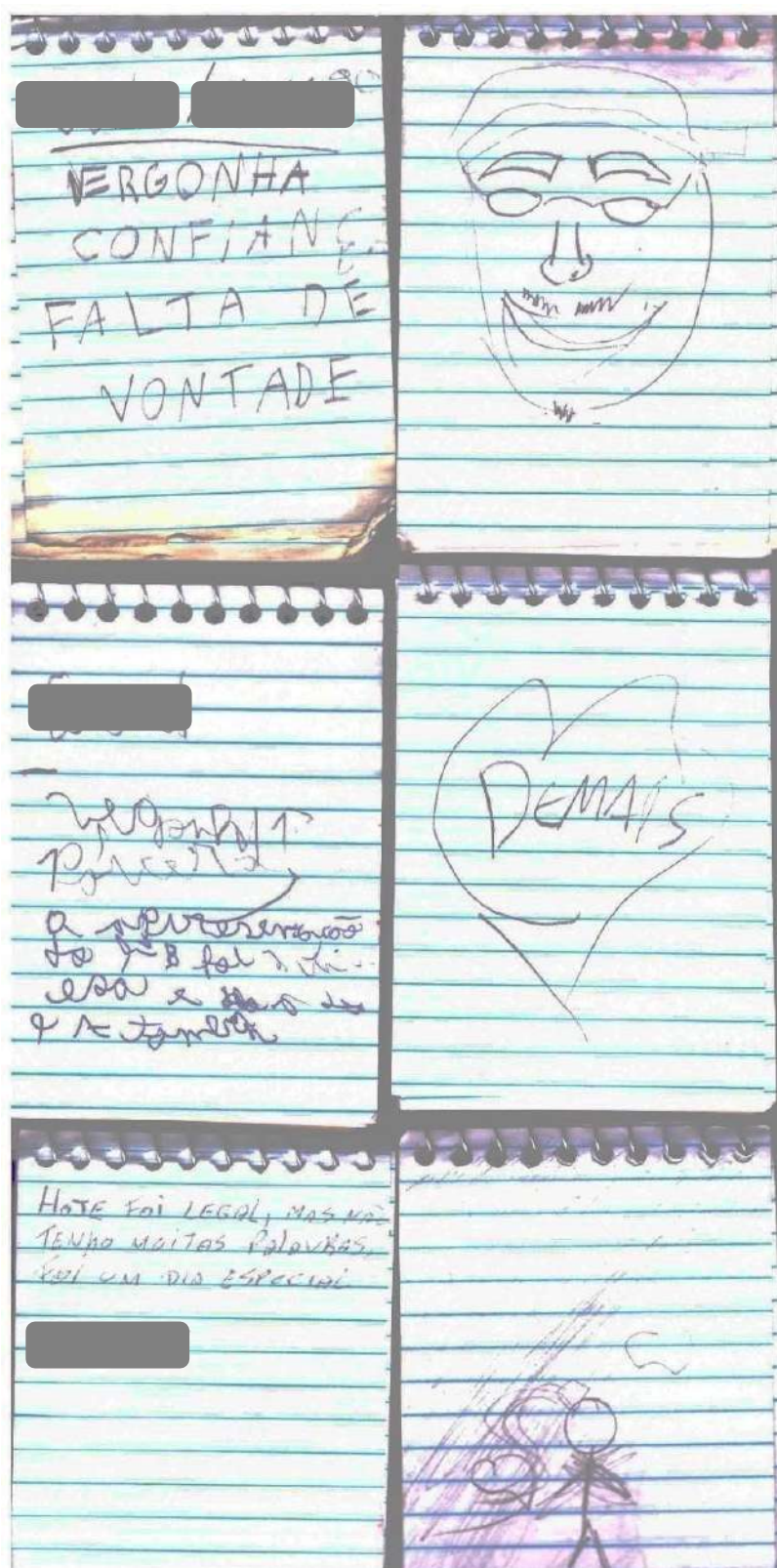
[redacted] está fazendo a história, [redacted] escolhen-
do a playlist, junto a professora explicando que
não precisa usar materiais para todas as cenas.

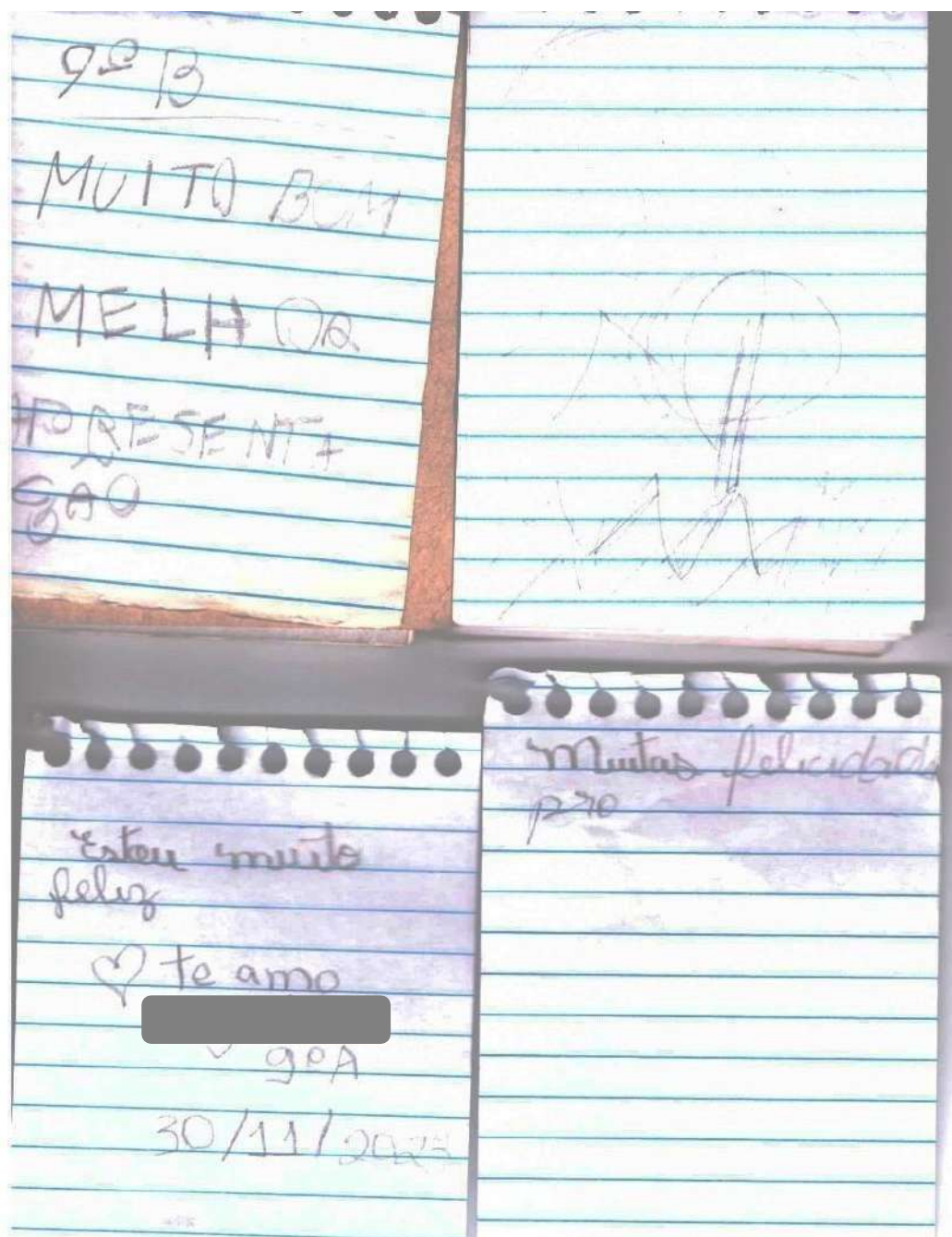
[redacted] falou "pois está todo mundo dormindo
e cada um fazer alguma coisa diferente".

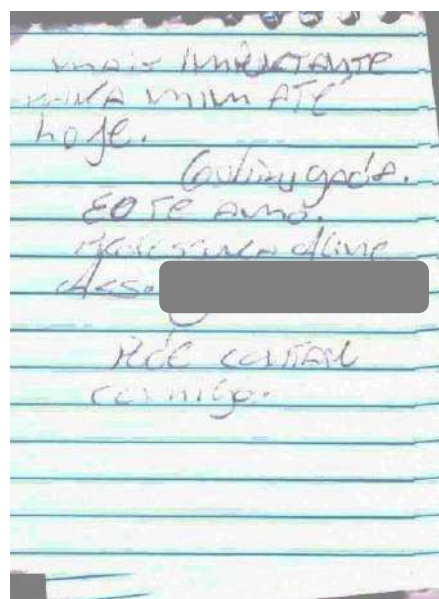
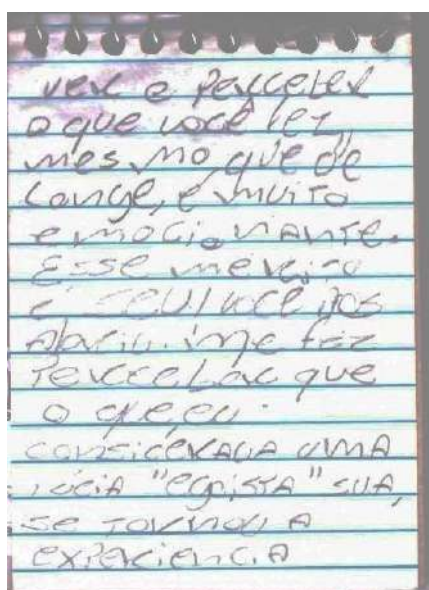
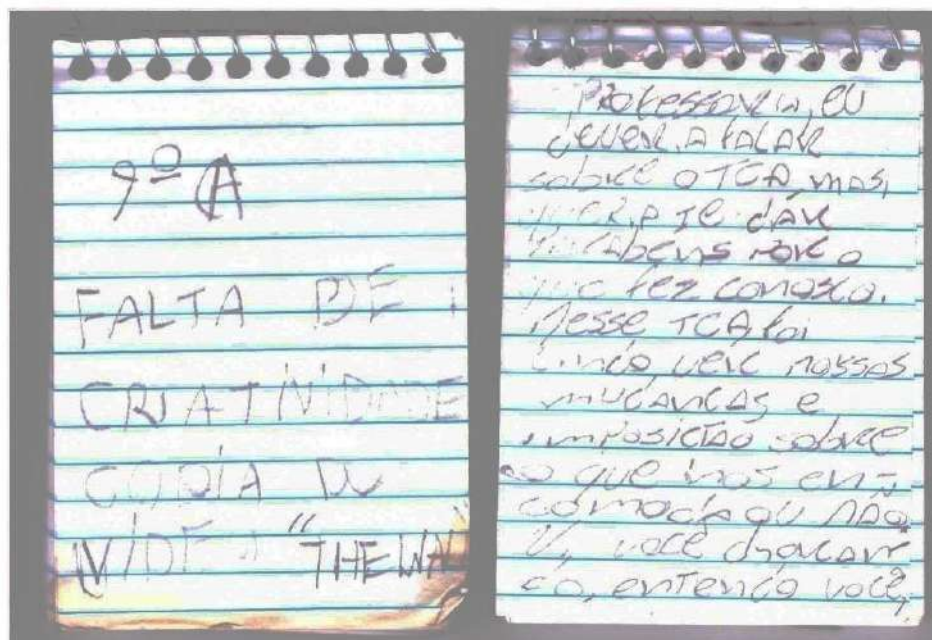
[redacted] e [redacted] estavam jogando bola em
sala de aula.

Tivemos a ideia de fazer um metro onde
o protagonista vende suas coisas.

APÊNDICE M - REGISTROS DE ESTUDANTES - CADERNETAS







APÊNDICE N - NUVEM DE PALAVRAS

Tarde de Gala em uma palavra
42 respostas

